



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA
SECUNDARIA: APORTES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

DOCENTES

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

ADSCRIPTAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

JOHANNA CASTÁN

MARZO 2021



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

Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia

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

Johanna Castán - Adscripta

Fernanda Guzmán Llach - Adscripta

Contacto: didacticadenivelmedio@gmail.com

Autores de los Proyectos: Mariana López Aramburu, Andrea Luraschi, Analía Peralta, Emilia Suárez, Natalia Modarelli, Vanina Chiesa, Valeria Agüero, Alina Fontana, Gisela Menéndez, Michelle Conte, Carla Crippa, Victoria Ferrel, Gastón Morán, Victoria Álvarez, Connie Peñaflor, María Lucía Fiorino, Sofía Azul Quiroga, Gastón Waisgold, Margarita Ayuso, Ana Paula Cappadona, Florencia Peralta, Matías Frisco, Diego Quagliariello, Giselle Pereyra, Leonardo Safa, Sharon Daniel, Yanina Sporn y Gloria Zelaya.

Mastache, Anahí Viviana

Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria: aportes de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia / Anahí Viviana Mastache; compilado por Anahí Viviana Mastache. - 1a ed. - Martínez: Anahí Viviana Mastache, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-9048-3

1. Educación Secundaria. 2. Material Auxiliar para la Enseñanza. 3. Historia. I. Título.
CDD 907.12

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 segundo cuatrimestre de 2020, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<i>Anahí Mastache</i>	
PROYECTOS DE HISTORIA DE 1° AÑO	10
Proyecto 1 – La historia de Egipto y Roma contada a través de las redes sociales: vida cotidiana, actores sociales, diferentes miradas	10
<i>Por López Aramburu, Mariana, Luraschi, Andrea Y Peralta, Analía</i>	
Diagnóstico	12
Propuesta didáctica	22
PROYECTOS DE HISTORIA DE 2° AÑO	41
Proyecto 2 - Conquista y colonización de América. Una experiencia virtual	41
<i>Por Emilia Suarez, Natalia Modarelli y Vanina Chiesa</i>	
Diagnóstico	43
Propuesta didáctica	52
PROYECTOS DE HISTORIA DE 4° AÑO	60
Proyecto 3 – Covividas (2021)	60
<i>Por Valeria Agüero, Alina Fontana y Gisela Menéndez</i>	
Diagnóstico	62
Propuesta didáctica	67
Proyecto 4 - Pensar la Historia desde los barrios	83
<i>Por Conte Michelle, Crippa Carla, Ferrel Victoria y Morán, Gastón</i>	
Diagnóstico	85
Propuesta didáctica	93

Proyecto 5 – Voces y miradas desde las adolescencias en Historia y Formación Ética y Ciudadana	103
<i>Por Álvarez Victoria y Pañafiel Connie</i>	
Diagnóstico	106
Propuesta didáctica	112
Proyecto 6 - El sufragio: sus sentidos y disputas durante los siglos XX y XXI en Argentina	124
<i>Por Fiorino María Lucía, Quiroga Sofía Azul y Waisgold Gastón</i>	
Diagnóstico	125
Propuesta didáctica	131
Proyecto 7 – Nuestro sur. Latinoamericanxs hiperconectadxs	145
<i>Por Ayuso Margarita, Cappadona Ana Paula y Peralta Florencia</i>	
Diagnóstico	147
Propuesta didáctica	154
Proyecto 9 - Territorialización barrial de la memoria colectiva: desde Ciudad Oculta al Plan Cóndor Una aproximación histórica a Villa Lugano	174
<i>Por Matías Frisco, Diego Quagliariello, Giselle Pereyra y Leonardo Safa</i>	176
Diagnóstico	
Propuesta didáctica	184
Proyecto 10 - La construcción de la memoria colectiva como un modo de empoderamiento vivencial en lxs jóvenes en el aquí y ahora	195
<i>Por Sharon Daniel, Yanina Sporn y Gloria Zelaya</i>	
Diagnóstico	198
Propuesta didáctica	204

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.

Nuestro profundo agradecimiento a todos y cada uno de ellos 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 Profesor. Por su ubicación curricular, los asistentes 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 los adolescentes 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: alumnos, docentes, preceptores. 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 los graduados en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesores pedagógicos, docentes, preceptores, directivos, diseñadores curriculares, formadores de docentes, etcétera.

En el segundo cuatrimestre de 2020, dada la modalidad virtual que requirió el contexto de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), sostuvimos -con ajustes- la propuesta de trabajo que habíamos inventado para el primer cuatrimestre.

Encuadre del trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo, lxs estudiantes conforman equipos de 2 o 3 integrantes. En este caso, fue necesario realizar diversas actividades virtuales que permitieran la conformación de los grupos de trabajo.

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, la visita a las escuelas era literalmente imposible; por lo tanto, el "campo" fue una escuela real y concreta pero en lugar de asistir físicamente, el acercamiento se realizó a partir 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 ofrecían 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 1º, 2º o 4º año en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria (NES), teniendo en cuenta esta situación de escolaridad en el marco de la ASPO o de la posible situación al regreso a las actividades presenciales.

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 situado 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 studentxs), 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 directorxs 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 integrantxs 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 —partell 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 integrantxs 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 en aislamiento social y en situación de pandemia. 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 1º o 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 pandemia: el impacto de otras epidemias en otras épocas; la convivencia: la discriminación a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos).

Ante las múltiples consultas, establecimos algunas precisiones. Podían imaginar que el proyecto se desarrollaría en el 2021, con la incertidumbre de no saber cuál sería la modalidad de trabajo escolar para entonces. En consecuencia, lxs estudiantes podían hacer supuestos sobre la dinámica que tendrían las clases y, por ende, sobre el tipo de propuesta didáctica a realizar.

El material que compartimos

En esta compilación, compartimos 9 trabajos realizados por 28 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.

Los trabajos podían adoptar distintas lógicas y modalidades; por consiguiente, 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 los docentes.

El primer material corresponden a Historia de Primer Año (que desarrolla la historia antigua), un segundo proyecto está pensado para Segundo Año (que incluye los pueblos originarios y la conquista de América) mientras que los siguientes siete textos están pensados para Historia de Cuarto Año, Orientación en Ciencias Sociales y Humanas (que corresponde a historia argentina y latinoamericana). 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 otras propuestas.

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, Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa

PROYECTOS - HISTORIA PRIMER AÑO

Proyecto 1



La historia de Egipto y Roma contada a través de redes sociales: vida cotidiana, actores sociales, diferentes miradas

Proyecto interareal para Historia y Lengua y Literatura con contenido transversal de ESI

Autoras:

LÓPEZ ARAMBURU, Mariana

LURASCHI, Andrea

PERALTA, Analía

Introducción

El presente trabajo surge como resultado de la propuesta realizada por la cátedra 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. La finalidad de la misma fue que nos acercáramos al nivel medio desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico que nos permitiera construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aportara a la capacidad de operar en dicho nivel, en cualquiera de los roles en los que pudiéramos insertarnos.

Dado el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que atravesamos durante 2020 debido a la pandemia de COVID-19 y, en consecuencia, ante la imposibilidad de acercarnos físicamente a una escuela, la consigna fue trabajar con los materiales provistos por la misma cátedra, con el fin de realizar un análisis diagnóstico de la institución y de la propuesta didáctica observada en una clase. Posteriormente, debíamos realizar un proyecto que pudiera considerarse una respuesta posible a las necesidades y demandas que puedan desarrollarse en este contexto actual tan particular en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Pensando en la Didáctica del Nivel Medio como *síntesis de saberes* (Mastache, 2013), la propuesta fue arribar a una síntesis interpretativa que pusiera el foco en la perspectiva didáctica y disciplinar, sin soslayar otras miradas (la psicológica, sociológica, política, institucional, etc.); atendiendo en el mismo proceso a los componentes y procesos que la definen como una *didáctica situada* (Mastache, 2013), es decir, definida cultural y normativamente y generada para “teorizar acerca de la enseñanza en una situación particular (aunque genérica), dada por un tipo de institución y organización específicas” (Mastache, 2013, p.3), como ser los fines a los que apunta, su lógica organizativa, la distribución de tiempos, espacios y roles, las condiciones de trabajo docente y estudiantil, distintas asignaturas a enseñar, etc. Estas dos ideas, debían servirnos como referente al que apuntar también al momento de pensar en la segunda etapa de esta producción que era la elaboración de un Proyecto para la asignatura que hubiéramos observado (en este caso Historia), en articulación con otra/s asignatura/s y con algún contenido transversal, a elección del equipo de trabajo.

Metodología de trabajo

Debido a la situación de aislamiento preventivo que se desarrolla por la pandemia de COVID-19, la cátedra nos aportó los materiales a analizar. Estos fueron: un video documental llamado *La escuela contra el margen* donde se muestra la experiencia de un taller desarrollado durante 2015 (el cual utilizaríamos para realizar una semblanza de la institución en nuestro diagnóstico), el registro de una clase de Historia en 4° año de un colegio de CABA y el registro de una entrevista realizada a la docente que desarrolló esa clase (estos dos últimos materiales serían insumo para el análisis didáctico). La consigna general de este trabajo fue que reconstruyéramos una escuela ficticia y tomáramos todos los materiales aportados por la cátedra como si pertenecieran a la misma institución.

La elaboración de este trabajo fue grupal y constó de varios momentos. En una primera etapa, se realizó individualmente una observación del documental, utilizando un registro a 4 columnas (previo a este paso hubo una pretarea de análisis de nuestra implicación con la escuela secundaria). El segundo paso fue la unificación de la columna de observables de los registros individuales, dejando identificables las impresiones subjetivas que cada una había ido haciendo. Por último, fuimos

tomando nota en la última columna de los primeros conceptos teóricos que parecían aportar al análisis, a modo de primeras hipótesis. El siguiente paso fue encarar un análisis sistemático del material a partir del uso de la bibliografía recomendada por la cátedra. Asimismo, podíamos buscar otras lecturas que hubiéramos trabajado en nuestra trayectoria como estudiantes.

A medida que se fueron desarrollando los primeros esbozos de lo que fue finalmente nuestro Diagnóstico, durante las clases prácticas realizamos algunas actividades con el grupo total de la comisión con el objetivo de conocer más a los destinatarios hacia los que se dirigiría nuestro Proyecto.

El Diagnóstico que se presenta a continuación, en el que se han incorporado aspectos relacionados con el material empírico y nuestros intereses teóricos, es la síntesis interpretativa del recorrido descrito anteriormente. A continuación, le sigue nuestro Proyecto, para el cual se han analizado las ventajas, desventajas, dificultades, posibilidades, etc., captadas en el Diagnóstico, en relación con el análisis de la institución, la clase observada y la entrevista a la docente, de modo de poder brindar una propuesta basada en destinatarios concretos, pero pensando en la posibilidad de que la misma pueda ser usada por docentes de muchas otras escuelas secundarias.

DIAGNÓSTICO

Caracterización de la escuela y su contexto

La escuela secundaria del documental está ubicada en el centro del barrio de Villa Lugano, dentro del cual pueden distinguirse distintos sub-barrios: villas, asentamientos y una zona de edificios construida hace varios años. Villa Lugano se encuentra en la zona con mayores índices de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires, al Sur de la Av. Rivadavia. Si bien todos los habitantes de los distintos sub-barrios pertenecen a la clase trabajadora, existen fuertes tensiones entre los de las villas y los edificios, en tanto se culpabiliza a los primeros de los hechos delictivos que suceden en el barrio, poniendo como excusa que los habitantes de las villas y asentamientos son inmigrantes provenientes de países limítrofes.

Durante 2010, unas 13.000 personas pertenecientes a las villas y asentamientos de la zona tomaron durante varios días el Parque Indoamericano -el cual se encuentra en el mismo barrio de Villa Lugano-, en reclamo por el acceso a una vivienda digna. En esa toma murieron dos personas y una tercera fue asesinada en una situación confusa. La finalización del conflicto llegó con la firma de un acuerdo de construcción de viviendas por parte del Gobierno de la Ciudad, posteriormente incumplido. Cada tanto, y esporádicamente, el Parque vuelve a ocuparse y el conflicto no resuelto vuelve a la superficie.

La escuela, durante la toma, permaneció abierta. Al establecimiento asisten estudiantes de la zona que estuvieron relacionados directa o indirectamente con este hecho.

El documental trata sobre el registro de un taller dictado durante 2015 en la escuela con asistencia de algunos alumnos de esta institución. El propósito del taller fue trabajar cómo se ven a sí mismos y también sobre la mirada que tienen sobre su propio barrio.

La escuela y sus integrantes

Los *conflictos* (Bleger, 1974, citado por Mastache, 1994) no son ajenos a las instituciones. Un buen grado de *dinámica institucional* está dado, según Bleger (1974, citado por Mastache, 1994), por la capacidad de encontrar los resortes para dinamizarlos y solucionarlos. En este sentido, podríamos sostener que la institución analizada presentaría una tendencia hacia una *modalidad progresiva* (Fernández, 1994) de funcionamiento en tanto no evadiría los conflictos que se presentan, sino que haría intentos de análisis, reflexión y propuesta de soluciones. De esta forma, mostraría ciertas características de *espacio abierto* (Fernández, 1992, citado por Mastache, 1994) ante situaciones críticas. Podemos dar cuenta de estas hipótesis con dos situaciones observadas: una reunión de personal de la escuela donde se trató el asesinato de un chico y las acciones que sucedieron con relación a ese hecho; y la existencia misma del taller protagonista del documental, en tanto éste se propone abordar con los estudiantes el problema de la discriminación poniendo sobre la mesa el problema real encubierto, que es la vulneración del acceso a la vivienda en CABA:

F da la consigna: Cómo se imaginan el barrio, cómo lo perciben y dibujarlo. Marcar las viviendas de los participantes del grupo. (...) (Registro del documental, p.4)

(...) Se encuentran en el aula observando un video sobre la toma del Parque Indoamericano (...)

(...) Los estudiantes discuten sobre lo visto. Unos opinan que no pueden hacer una toma.

Un estudiante: Tienen que ganárselo.

(...) F les habla de los pueblos originarios y que en ellos ve pocos rasgos de pueblos originarios, que en definitiva todos los que están en el aula son hijos o descendientes de inmigrantes. (...) (Registro del documental, p.13)

(...) [los estudiantes] Comentan el mapeo de lo que hicieron, mostrando otra realidad a quienes no la quieren ver. Dicen que son únicos e iguales, que buscan que haya distribución justa del Estado, que no estén en riesgo los jóvenes, que no sea que por portar ropa o ser de un barrio, que eso no significa que merezcan menos. (...) (Registro del documental, p.19)

(...) El presentador felicita al grupo y su proyecto, por la explicación que hacen sobre la distribución de la riqueza asociada a la política pública. (...) (Registro del documental, p.20)

(...) Reunión de adultos de la escuela. (...)

(...) Hubo un muerto debido a una pelea entre barrios, relata, se pelearon dos chicos, uno de Samoré con otro de Cildañez y el de Cildañez habría matado al de Samoré. (Registro del documental, p.9)

(...) Comenta que una de las cosas que se había escuchado era la posible toma de la escuela por parte de gente de afuera como venganza.

(...) Otra persona comenta que ella está dolida, vive en Cildañez, cruzando Escalada, y con la nieta desde un auto le gritaron "¡Asesinos!". (...) "Quisimos apoyar la marcha y no nos dejaron por ser villeros". (Registro del documental, p. 10)

Las situaciones presentadas como modos de abordaje de los conflictos también nos servirían para pensar en las *fuerzas instituyentes* (Lapassade, 1974, citado por Mastache, 1994) que aparecerían en pugna en el establecimiento, dado que estas situaciones se posicionarían como crítica a los conflictos, cuestionamiento e intentos de transformación.

Algunos de los conflictos que se observan en la institución podrían analizarse teniendo en cuenta la masificación del nivel medio -que si bien se sanciona como obligatoriedad a partir de la Ley 26.206/2006, fue un proceso que comenzó a darse en nuestro país desde mediados del siglo XX (Gentili, 2011)-, en el sentido de que la presencia de nuevos sectores sociales en la escuela secundaria, antes destinada a *becarios y herederos* (Dubet, 2010), fue acompañada del ingreso de conflictos sociales ante los cuales previamente la escuela se encontraba protegida por la *fuerza del programa institucional* (Dubet, 2010). Esta invasión de conflictos sociales demuestra que la escuela ya no se sostiene como *santuario* (Dubet, 2010). Asimismo, atender a la circulación entre la institución y su contexto es útil para comprender la *dinámica institucional* (Fernández, 1992, citado por Mastache, 1994). La escuela no sería ajena a estos procesos que la interpelan dentro de sus muros:

El barrio de Lugano está compuesto por distintas zonas: una de villa y asentamientos y otra de edificios. Todos sus habitantes pertenecen a la clase trabajadora, sin embargo, entre ellos existe una fuerte tensión. Uno de los conflictos se da por temas discriminatorios (de uno de los grupos acusa que existe en el otro una fuerte inmigración de países limítrofes).

La tensión existente tiene un punto límite con la toma del Parque Indoamericano, en reclamo de vivienda digna, en 2010. (...) A la escuela asisten estudiantes de la villa y de los edificios, por lo que sus estudiantes están directa o indirectamente relacionados con la toma. (...)

(...) Habla el adulto sentado al frente junto con dos personas más. Hubo un muerto debido a una pelea entre barrios, relata, se pelearon dos chicos, uno de Samoré con otro de Cildañez y el de Cildañez habría matado al de Samoré. (...) Se dijo que el chico muerto es de la escuela, pero eso no es cierto. Comenta que una de las cosas que se había escuchado era la posible toma de la escuela por parte de gente de afuera como venganza. (Registro del documental, p.1)

La discriminación y la violencia como *conflictos sociales que traspasan los límites del santuario* (Dubet, 2010) se harían presentes en la escuela también de otras formas, por ejemplo, entre el personal del establecimiento, en el malestar que expresan durante una reunión por la discriminación que sufren por ser de uno u otro barrio:

(...) - Otra persona comenta que ella está dolida, vive en Cildañez, cruzando Escalada, y con la nieta desde un auto le gritaron "¡Asesinos!". Dice que todos en la casa trabajan y que es injusto que la tilden así por una persona que hace algo incorrecto. Comenta que quisieron ir a la marcha por el chico de Samoré y que como eran de Cildañez no la dejaron, que ella quería participar igual. Dijo "Quisimos apoyar la marcha y no nos dejaron por ser villeros". (Registro del documental, p. 10)

Si bien en la institución aparecen *fuerzas instituyentes* (Lapassade, 1974, citado por Mastache, 1994), para otros actores los conflictos y las situaciones relacionadas con ellos se presentarían de forma predominante como *lo instituido* (Lapassade, 1974, citado por Mastache, 2004), y se los percibiría como inmutables:

(...) - *Se dijo que el chico muerto es de la escuela, pero eso no es cierto. Comenta que una de las cosas que se había escuchado era la posible toma de la escuela por parte de gente de afuera como venganza.*

Una persona plantea su preocupación respecto a la seguridad que tienen en la escuela. "¿Nos alcanza la seguridad que tenemos? Yo estoy preocupada", dice. (Registro del documental, pp. 9-10)

Así, podríamos pensar en cómo la percepción que tienen algunos actores institucionales del contexto, del que forman parte los nuevos estudiantes y/o sus familias, se presenta con *rasgos amenazantes* (Mastache, 2004). La diversidad de actitudes observadas frente a los conflictos, por ello, no nos permitiría hablar de una postura uniforme que caracterice a la escuela observada, dado que las formas de simbolizar las situaciones (la violencia, en el caso del asesinato de un chico y la amenaza de toma de la escuela como venganza) se presentarían disímiles.

La Historia como objeto de estudio y la Historia como objeto de enseñanza. Entrecruzamientos con el concepto de *saber* (Mastache, 2012)

En relación con la entrevista realizada a la docente y a la observación de clase analizada, podríamos sostener que habría ciertas discontinuidades entre la postura epistemológica que ésta sostiene en el plano discursivo y algunos pasajes de la puesta en marcha de su propuesta didáctica. En su entrevista ella cuenta:

(...) la materia de Historia también [contribuye a la formación ciudadana] 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. (...) (Entrevista a la docente, pp.5-6)

(...) 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 esa historia de otra manera. (...) (Entrevista a la docente, p. 6)

En los párrafos que anteceden, la docente sostiene que estudiar Historia le dará a los estudiantes herramientas para analizar la realidad de manera crítica, poder comprenderla e interpretar que el presente está vinculado con procesos históricos del pasado. Esta manera de concebir la disciplina sería propia de la perspectiva denominada Nuevos Enfoques (Finocchio, 1993). En este sentido, podríamos sostener que desde lo discursivo la docente se posicionaría epistemológicamente en esta perspectiva al pensar la disciplina Historia como objeto de estudio. Algunos ejemplos de esto aparecerían también en el registro de clase, donde la docente explica por qué es importante interrogar al pasado en la medida que permitirá comprender el presente:

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. 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 que pasó que murió Perón. (Registro de clase, pp. 6-7)

Otros ejemplos podríamos encontrarlos en la explicitación de la importancia de las coordenadas de tiempo y espacio:

(...) 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... (...) (Registro de clase, p. 4)

La docente enfatiza la importancia de siempre tener en cuenta estas coordenadas en tanto es lo que permite contextualizar y comprender el problema en su propio proceso, momento y lugar. Como afirma Finocchio (1993), la noción de tiempo y espacio son dos categorías importantes para los Nuevos Enfoques.

En relación con la mirada didáctica, y su entrecruzamiento con el objeto de enseñanza Historia, observaríamos un saber que está en *desplazamiento* (Mastache, 2012), pues vemos que la docente reconocería a los estudiantes como seres capaces de vincularse con el saber desde un lugar propio, poniendo en juego su saber, el cual no se encontraría fijado en una única ubicación, sino que sería una posesión de la docente, de los estudiantes y del libro de texto y circularía entre ellos. Asimismo, este saber se estaría reconociendo de forma *múltiple* (Mastache, 2012), siendo representado como contenido y como modo de abordarlo, pues la docente no sólo se detiene en dar información, sino que también explicita formas para su utilización. Lo vemos en los extractos que siguen:

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. (Registro de clase, p. 4)

(...) P: Vamos a tratar de ver el contexto prerrevolucionario, 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 con más profundidad, pero en general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata. ¿Todo esto saben o no?"

Voces masculinas dicen que sí. (...) (Registro de clase, p. 7)

(...) P: *Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar, porque evidentemente hay condiciones, hay un contexto histórico mundial... ¿Se entiende lo que estamos diciendo?*

Varios alumnos 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, sino lo vieron entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo. (...)* (Registro de clase, p.8)

Este saber representado como *multiplicidad* y en *desplazamiento* (Mastache, 2012) podría reconocerse también en la consigna a realizar para la siguiente clase:

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

(...) 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. (...)*

(...) P *explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones).*

(...). (Registro de clase, p. 14)

El cruce de la consigna y las pistas que la docente otorga respecto a cómo los procesos de las revoluciones europeas influyen en las americanas podría llevarnos a pensar en el impacto de su formación inicial en su práctica docente. Al respecto cabe preguntarse si el hecho de ser egresada de la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires como profesora y licenciada (según surge de la Entrevista, p. 1) no la llevaría a reforzar el conocimiento disciplinar por sobre el didáctico y pedagógico (Terigi, 2018), interfiriendo de esta forma en su propuesta didáctica. De este modo, la docente elegiría estrategias más centradas en el docente (como se desarrollará en el apartado que sigue), lo que alejaría el desarrollo de las clases, en consecuencia, de su posicionamiento epistemológico y de las intenciones que se vislumbrarían al pedir a los estudiantes como actividad un texto argumentativo. Ilustramos la consigna con el párrafo citado inmediatamente antes y las pistas con el que sigue:

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, p. 6)

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.* (Registro de clase, p. 10)

La enseñanza desde los Nuevos Enfoques propone la reconstrucción en clase del trabajo del investigador, no aspirando a resolver problemas ignorados por la ciencia, sino desconocidos para los estudiantes, pues se trata de la *reconstrucción del conocimiento social en la enseñanza* (Finocchio, 1993). Así, se enfatizaría el conocimiento de diferentes enfoques y perspectivas dentro de las Ciencias Sociales, los cuales serían planteados como discursos a ser examinados y las posibles soluciones a modo de hipótesis. La elaboración de un texto argumentativo como tarea podría

intentar favorecer las relaciones que los estudiantes pudieran hacer entre sus conocimientos y el material nuevo (que adquirirán a través del libro de texto), lo que les permitiría elaborar sus propias hipótesis sobre el proceso histórico estudiado; sin embargo, las pistas o *indicaciones* (Fenstermacher y Soltis, 1999) que otorga la docente podría no contribuir al proceso de pensamiento autónomo.

El desarrollo de las clases

De acuerdo con el análisis de la clase observada, la docente presentaría rasgos de un *enfoque ejecutivo de enseñanza* (Fenstermacher y Soltis, 1999, citado por Feldman, 2010), evidenciando la importancia que tiene la planificación y gestión de la clase. Asimismo, siguiendo a Feldman (2010) podríamos decir que el supuesto que subyacería en esta docente de la relación entre enseñanza y aprendizaje se correspondería con un *enfoque mediacional*, el cual implica que la enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje, sino que este último se produce si el alumno es capaz de hacer algo con el material que se le proporciona. Esta afirmación podríamos ilustrarla con la elección de su estrategia didáctica, una *estrategia expositiva* (Pozo, 1989) y *dialogada* -que retomaremos enseguida-, y relacionándola con la tarea que pide que implica un texto argumentativo. Siguiendo a Feldman (2010), la docente entendería a los *estudiantes como pensadores* (Feldman, 2010) en tanto les propone un diálogo con los contenidos (pensar, argumentar, relacionar) para que incorporen variables a fin de resolver las contradicciones que presentan los procesos históricos.

P: Sí, teníamos un mapa el otro día ¿No es cierto? (Lo muestra en el pizarrón y completa la explicación del alumno mientras le va realizando preguntas)

Se dirige a toda la clase interrogando cómo llegaban los productos al Río de la Plata... (...) (Registro de clase, p.2)

P: Vamos a tratar de ver el contexto prerrevolucionario es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. (...) (Registro de clase, p.7)

(...) 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... (...) (Registro de clase, p.8)

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: 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, (...) (Registro de clase, p.8)

(...) 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? (...) (Registro de clase, p.8)

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

(...) 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, p.14)

(...) 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. (Registro de clase, p.14)*

(...) 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 (...)*
(Registro de clase, p.12)

En los párrafos transcritos podemos encontrar los rasgos del *enfoque ejecutivo* (Fenstermacher y Soltis, 1999) que presentaría la docente: propondría un orden y un método de trabajo cuando presenta el tema que trabajarán esa clase y las siguientes; intentaría favorecer la activación de conocimientos previos a partir de las preguntas que realiza; organizaría las tareas que se van desarrollando en la clase (primero la exposición, luego presentación del tema, luego sus explicaciones con intervenciones de los estudiantes; y por último da una consigna para la siguiente clase). En definitiva, estaría tomando las decisiones sobre la distribución de los tiempos. Las preguntas que realiza a los estudiantes intentarían favorecer la participación. Asimismo, la docente ofrecería lo que Fenstermacher y Soltis (1999) llaman *indicaciones*, a modo de carteles o de señales que alertan a los alumnos sobre lo que hay que aprender:

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. (...)* (Registro de clase, p. 4)

(...) 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..."* (Registro de clase, p. 10)

Y también ofrecería *refuerzos* (Fenstermacher y Soltis 1999), a modo de recompensas, cuando las respuestas de los estudiantes cubren sus expectativas.

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, el 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... (...)* (Registro de clase, p. 9)

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

V10: *Por qué 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 mira 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. (...) (Registro de clase, pp. 10-11)

Con relación al contenido, la docente no solo explica, sino que buscaría que los estudiantes realicen alguna acción con lo que les presenta: que relacionen hechos, que argumenten, que relacionen e integren con otros conceptos aprendidos.

En relación con las estrategias de enseñanza, la docente adoptaría para esta clase una *estrategia expositiva* (Pozo, 1987). Teniendo en cuenta esto, y según la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel (1973, citado por Pozo, 1987), podríamos sostener que las intervenciones de la docente intentarían favorecer la integración de contenidos nuevos con otros ya aprendidos. Podemos ilustrarlo con los párrafos que siguen:

(...) P: Lo que vamos a ver es contra qué rompen las revoluciones. La de 1810" (...) (Registro de clase, p:6)

(...) P: (...) pero en general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata. ¿Todo esto saben o no?" (...)

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: 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, pp. 7-8)

(...) 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, el 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...

Aparecen preguntas sobre las reformas borbónicas y van respondiendo sobre lo que saben o creen.

P: Entonces ¿hasta acá vamos? Pregunto si se entendió 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... (Registro de clase, p. 9)

En los párrafos que anteceden podríamos encontrar indicios de 2 de las 3 fases que Ausubel, Novak y Hanesian (1978, citado por Pozo, 1987) proponen como secuencia para que la enseñanza expositiva favorezca la asimilación de nuevos materiales: la presentación del organizador previo en sus 3 momentos (cuando la docente clarifica el objetivo de la lección -contra qué rompen las Revoluciones Latinoamericanas-; cuando presenta el organizador previo propiamente dicho -el contexto prerrevolucionario; cuando activa los conocimientos relevantes que los alumnos ya poseen en su mente, mediante las preguntas que realiza y las explicaciones que brinda sobre el contexto internacional-); y posteriormente la presentación del material de aprendizaje, el cual en este caso es a través del libro de texto, con una actividad que deberán realizar los estudiantes como tarea. La tercera fase, correspondiente a la potenciación de la estructura conceptual, mediante la relación entre los aprendizajes nuevos con los que ya se poseen, no aparecería en el registro debido a que la lectura del material nuevo lo realizarán los estudiantes como tarea para la elaboración de una actividad a entregar. De todos modos, sí podríamos anticipar este objetivo (que realicen las relaciones para potenciar la estructura conceptual) de la docente en la consigna que indica:

(...) P: Todo esto [lo que mencionó antes sobre el contexto] va a ser el caldo de cultivo que va a impulsar a ideas para que queramos deshacernos de las autoridades que nos gobernaban.

(...) P: Bueno hasta acá. Yo les voy a dar el resto de los temas que vamos a seguir y 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 (...)
(Registro de clase, p. 12)*

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

*P: Desarrollar, paréntesis mínimo en dos carillas" (...)
(Registro de clase, p. 14)*

(...) 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. (Registro de clase, p. 14)

Este último extracto del registro de clase ilustraría el objetivo mencionado, en tanto los estudiantes deben relacionar el contexto que ella desarrolló en clase con la lectura que hagan del libro de texto donde se expone el tema nuevo.

La evaluación

La importancia que la docente le otorga a la evaluación y la frecuencia en que la desarrolla también podríamos señalarlas como rasgos del *enfoque ejecutivo de enseñanza* (Fenstermacher y Soltis 1999) introducido anteriormente:

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 los chicos. (...) ¿Si eso es absoluto? no, siempre trato de que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellos 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 (...) Entonces este sistema de la supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas. (Entrevista a la docente, pp. 10-11)

(...) *P explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones).*

(...) *P dice que va a agarrar al azar 4 trabajos para mirar. (...)* (Registro de clase, pp. 14-15)

A partir de los párrafos transcritos, podríamos sostener la afirmación previa sobre la evaluación, dado que en ellos podríamos observar que la docente evaluaría constantemente a los estudiantes a través de distintos formatos: 1) con el trabajo en clase y cuando se lleva los trabajos seleccionados para corregir; 2) con la evaluación de fin de trimestre o globalizadora, que según se obtiene de la entrevista, la docente desarrolla de forma escrita, y oral para quienes no alcancen a promover o no hayan estudiado. En el primer caso, desarrollaría una *evaluación formativa* (Feldman, 2010) con la cual obtendría información sobre el proceso de los estudiantes; y en el segundo, desarrollaría la *evaluación sumativa*, destinada a evaluar el fin del trimestre.

PROYECTO

La historia de Egipto y Roma contada a través de redes sociales: vida cotidiana, actores sociales, diferentes miradas.

Ubicación temporal

Teniendo en cuenta la planificación trimestral y la propuesta del Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de CABA, este proyecto se ubicaría en el segundo trimestre 2021. Fue pensado para ser llevado a cabo tanto en presencialidad como en etapa de Aislamiento/ Distanciamiento Preventivo y Obligatorio.

Fundamentación

La elaboración de este proyecto intenta atender varios aspectos que hacen a las características de la escuela secundaria en general, y al grupo/docente sobre los que se realizó el diagnóstico en

particular. Sobre las cuestiones generales que atañen a la escuela secundaria, podemos mencionar la necesidad de larga data en la escuela media de trabajar con un proyecto que articule asignaturas de diferentes espacios curriculares que no guardan relación directa entre sí. Camilloni (2001) señala que el currículum de la escuela media se caracteriza por ser *segmentado*, es decir que las distintas asignaturas no guardan relaciones entre sí. De esta forma, recae en el alumno integrar lo que aprende en las distintas materias en su trayectoria escolar, poniendo mayor peso en el *esfuerzo adaptativo* (Quiróz, 1993) que deben realizar los estudiantes, lo que podría convertirse en un *obstáculo para la apropiación del contenido académico* (Quiróz, 1993).

Sumado a esto, encontramos que una encuesta realizada por UNICEF¹ arroja que un 74% de los adolescentes encuestados no se siente cómodo con la modalidad de educación que se desarrolló a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, dado que la consideran: complicada, cansadora, muy estresante, desgastante y aburrida, agobiante, desorganizada, mucha tarea, muy abrumadora, difícil, solitaria, entre otras. Pensamos que en este contexto, y considerando las voces de los propios estudiantes, un proyecto como el que proponemos ofrece una alternativa a la modalidad compartimentada que ofreció históricamente la escuela media y consideramos que además, en el marco de las disposiciones por Aislamiento o Distanciamiento Preventivo ante la pandemia de COVID-19, contribuiría a que los alumnos no queden sobrecargados con tareas diversas sino que éstas pueden converger en un trabajo que articule contenido curricular de varias asignaturas favoreciendo el trabajo colaborativo e intentando contrarrestar algunos de los efectos del aislamiento, como los antes descritos.

Sobre este punto, es necesario señalar que la docente observada, a cargo de la materia Historia, en la entrevista realizada manifestó su deseo de realizar articulación con otras asignaturas y también lo dificultoso que le resulta ponerlo en práctica:

E: ¿Y solés hacer articulación con otras materias?

D: Mirá, menos de lo que me gustaría, pero sí hago. Generalmente es más en las salidas, ahí logramos hacer y acá, acá articulamos con quien sea. (...) tendría que hacerlo más adentro del aula, a veces nuestra dinámica de cómo vamos estructurando lo hace más difícil, admiro esa capacidad en las profesoras de literatura, ellas hacen más eso. (...) (Entrevista a la docente, p. 11)

Trabajar bajo la modalidad de un proyecto interdisciplinario tiene concordancia con las modalidades de trabajo pedagógico incluidas en la Resolución CFE N.º93/09, norma vigente y retomada en la propuesta Secundaria 2030, Resolución CFE N.º330/17. Allí se plantea la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje” (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, Aprobado por Resolución CFE N.º 93/09, p. 6). En esta normativa se promueven también nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, el trabajo colaborativo, diversas modalidades de organización institucional y un uso flexible de los espacios y los tiempos que se traduzcan en propuestas de proyectos, articulación entre materias y debates. El propósito de estos marcos normativos es fortalecer y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes como recorridos

¹ Disponible en <https://argentina.ureport.in/story/593/>

dinámicos y que sean menos lineales. En la realización de un proyecto, además de ser una oportunidad para flexibilizar de manera adecuada el currículum, convergen distintos tipos de conocimientos, habilidades y capacidades en función de alcanzar de manera colectiva un propósito. Estos proyectos permiten trabajar capacidades, saberes prioritarios y saberes emergentes bajo una modalidad interdisciplinaria, de modo que los estudiantes puedan problematizar aspectos de la realidad que les resulten significativos.

Una de las competencias fundamentales en la actualidad que el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución N° 321/MEGC/2015) propone, es el dominio y el manejo de los dispositivos electrónicos, sumado a la adquisición y desarrollo de competencias vinculadas a la cultura digital. La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación (TICs), reconocidas en el Diseño como formas culturales, implicaría el desafío para la educación de repensar sus estrategias, con el fin de lograr una apropiación significativa de las TICs y las prácticas asociadas, entre ellas: buscar y seleccionar información en Internet, evaluar la fiabilidad, pertinencia y procedencia de las fuentes, seleccionar las TICs más apropiadas para organizar, sistematizar y producir información en diversos formatos, participar en comunidades virtuales siguiendo criterios de respeto, pertinencia y cuidado de sí mismo y de los demás. De esta forma, y tal como se desprende del Diseño Curricular de CABA, el concepto de alfabetización digital excede la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. En relación con esto, la docente de Historia entrevistada comentó dificultades que se presentan al momento de incorporar las TICs al aula (como la distracción que generan en los estudiantes o la rapidez en la aparición de nuevas aplicaciones o redes sociales), aunque sostiene la necesidad de su incorporación:

E: ¿Crees que puede haber alguna dificultad para que los chicos puedan aprender Historia, si la hay?

D: ¡¡¡Todas!!! Todas las dificultades, este mundo conspira contra el aprendizaje de la Historia de los adolescentes, desde el mal uso de la tecnología, mal uso es que vos estas dando clase y los chicos están queriendo ver su WhatsApp, o Facebook, bueno Facebook ahora no, ya quedo viejo. (...) Sí, ahora está Instagram, y yo siempre vengo muy atrás. (...) Entonces, todas las tensiones tenés, a ver, para desconcentrarse, para el no aprendizaje, tomar un libro, leerlo, a ver, la historia se puede aprender de otras maneras, pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar. (...)

En este sentido, podríamos decir que la pregunta a realizarnos al momento de trabajar con TICs en nuestras propuestas áulicas es si su incorporación impacta en el rendimiento de los estudiantes. Pensando en la lectura como una de las actividades que más se realizan en la web para tareas académicas, y vinculado a lo anterior, diversas aproximaciones teóricas (Albero, 2002; Apolo, Bayés y Hermmán, 2005; Lugo, 2005, citados por González de la Torre y otros, 2016) e investigaciones empíricas (Rocha, 2004, citado por González de la Torre y otros, 2016) dan cuenta de que el solo uso de internet en procesos de aprendizaje que involucran la lectura no genera cambios importantes, como ser la comprensión de conceptos, la diferenciación de formas de expresión escrita y la construcción de argumentos. Otras investigaciones (Nava y García, 2009, citado por González de la Torre y otros, 2016) muestran que más de la mitad de los estudiantes del nivel medio utilizan internet para realizar sus tareas escolares; a esto se suman las desventajas que encuentran como usuarios de internet para la realización de actividades académicas: dificultad para evaluar la pertinencia de la información encontrada y la fiabilidad de la misma.

Teniendo en cuenta los datos presentados, esta propuesta de enseñanza intenta poner el foco no solo en la utilización del recurso virtual de búsqueda en internet para incorporar las TICs al aula, sino que busca incidir en las prácticas lectoras de los estudiantes, de forma tal que puedan ir más allá del copiar y pegar la información obtenida y así favorecer la contrastación, las paráfrasis complejas, la argumentación y la reflexión sobre lo leído.

En relación con la navegación web, se obtiene de diversas investigaciones (Catalina García y otros, 2014) que más del 90% de adolescentes entre 10 y 15 años accede a internet, no solo con fines académicos sino también recreativos. Esto ha llevado a que se los etiquete como grupo de riesgo en relación a los peligros a los que pueden enfrentarse, como ser sitios donde se exprese violencia, situaciones humillantes o páginas donde se ensalce el racismo y la xenofobia, además de los peligros del ciberbullying, el acoso sexual por redes (grooming), o el envío de información o imágenes privadas (como en el caso del sexting) que puedan ser mal utilizadas por terceros poniendo así en riesgo su integridad física o mental, entre otros. Aquí cobra particular relevancia el trabajo en la prevención de este tipo de situaciones a través de los contenidos relacionados que establece la Educación Sexual Integral (ESI) desde su sanción con la Ley 2.110/2006 en CABA. En este sentido, y tal como destaca el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de CABA, la escuela se convierte en una institución con responsabilidad diferenciada de otras para el abordaje de estas cuestiones (entre la diversidad de temáticas que plantea dado su enfoque integral de la sexualidad), en tanto ella es uno de los ámbitos donde se despliega el proceso de desarrollo juvenil, el cual incluye a la sexualidad.

Trabajar mediante proyectos permite desarrollar en los alumnos diferentes capacidades relacionadas con su actuación como ciudadanos competentes y responsables (Tippelt y Lindemann, 2001), como las de comunicación, las metodológicas (cognoscitivas y mentales) y las específicas (conocimientos, destrezas y habilidades), a partir de las experiencias de los propios alumnos. Nuestro propósito es que, a través de las sugerencias realizadas a lo largo del proyecto, los alumnos puedan aprender a aprender, a ser, a convivir, a hacer, mediante el aprendizaje colaborativo, el debate, la tolerancia, el respeto a las diferencias y que, además, el docente pueda “ser asesor/a del aprendizaje, coordinador/a y persona de apoyo (Tippelt y Lindemann, 2001, p. 9).

En relación a la mirada didáctica, el tipo de trabajo que se propone en este proyecto se vincula con la perspectiva de los Nuevos Enfoques en las Ciencias Sociales. La didáctica específica de dicha disciplina, desde esta perspectiva epistemológica, busca que los estudiantes alcancen la comprensión de los procesos a través de las preguntas que hagan y las respuestas a las que puedan arribar. En este sentido, cobra particular relevancia la *reconstrucción del conocimiento social* (Finocchio, 1995) que puede hacerse desde Historia y que se propone en este proyecto al favorecer la búsqueda de información por los estudiantes, la realización de síntesis interpretativas, la profundización sobre los distintos actores sociales (favoreciendo la interrogación por las acciones de hombres y mujeres en determinadas condiciones políticas, ideológicas y económicas), la elaboración de hipótesis, y la contrastación de la información obtenida. De esta forma, se propone acercar a los jóvenes al concepto de objetividad en la ciencia, el cual no implica llegar a la verdad, sino alcanzar mayores grados de consenso.

El trabajo en Lengua y Literatura adquiere importancia fundamental, pues esta asignatura es la que brindará variadas oportunidades para la exploración de diversos formatos de texto, el análisis de las fuentes de información, las búsquedas en la web y la producción propia de los estudiantes de textos

claros, coherentes y precisos, en tanto se reconoce las competencias a desarrollar con un valor de *actividad* (Desinano y Avendaño, 1994): se trata a la vez de un saber y de un saber hacer. Asimismo, se buscará ampliar las posibilidades de la competencia lingüística de los estudiantes. Conociendo las gramáticas que los estudiantes dominan, se trabajará con las gramáticas que comprenden pero no dominan y aquellas que desconocen para favorecer el dominio de cada vez mayor número de registros -y sus gramáticas específicas-, brindando posibilidades para pasar de uno a otro (por ejemplo del texto científico al pie de fotografía o imagen en Instagram), según lo requiera la situación comunicativa (Desinano y Avendaño, 1994), haciendo un recorrido que le permita dominar reflexivamente diversos recursos lingüísticos. En este sentido, la propuesta guía es que la escuela se transforme en *gatilladora* de estructuras gramaticales que aún no han sido incorporadas por los estudiantes para que alcancen más rápidamente una competencia madura de su lengua materna (Desinano y Avendaño, 1994).

Por otro lado, el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de CABA propone que el estudiante desarrolle ciertas habilidades en su paso por el nivel: comunicación, pensamiento crítico, creatividad, análisis y comprensión de la información, resolución de conflictos, interacción social y trabajo colaborativo, ciudadanía responsable, valoración del arte, cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal, como así también la formación de habilidades intersubjetivas, las capacidades cognitivas y las competencias para la acción. El trabajo propuesto a través del proyecto que presentamos intenta potenciar muchas de esas habilidades como trabajar en equipo, manejar diferentes alternativas, descubrir relaciones, tolerar diferencias, evitar prejuicios y fanatismos, capacidad para dialogar y autonomía, entre las más importantes.

En relación con el contexto particular que atravesamos debido a la pandemia de COVID-19 y que no podemos soslayar al momento de escribir este proyecto -en tanto atravesamos escenarios inciertos-, Mazza (2020) propone que los cambios acontecidos por la enseñanza sin presencialidad son una oportunidad para reflexionar, probar y corregir lo que sea necesario.

Esta pandemia nos exige que cambiemos algunos aspectos de la forma en la que somos docentes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también puede ser una oportunidad para crear. En la búsqueda de nuevas formas de enseñar podemos descubrir cosas. La educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora. (p. 9).

En este sentido pensamos que armar un proyecto entre docentes de diferentes áreas y que incorpore las TICs sería una manera creativa de responder a estas nuevas demandas de enseñanza y de aprendizaje.

Propósitos

- Estimular un espacio de construcción, producción e intercambio saludable entre distintos actores de la comunidad educativa a través del tratamiento de contenidos académicos de diversas asignaturas y temáticas.
- Favorecer la comprensión de la interdependencia entre los factores políticos, sociales, económicos y culturales, como también el papel que desempeñan los sujetos relevantes y los

distintos actores sociales involucrados en el devenir histórico, a través del intercambio respetuoso en redes sociales entre distintos perfiles que representen cada uno de los estratos sociales y actores a estudiar.

- Ofrecer oportunidades para reconocer y distinguir las formas estatales y socioeconómicas, las diferentes manifestaciones culturales de la historia antigua, la ubicación espacial y temporal de los procesos, los acontecimientos y los sujetos relevantes estudiados.
- Favorecer el uso adecuado de las redes sociales para comunicar diferentes ideas propias o grupales.
- Abrir un espacio de reflexión sobre el uso respetuoso y consciente de las redes sociales, para promover el desarrollo de actitudes de cuidado, a través de la promoción de los conceptos de ciudadanía digital, convivencia digital y uso responsable de TICs.
- Propiciar la reflexión sobre las organizaciones familiares actuales y de la antigüedad a través del establecimiento de relaciones entre ambas organizaciones.
- Ofrecer múltiples y diversas oportunidades para la producción de paratextos y textos argumentativos, con distintos propósitos, para diferentes destinatarios, acerca de diversos temas, a fin de que los alumnos se conviertan en usuarios cada vez más competentes de la lengua escrita.
- Favorecer la construcción de estrategias apropiadas para comprender textos de estudio.
- Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.
- Proponer actividades que impliquen distintos tipos de comunicación oral, de modo que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de expresarse oralmente a través de diferentes formatos, ante diversos interlocutores y de escuchar de manera comprensiva y crítica.

Objetivos. Lo que se espera de los estudiantes

Historia:

- Identifiquen las características principales en lo político, social y cultural de los procesos dados de las primeras formas estatales estudiadas.
- Caractericen la organización de las sociedades preestatales y estatales, a partir de la división social del trabajo.
- Reconozcan las relaciones existentes entre religión y política en los Estados de la Antigüedad estudiados, e identifiquen los modos de legitimación del poder.
- Caractericen el proceso de expansión y conquista de los romanos y reflexionen sobre sus consecuencias sociales, religiosas y culturales más destacadas como las manifestaciones culturales y políticas.
- Analicen diferentes tipos de fuentes históricas: artísticas, documentales, arquitectónicas, arqueológicas, para realizar la investigación propuesta.

Lengua y Literatura

- Reconozcan y produzcan paratextos y textos argumentativos.
- Respeten la coherencia del contenido en la producción de textos escritos.
- Sean capaces de realizar búsquedas en internet a partir de palabras claves, reconociendo sitios seguros y a través de las nociones de pertinencia y adecuación de la información obtenida.
- Seleccionen información pertinente de diversas fuentes a través de internet u otra que se proporcione.
- Pongan en juego estrategias de lectura al leer un texto ya seleccionado y utilicen la escritura para reorganizar su conocimiento sobre lo leído.

Educación Sexual Integral

- Comparen diferentes configuraciones familiares y los roles de género en cada una de ellas.
- Establezcan relaciones con organizaciones familiares actuales o con la propia.
- Reconozcan situaciones que vulneren derechos y desarrollen capacidades para actuar en consecuencia (explicar lo que sucede, pedir ayuda, proponer el armado de redes personales e institucionales, acceder a servicios especializados en el tema).
- Reconozcan las prácticas para el uso apropiado de las redes sociales.

Eje/Problema/Temática

Estudio de la Historia a través del análisis de las primeras civilizaciones -en este caso romana y egipcia-, sus formas estatales, sociedades y manifestaciones culturales, a través de la indagación de los estudiantes y la producción propia de explicaciones, argumentaciones, relaciones y comparaciones. En el caso de las composiciones familiares y los roles de género, también se establecerán comparaciones con el presente.

La pregunta motivadora/disparadora del Proyecto será: ¿Cómo contarían su vida egipcios y romanos si hubiera existido Instagram en la Antigüedad?

Producto

Como producto final se pedirá a los estudiantes el desarrollo de perfiles en una Red Social (Instagram) a través de perfiles creados por ellos mediante los cuales representarán integrantes de los diferentes estratos sociales de ambas culturas (romana y egipcia): sirvientes, campesinos, artesanos, guerreros, sacerdotes, comerciantes, dirigentes y funcionarios. Estos personajes, en posteos que irán realizando (acompañados por imágenes acordes que pueden ser recogidas de la web o producidas por los estudiantes), mostrarán las características de cada grupo social y la heterogeneidad que se presentaba al interior de cada uno, reflejando la época y su idiosincrasia. Cada perfil de Instagram creado deberá tener una presentación del mismo. Se tratará de perfiles privados que solo interactuarán entre ellos. También se propone que los distintos perfiles dialoguen, debatan ideas y puedan sostener intercambios sobre temas en donde cada uno tenga puntos de

vista distintos, permitiendo dar cuenta de la coexistencia de todos en la misma civilización, según el estrato al que pertenezcan.

La tarea pensada para Lengua y Literatura es el trabajo en la elaboración de paratextos, sobre búsquedas de diversas fuentes (entre ellas internet), selección de las mismas y el trabajo sobre texto argumentativo.

El trabajo con ESI se basará en el análisis de los roles de género en las civilizaciones estudiadas y su comparación con la actualidad, además de los que se desprenden del uso de redes sociales, ya detallado anteriormente.

Contenidos

Contenidos comunes

- Capacidad para expresar opiniones fundadas y argumentaciones.
- Capacidad de comunicación.
- Utilización de estrategias metacognitivas para emitir juicios de valor.
- Capacidad de trabajar colaborativamente, propiciando un ambiente respetuoso.
- Capacidad para asumir actitudes proactivas, enfrentar situaciones con iniciativa, creatividad, flexibilidad, adaptación
- Capacidad para comunicar resultados.

Historia

- Los primeros Estados. En Oriente: Egipto. • Formas de gobierno. Los funcionarios y la especialización del poder. Manifestaciones culturales y religiosas. Calendarios. Sistemas de escritura.
- Los estados mediterráneos: Roma • La república como sistema político. La expansión territorial. • Sociedad: parentesco y patronazgo. Unificación y control del mundo antiguo: obras públicas, el latín y el derecho. • Manifestaciones culturales y religiosas.
- Lectura de imágenes: analizar cómo se representaban los egipcios y los romanos en esa época para luego ilustrar el perfil de Instagram.

Lengua y literatura:

- Lectura exploratoria para la búsqueda de información sobre un tema conocido. Selección de información a partir de información paratextual. Localización de información poniendo en juego estrategias de lectura adecuadas a diversos propósitos y a los textos de estudio. Uso de buscadores de internet. Palabras clave; nociones de pertinencia y adecuación de la información. Sitios seguros, etc. Criterios de legitimidad en la información extraída de internet.
- Lectura detenida de textos de estudio.
- Producción de escritos personales de trabajo (resúmenes, fichas, cuadros, notas).

Educación Sexual Integral (como contenido transversal)

- La familia y sus transformaciones a lo largo de la historia. Roles de género.
- Distintos tipos de vínculos. Relaciones de acuerdo y respeto, relaciones de respeto, acuerdo y cuidado recíproco, relaciones equitativas y responsables, relaciones de dependencia, control, maltrato físico, psicológico. Vínculos virtuales: ventajas, riesgos y cuidados.
- El cuidado de la intimidad. Lo público y lo privado en las redes sociales.

Secuencia cronológica de actividades: un itinerario posible

1er. momento. 3 semanas. Investigación de las civilizaciones.

Las docentes a cargo del proyecto presentarán las ideas principales al grupo total de la clase.

Los estudiantes crearán sus grupos (de 3 integrantes). Junto a la docente, establecerán acuerdos relacionados con los modos de vincularse dentro del grupo y durante el desarrollo del proyecto, como el respeto, la escucha de opiniones, el trabajo en equipo. (Ver Contenidos comunes)

En Historia, darán comienzo a la investigación sobre romanos y egipcios (todos los estudiantes investigan sobre ambas). La docente realizará explicaciones del contexto en el cual se inserta cada una de las civilizaciones y luego será orientadora de los resultados que vayan obteniendo de sus investigaciones.

En Lengua y Literatura: trabajo con las primeras producciones escritas (narraciones o argumentaciones breves) de los estudiantes, sobre temas variados y diversas fuentes. Trabajo sobre búsquedas en internet, orientación en sitios seguros, selección de información. La docente presentará los temas y las actividades prácticas que permitan poner en juego los contenidos.

ESI: Riesgos de la navegación y concepto de ciudadanía digital.

Producto parcial: Presentación de un informe de la investigación realizada por los estudiantes que destaque formas estatales y socioeconómicas de la antigüedad, manifestaciones culturales, ubicación espacial y temporal. El mismo deberá especificar las fuentes consultadas.

2do. momento. 3 semanas

Asignación de civilización y personaje a desarrollar a cada uno de los grupos e investigación.

En Historia: Profundización de la investigación en función de la civilización, el personaje y las relaciones que desarrolla con los demás estratos/actores sociales. La docente oficiará como guía, interviniendo y ofreciendo orientación sobre los resultados.

En Lengua y Literatura: Producción del borrador de cada perfil, producción de los paratextos que acompañarán las publicaciones de Instagram. Producción de textos argumentativos. La docente supervisará las escrituras y brindará apoyos de ser necesario.

ESI: Trabajo sobre vínculos, lo público y lo privado en las redes sociales.

Producto parcial: Producción de textos argumentativos (con la información obtenida en la presentación anterior y la actual) que den cuenta de la interdependencia de los factores políticos, sociales, económicos y culturales, el papel de los diferentes actores sociales en el devenir histórico.

3er. momento. 3 semanas

Los estudiantes desarrollarán los perfiles de Instagram y comenzarán el intercambio; seleccionarán, asimismo, las imágenes a compartir en la Red Social.

Las docentes, conjuntamente, harán el seguimiento de perfiles, posteos, comentarios a otros e historias con los paratextos armados.

Producto parcial: perfiles de Instagram e intercambios que se produzcan que permita observar la comprensión de los fenómenos, actores y procesos estudiados. En los posteos e intercambios deben aparecer los contenidos abordados sobre configuraciones familiares y roles de género. El seguimiento de las docentes puede hacerse mediante capturas de pantalla.

4to momento. 3 semanas

Los estudiantes continuarán con el desarrollo de la Red Social durante dos semanas.

Las docentes (conjuntamente) organizarán un encuentro sincrónico en la virtualidad, o presencial si las condiciones sanitarias lo permitieran, donde oficiarán como presentadoras y moderadoras de los intercambios.

Los estudiantes harán una puesta en común de los principales resultados de sus investigaciones oralmente y para el resto de los grupos. También compararán las civilizaciones (en un intercambio entre ellos, moderado por las docentes que son quienes plantearán los aspectos a comparar) y presentarán argumentaciones sobre la presentación, posteos y comentarios de sus personajes, según lo hayan desarrollado en la Red Social.

Producto final y cierre del proyecto: el producto que se espera de esta instancia serán las presentaciones y los intercambios que pueda sostener cada grupo y cada integrante al interior de cada uno de ellos. Las docentes podrán asimismo evaluar en esta instancia (además de las otras donde hayan podido participar) la capacidad para comunicarse, para presentar sus propias opiniones de forma clara, respetuosa y pertinente, y las argumentaciones que puedan desarrollar los estudiantes.

Durante la última semana tendrá lugar la puesta en común indicada y la evaluación del proyecto de parte de los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Evaluación del aprendizaje

Se sugiere pensar la evaluación como instancia/s para obtener información útil que permita dar cuenta de la marcha del proyecto y del proceso de aprendizaje y avance de los estudiantes. A los docentes también les será útil para evaluar si las actividades de enseñanza son pertinentes e influyen en las actividades de los alumnos, permitiendo colaborar así en sus actividades de aprendizaje. Se establecen productos parciales para cada uno de los momentos del proyecto -lo cuales podrían compilarse en un e-portafolio y ser insumo para analizar procesos, desafíos, aciertos, etc.- que se espera objetiven los avances realizados por los estudiantes (y luego de los cuales se sugiere realizar una devolución por parte de la docente). Pese a ello, se propone sostener una práctica de evaluación continua con el fin de observar la progresión de las actividades que se

propongan y obtener información sobre el estado en que se encuentran los estudiantes en relación a las intenciones docentes para, en caso de ser necesario, realizar ajustes y brindar ayudas adicionales a aquellos estudiantes que así lo requieran. Además del seguimiento de las actividades, se sugiere establecer un diálogo fluido entre docentes y estudiantes con el fin de atender las dificultades que estos puedan expresar.

Las instancias objetivas de evaluación se presentan al final de cada momento y son:

1er. momento. Producto parcial: Presentación de un primer informe escrito de lo investigado por los estudiantes de las dos civilizaciones que destaque: formas estatales y socioeconómicas de la antigüedad, manifestaciones culturales, ubicación espacial y temporal. Deberá dar cuenta de las fuentes consultadas.

En esta instancia se tendrá en cuenta: pertinencia de la información presentada según confiabilidad de las fuentes, diversidad de las fuentes consultadas, cumplimiento de las características de cada civilización a desarrollar, presentación adecuada del informe (atento a tiempo y forma).

2do. momento. Producto parcial: Producción de textos argumentativos según actor social asignado (que será de una de las dos civilizaciones) que den cuenta de la interdependencia de los factores políticos, sociales, económicos y culturales y del papel de los diferentes actores sociales en el devenir histórico. En esta instancia se tendrá en cuenta: capacidad para argumentar clara y coherentemente, pertinencia de la información que se brinde en cada uno de los textos producidos, utilización de la información obtenida y reorganización de la misma en la elaboración de textos propios.

3er. momento. Producto parcial: Perfiles de Instagram e intercambios, los cuales han de permitir observar la comprensión de los fenómenos, actores y procesos estudiados. En los posteos e intercambios deben aparecer los contenidos abordados sobre configuraciones familiares y roles de género. En esta instancia se tendrá en cuenta: pertinencia de los perfiles creados en atención al contenido que se desarrolle y las características de cada grupo social o actor social, capacidad para emitir opiniones y juicios de forma adecuada y respetuosa.

4to. momento. Producto final y cierre del proyecto: el producto que se espera de esta instancia serán las presentaciones y los intercambios que pueda sostener cada grupo y cada integrante al interior de cada uno de ellos. En esta instancia se tendrá en cuenta: pertinencia de los contenidos presentados, organización de los mismos para su presentación, capacidad para comunicarse, emitir opiniones fundadas, argumentar y escuchar a los compañeros.

En cada una de las instancias de evaluación, además de durante el desarrollo del proyecto, deberá considerarse la capacidad para trabajar colaborativamente en equipo, el desempeño grupal e individual.

Autoevaluación y coevaluación de los estudiantes:

Dado que el trabajo en proyectos intenta favorecer la autonomía de los estudiantes, nos parece pertinente que ellos mismos reflexionen sobre el camino recorrido en el desarrollo del mismo. Para ello, proponemos algunas preguntas que pueden orientar un escrito por parte de los estudiantes y que pueden ser retomadas en una sesión plenaria:

- ¿Qué te gustó del proyecto?
- ¿Hubo algún momento o tarea que te pareció más interesante?
- ¿Qué cosas te parece que aprendiste con este proyecto? Además de las cuestiones específicas de las materias ¿cómo te resultó el trabajo en grupo? ¿Querés compartir algo en relación con el trabajo en grupo?
- Si volvieras a realizar el proyecto, ¿le harías algún cambio?, ¿vos harías algo distinto?

Evaluación para los docentes:

Proponemos a los docentes realizar una evaluación del proyecto similar a la siguiente:

Evaluación docente del proyecto						
	Acciones a evaluar	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Observaciones
1	Los alumnos pudieron organizarse de manera autónoma					
2	Los alumnos necesitaron diversas intervenciones docentes					
3	Durante el desarrollo del proyecto fue necesario aclarar consignas					
4	Los productos parciales fueron acordes a la consigna dada					
5	El producto final fue acorde a la consigna dada					
Ajustes a realizar de volver a implementar el proyecto						
Aspectos positivos de la realización del mismo						

Recomendaciones a los docentes

- Se recomienda en la materia Lengua y Literatura trabajar a partir de macroestructuras como el diálogo, la narración y la argumentación, siguiendo ese orden, que es en el que se presenta en el

desarrollo ontogenético, permitiendo de esta forma el análisis de múltiples situaciones discursivas, para llegar al final del proceso al dominio metalingüístico. La incorporación de situaciones dialógicas socialmente significativas para el grupo, deberán tender a la narración o la argumentación, de modo tal que el/la docente pueda detectar los elementos de competencia lingüística o comunicativa donde debe reorientar o realizar actividades específicas para su desarrollo.

- Se dejan en el ANEXO 1 algunos recursos que pueden consultarse para el trabajo en ESI sobre riesgos, acompañamiento adulto, seguridad en las redes, etc.
- De continuar la fase de Aislamiento o Distanciamiento Preventivo y Obligatorio en el ciclo lectivo 2021, se sugiere al docente registrar cuáles son los encuentros virtuales de los grupos, que los alumnos le envíen la invitación y participar al menos de uno de sus encuentros. Como tenemos la certeza de que este seguimiento para solo una persona se torna dificultoso es que invitamos a la profesora de Historia y eventualmente a la preceptora o tutora a pasar por estos grupos y registrar los avances y dificultades para poner en conocimiento a la profesora responsable del mismo.
- Tener en cuenta que son alumnos de primer año de nivel Secundario y por lo tanto habrá que trabajar junto a ellos indicando tiempos, modos de trabajo, intencionalidad docente, objetivos propuestos, indicar qué se espera que hagan.
- Considerar la posibilidad de realizar, previamente al desarrollo del proyecto, una encuesta de conectividad de los alumnos para evaluar quiénes disponen de dispositivos y conexión a internet. Teniendo esta información previa se podrían desarrollar diferentes estrategias de acompañamiento y facilitación para los alumnos sin conectividad en caso de continuar con ASPO/DISPO, como disponer de algún espacio en la escuela para hacer las búsquedas, u otros que pudieran proponerse.
- Sería de utilidad contar por adelantado con una rúbrica elaborada por los docentes intervinientes en el proyecto. Esta rúbrica debería contener las habilidades a observar esperables de los alumnos, contenidos y estrategias de trabajo a evaluar. (Ver ANEXO 2).
- En el ANEXO 3 se observa un ejemplo de perfil desarrollado con un posteo como los que se pedirán a los estudiantes (puede variar en extensión).

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2. Finocchio, Silvia. (1995) Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Area Moreira, Manuel (2015) Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En Poggi, Margarita et al. Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco, pp. 167/196. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234977>
- Ávila, 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.

- Camilloni, A. (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OP/OMS: Buenos Aires.
- Catalina García, B.; López de Ayala López, M. C.; García Jiménez, A. Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 69, enero-diciembre, 2014, pp. 462-485. Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social. Canarias, España
- Consejo Federal de Educación. Resolución 330/17. Secundaria 2030. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de>
- Desinano, N. y Avendaño, F. (1994). El problema de la enseñanza de las ciencias del lenguaje. Rosario: U.N. de Rosario.
- 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.
- Edwards, V. Las formas del conocimiento en el aula. En *Rockwell, E. (1997) La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Entel, A. (1988). Escuela y Conocimiento. Cuadernos Flacso. Buenos Aires, Miño y Dávila editores. Cap. 2.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015). Diseño curricular de la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2015) Diseño curricular de la nueva escuela secundaria, Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-fg-esi_w_0.pdf
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Cap. 2. Buenos Aires, siglo XXI Editores. Argentina.
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. y Soltis, j. (1999). Enfoques de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Finocchio, Silvia. (1995) Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Ley Nº 26.206. Ley Nacional de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- 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, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mastache, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.

Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros. Buenos Aires: Edi UNS-Noveduc.

Mazza, Diana (2016) El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. En: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Ministerio de Educación, cultura, Ciencia y tecnología de la Nación (2019). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Secundaria Federal 2030: *Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas 2. ¿Cómo enseñar proyectos y problemas?* <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150788/como-enseñar-proyectos-y-problemas/download>

Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Parra Pineda, D. (2003). Manual de Estrategias de enseñanza/aprendizaje. Ministerio de la Protección Social, Servicio Nacional de Aprendizaje. Medellín, Colombia.

Quiroz, Rafael. (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.

Resolución CFE N° 93/09: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

Resolución CFE N° 330/17: <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

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 (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs.

Tippelt, R y Lindemann, H (2001). El método de proyectos. En: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>

ANEXO 1

Bibliografía sugerida y recursero:

- Secuencia didáctica sobre la Civilización Egipcia:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_historia_tras_las_huellas_del_egipto_faraonico_-_docente_-_final.pdf

- Ideas y recursos sobre la Civilización Egipcia:

<https://www.profesorfrancisco.es/2013/06/antiguo-egipto.html>

<http://ar.tiching.com/antiguo-egipto/recursos-educativos/>

- Visita virtual a las pirámides de Egipto: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/visita-tesoros-egipto-manera-virtual_15236

- Cuentos y leyendas egipcios:

<http://amigosdelantiguoegipto.com/?p=8702>

- Mitos y leyendas romanas:

<https://www.romeandart.eu/es/roma-mitos-leyendas.html>

- Vida en el Imperio romano:

https://historia.nationalgeographic.com.es/a/educacion-antigua-roma_15372

- Video sobre la Historia de Roma (contexto general):

<https://www.youtube.com/watch?v=ZHCPBYPy04U>

- Sobre trabajo con contenidos ESI

Portal <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/recursos>.

Molina, María Pilar et al (2016) Guía de sensibilización sobre convivencia digital. Buenos Aires. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF, Foro Digital.

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf

ANEXO 2

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y SUS PROCESOS: RÚBRICA EJEMPLO					
	Excelente (10)	Bueno (7)	Regular (5)	Insuficiente (3)	Puntaje
Las fuentes utilizadas son acordes	Cita fuentes, lo hace en la forma pautada	Cita fuentes, es necesario realizar ajustes	Las fuentes son insuficientes.	No hay fuentes citadas	
Utiliza imágenes representativas	Se agregaron imágenes de Instagram que representen al proyecto y acordes a lo solicitado	Se agregaron imágenes, pero son pocas aunque acordes	Las imágenes son pocas o no acordes a lo solicitado	No hay imágenes o no son acordes a los solicitado	

El texto producido reúne información histórica	La información histórica es pertinente y ha sido reelaborada por los alumnos	La información histórica es pertinente, falta elaboración propia	La información histórica es poca o no ha sido del todo elaborada por los alumnos	La información histórica es insuficiente y no fue elaborada por los alumnos. (Copia y pega)	
El texto argumentativo reúne los requisitos de cohesión, coherencia, ortografía, etc.	El texto reúne todos los requisitos mencionados	El texto reúne alguno de los requisitos mencionados	Faltan requisitos mencionados	No hay requisitos mencionados	
Uso de redes	Se utilizaron correctamente, aprovecharon los señalamientos realizados	Se utilizaron, aprovecharon poco los señalamientos realizados	Se utilizaron poco	Casi no se utilizaron, no se trabajó sobre los señalamientos	
Elaboró continuidades y rupturas de los roles sociales en las diferentes épocas y lugares.	Fueron realizadas de manera satisfactoria	Elaboró algunas. Es necesario continuar trabajando los procesos en otras instancias	La elaboración fue poca. Es necesario continuar trabajando los procesos en otras instancias	Es necesario continuar trabajando los procesos en otras instancias	
En el debate: argumenta correctamente su exposición oral, acepta los turnos, respeta las diferentes miradas, usa el tono de voz adecuado	Desempeño excelente	Buen desempeño	Buen desempeño, a seguir trabajando	Es necesario continuar trabajando en las diferentes habilidades	

ANEXO 3

abukabar_III   



1 Publica... **1** Seguido... **0** Seguidos

Abukabar III
Desde hace 5 años soy el faraón de Egipto.
Soy muy querido por mi pueblo.
Me encanta jugar al senet con el chaty y ver el Nilo desde mi palacio.

[Editar perfil](#)



publicar en tu perfil... para publicar... el contenido que se muestra en tu perfil... el contenido que se muestra en tu perfil...



← Publicaciones



abukabar_III



Mi salud empeoró notoriamente estos últimos diez días. Estoy pensando en el viaje que emprenderé.... Estoy feliz y ansioso por encontrarme con los dioses, claro que antes debo pasar el juicio de las almas.

El sarcófago que mandé a construir es precioso. Está hecho de oro, plata, lapislázuli y malaquita; así como también una pirámide en Luxor. La pirámide es lo que me permitirá conectar esta vida terrenal con el más allá. Cuando muera en la tierra, después de un breve juicio, seré recibido por Osiris y viviré entre los dioses, eso es lo que he esperado toda mi vida. Siendo yo el faraón seré momificado y de esta manera me aseguro que mi cuerpo pueda emprender el viaje. Seré enterrado, en la pirámide con mi amuleto, mis pertenencias más importantes y las estatuillas de mis padres. La pirámide me asegura la conservación de mi esencia, mi poder. También encargue el libro de los muertos, al comienzo del texto está lo que leerá el sacerdote apenas comience mi funeral. El sacerdote no para de decirme que mi viaje en la barca del dios Re está por comenzar. Estoy feliz, espero pasar el juicio, que mi corazón pese más que la pluma, así Ammut no tendrá nada para devorar...

Yo he sido un muy buen faraón, he acabado con los hicsos y tuve un gobierno prospero, la gente me ama y lo sé. Estoy satisfecho con la vida en este mundo...

En fin, hoy me levante de mi cama, me lave la cara, me vestí, me maquille los ojos y salí al patio central, donde se encontraban mis súbditos. Me sentía mareado y débil, pero no quería que me vieran así, por lo que tuve que disimular. Me dirigí a la puerta y salí. Quería ver por última vez el Nilo. El clima estaba realmente agradable. Luego de caminar bastante llegué a mi destino, no sé porque, pero el Nilo estaba más hermoso que de costumbre, había algunos niños nadando y unos campesinos cosechando trigo. (Este año el Nilo subió mucho, por las abundantes lluvias y dejó una extensión importante de tierra fértil. Será un gran año de cosecha). No sé cuánto tiempo estuve pero sentí que debería volver. Me paré y le di una última y larga mirada. Ya de vuelta en mi hogar, me encontré con Abayomi, el Chaty y mi mano derecha. Jugamos unas partidas de Senet y como siempre gane todas. Para el mediodía almorcé cebolla con legumbres y pan. Luego, me retire a mi cama y acá estoy escribiendo, sabiendo que mis días en este mundo están por terminar. En breve, emprenderé un hermoso viaje.



Hace 4 segundos



PROYECTOS - HISTORIA SEGUNDO AÑO

Proyecto 2 Conquista y colonización de América. Una experiencia virtual



Autoras:

EMILIA SUAREZ

NATALIA MODARELLI

VANINA CHIESA

Introducción

En el marco de la asignatura Didáctica de Nivel Medio, cátedra Mastache, de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, se nos propone realizar un trabajo de campo planteado como un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico (propio de nuestra profesión, aun cuando no cumplamos formalmente con ese rol) que incluye tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de 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 pudiéramos haber desempeñado previamente: alumno, docente, preceptor. Este acercamiento habrá de permitirnos construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional graduado en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesor pedagógico, docente, preceptor, directivo, diseñador curricular, formador de docentes, etcétera (adaptado de la Guía de Trabajo).

Para ello, a través del documental *La escuela contra el margen*, realizamos un acercamiento a una escuela secundaria ubicada en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, al lado del Parque Indoamericano, entre los barrios de Villa Lugano y Soldati. Se trata de una zona muy vulnerable, de bajos recursos económicos. En sus alrededores hay complejos edificios, villas y asentamientos en un contexto de mucha tensión social y violencia. Los estudiantes que asisten a la escuela son de clase trabajadora, de un sector de bajos ingresos. Muchos de ellos son inmigrantes o hijos de inmigrantes. Con este material, se buscó conocer y comprender la dinámica institucional, para generar un marco para nuestro proyecto didáctico.

Al mismo tiempo, pudimos analizar los registros de una entrevista a una docente de Historia de 4° año de una escuela con orientación en Letras, así como el registro de una clase dictada por esta misma profesora.

A través de este proyecto, buscamos aportar algunas ideas y propuestas sobre el abordaje de la Historia que incluya su acercamiento a la realidad y el uso de nuevas tecnologías, que le permita tanto a la docente como a los estudiantes enriquecerse de una nueva mirada sobre esta disciplina.

Con nuestra propuesta buscamos propiciar situaciones de aprendizajes que incluyan una conexión con la realidad de los adolescentes, donde puedan pensarse en conjunto con los docentes posibles alternativas de construcción del conocimiento.

Metodología de trabajo

Para iniciar con este trabajo realizamos una serie de actividades que incluyeron el acercamiento a la institución a través del análisis del documental, tarea que incluyó en primer lugar el registro de observables, impresiones y referencias teóricas o primeras hipótesis. Por otro lado, realizamos el análisis de los registros de una observación de clase de la asignatura Historia sobre contexto histórico de las Revoluciones Americanas de 1810, así como la entrevista a esta misma docente.

En el análisis que dio lugar al diagnóstico, elaboramos hipótesis sobre aspectos institucionales y didácticos, que incluyen la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la evaluación de los aprendizajes, focalizando en la didáctica de las Ciencias Sociales. Todo

esto nos dio un marco de base para el desarrollo de nuestro proyecto, en el que buscamos abordar la disciplina Historia y su cruce interdisciplinar con la asignatura Educación Tecnológica.

En el desarrollo de nuestro proyecto, incluimos una serie de orientaciones, sugerencias, ideas, así como el desarrollo de objetivos y propósitos. También se encuentra un breve desarrollo práctico y teórico que servirá de base para la fundamentación de la propuesta.

DIAGNÓSTICO

1. La escuela y sus integrantes

La escuela secundaria del documental se encuentra ubicada en el sur de la Ciudad, al lado del Parque Indoamericano, entre los barrios de Villa Lugano y Soldati.

Lxs estudiantes que asisten a la escuela son de clase trabajadora, de un sector de bajos ingresos. Muchos de ellxs son inmigrantes. Viven en complejos, villas y asentamientos en un contexto de mucha tensión social y violencia.

En el año 2010, durante el desalojo de la toma del Parque Indoamericano, las fuerzas de seguridad asesinaron a dos personas del barrio. Un enfrentamiento entre ocupantes ocasionó una tercera víctima fatal. A partir de una promesa del Gobierno de la Ciudad de convertir el parque en un complejo de viviendas, los ocupantes aceptaron finalmente desalojar el lugar. Este compromiso nunca se cumplió.

Muchxs estudiantes fueron protagonistas y testigos directos de la toma del Parque. El contexto se expresa en la historia individual de sus integrantes y atraviesa hasta hoy la realidad de la escuela. El taller que se observa en el documental se desarrolla alrededor de ese tema para poder comprender la situación de lxs estudiantes en el barrio.

Podríamos considerar que esta institución contempla las características psico-sociales de su población, la realidad del contexto y las realidades individuales de los alumnxs, con el fin de acompañar las trayectorias educativas de estxs jóvenes de sectores vulnerables.

En distintos momentos del documental, podemos observar situaciones que nos llevan a considerar estas ideas:

Dos docentes dialogan sobre las notas de los alumnos, para ver qué nota ponerles. Hablan de subirle la nota a un alumno y explicarle que tiene que ver con el cambio de actitud.

Un grupo de preceptoras consideran la situación de una estudiante -al revisar una planilla de asistencia y reincorporaciones-, notan que faltó mucho antes de tener a su hijo. Una de las preceptoras dice que lo importante es que vuelva y le pide a su compañera que le pase el número de teléfono así la llama. (min 14:38)

En distintas escenas las alumnas asisten a clase con sus hijos. También se puede observar en una reunión de personal, donde el director hace referencia a una situación de violencia y enfrentamiento entre los barrios que rodean al colegio, pidiendo que se contemplen “*otras formas de ver las cosas,*

considerando distintos puntos de vista (...) y con respecto a los chicos, actitud de mucha escucha con atención y contención”.

Siguiendo a Mastache (2013), con relación a la etapa evolutiva que transitan lxs alumnxs de la educación media, debe tenerse en cuenta las *“especificidades de esta etapa biológica, en lo emocional y en lo social”*. Al considerar la situación de las alumnas madres y las situaciones de violencia vividas por lxs estudiantes en el barrio, las problemáticas propias de la edad en este contexto y cómo influyen en las maneras que asumen el rol de estudiante, estos sujetos en particular son tomados en cuenta desde su especificidad.

Dubet (2010) nos invita a pensar en el *“declive del programa institucional”* que afecta a la escuela en su conjunto, el *“fin del santuario”* genera cambios en la cultura institucional donde el *“afuera”* comienza a ingresar a la escuela como realidad cotidiana y desde la institución se hace necesario trabajar estas problemáticas. Estos mismos fragmentos citados nos permiten inferir que esta institución realiza una tarea denodada para sostener la permanencia de los estudiantes para que logren completar el ciclo con éxito.

Desde la institución se buscaría formar individuos capaces de sostener y argumentar una opinión o posición, incentivar la educación ciudadana, fomentar el civismo de lxs adolescentes, a través de distintas metodologías como los debates, discusiones, exposición de puntos de vista. Algunos momentos que sustentan nuestra hipótesis podrían ser:

La profesora lee en voz alta el texto, con versos sobre la seguridad. Y termina diciendo una mala palabra. Los chicos y la docente sonríen. “Hablando en serio” dice ella. Se trata de una nota de la revista Garganta Poderosa y ella cuenta que es una revista que nace en la villa. Debaten sobre la nota que leyeron, discuten sobre el vocabulario utilizado. Se abre una polémica entre dos alumnas”

Día 14 – 5 de octubre. Una alumna anota el nombre de los alumnos que les interesaría viajar a Chapadmalal. Votan quiénes son los alumnos que los podrían representar. (...) Cuentan los votos. Se arma un debate sobre el resultado de la votación y los que no fueron elegidos. Hablan si realmente estuvieron trabajando durante el año para este proyecto. (min 50:15)

Considerando las conceptualizaciones de Martuccelli (2016), podemos destacar que la educación ciudadana supone desarrollar un espíritu crítico y personal. Lxs adolescentes deben aprender a argumentar y a efectuar inventarios críticos basados en conocimientos. Esto no sólo comprende transmitir conocimientos sino aprender a diferenciar verdades, comprender ciertos desacuerdos y la necesidad de ciertos acuerdos para resolverlos.

Por lo tanto, creemos que en esta institución, las prácticas mencionadas, ya sea las votaciones, los debates, la participación, no son simples actividades de una clase o de un sujeto, sino que corresponderían a una posición como organización institucional que defendería las decisiones democráticas y la participación de los estudiantes tanto como de los docentes.

2. La perspectiva disciplinar

Respecto a la perspectiva disciplinar de la Historia, parecería que la docente busca establecer relaciones entre los hechos del pasado y del presente, de modo que sus alumnos construyan conocimiento y se conviertan en ciudadanos informados.

A lo largo de la entrevista, la docente comenta lo siguiente:

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.

A partir de este fragmento de la entrevista, podemos dar cuenta que la docente manifiesta de forma explícita la relación entre Historia y Formación Cívica y Ciudadana; no obstante, a lo largo de la clase solo encontramos un momento en que esta relación se observa efectivamente:

P: Tenemos ese proceso revolucionario que incluso es previo a la revolución francesa...

Algunos levantamientos importantes, el de Tupac Amarú.

P: ¿Cuántxs de ustedes conocen el nombre de Tupac Amarú?

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 Amarú.

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...?

Para abordar la cuestión disciplinar de la Historia, elegimos tomar algunas conceptualizaciones de Aisenberg (1993). La autora considera a la enseñanza de las Ciencias Sociales como la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye. De esta manera, habilita a que lxs alumnx s puedan preguntar y obtener respuestas, y armar su propia explicación de los hechos. Entender los acontecimientos como procesos de cambio social, buscando relaciones y articulaciones existentes entre los hechos, permite construir nuevas relaciones para sustentar las propias hipótesis.

Esta forma de concebir la enseñanza de la Historia podemos encontrarla referenciada en la entrevista. En cambio, no pareciera ser esta posición la que prevalece en la clase, ya que la metodología que utiliza la docente no parecería dar mucho lugar a esta articulación de los hechos históricos con hechos de la realidad cotidiana de lxs alumnx s. Muchas veces, la docente recurre a preguntas cerradas que llevan a lxs alumnx s a responder cuestiones puntuales que corresponden a términos precisos, no habilitando tanto la construcción de relaciones con la propia realidad. Sin

embargo, en otros momentos, la docente hace hincapié en la enseñanza de algunas fechas y momentos significativos de la Historia, lo cual permite construir nociones temporales y espaciales en lxs estudiantes, que los ayudarían a comprender el presente.

En otro orden de cosas, en la clase podemos observar la incorporación de la variable espacial:

P: Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?

M15: Lugar.

P: Sí, de espacio.

Entra otrx alumnx (V10) y se oyen risas del grupo de varones del fondo.

M13: Esto sucedió en el siglo XVII.

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?

P: 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.

En cuanto al lugar de las fechas:

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 nos sirven como hitos, tenemos que conocer algunas fechas, no digo todas...

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

Desde la perspectiva de Finocchio (1995), entendemos que las dimensiones de tiempo y espacio en Historia son dos caras de una misma moneda y por lo tanto una se define con la otra. Una mirada antipositivista de la disciplina da cuenta de la importancia del estudio de los hechos como parte de un proceso dinámico, buscando una reflexión, pero reconociendo el valor de la ubicación temporal, y por tanto, de algunas fechas o tiempos importantes.

En el recorte de la observación de la clase, se evidencian de manera explícita las referencias a la ubicación en tiempo y espacio; la docente busca ubicar un hecho histórico considerando ambas coordenadas, situándose en un momento y lugar determinado.

3. La propuesta de enseñanza

Del análisis de los datos, podría inferirse que la docente busca ofrecer a lxs estudiantes una propuesta adaptada a las características propias de la edad, entendiendo que lxs adolescentes son sujetos educativos que atraviesan un momento crítico de su desarrollo evolutivo en el cual requieren acompañamiento adulto.

En la entrevista, la docente expresa:

Tengo como una percepción de que lxs adolescentes son lxs parias de las edades, ni lxs niñxs, ni lxs viejxs, hay algo en la sociedad de que a lxs niñxs hay que cuidarlx, a lxs viejxs hay que cuidarlx, pero lxs adolescentes son parias; ves un grupo de adolescentes y la gente cruza; es la etapa más oscura para la familia, más conflictiva. Bueno, eso... me conmueve un poco, tiene que ver con que me interese este nivel, que coincide con la adolescencia. Eso, por un lado; además, creo que tener una comunicación justamente con lxs adolescentes, con lxs alumnx de escuela media, razón por la cual de hecho vienen de manera voluntaria a un taller... (...) Bueno, lo podría segregar en muchos aspectos, pero por ahí te diría, yo hablé de lo que son las etapas etarias hablando de la adolescencia. Del punto de vista de las etapas etarias creo que es fundamental, yo creo que amé, porque yo siempre volví a mi secundaria, siempre estuve volviendo en ese sentido, yo creo que en valores, en experiencias... te marca, para mí, más que el resto de las otras. Por eso volví y no quise a otras, eso no significa que yo tenga la razón, sino que en mi propia experiencias. En mi propia práctica percepción, es muy fuerte, es un lugar para mí, que por las transformaciones que estás transitando con tu adolescencia, es muy fuerte lo que vos vivas en estos cortos años respecto a lo que es la vida en general.

Martuccelli (2016) considera a *“la vida adolescente como una aventura abierta, con desafíos personales con los que tienen que lidiar, como actores que enfrentan dilemas y dificultades existenciales”*. Reconocemos en el discurso de la docente estas ideas.

En varias ocasiones de la entrevista, la docente manifiesta una mirada particular de la etapa adolescente, considerando los distintos cambios y características propias de esta etapa, lo que permite inferir que la profesora ha desarrollado una comprensión del momento que atraviesan, lo cual le facilitaría el acercamiento a lxs estudiantes dada su capacidad para entender al sujeto educativo. La docente entiende a la adolescencia como una etapa *“que te marca”*, considera que los cambios que transitan en esta edad son significativos más que en otra etapa de la vida, la caracteriza como *“una etapa de dilemas y dificultades”*. Consideramos que estas comprensiones son fundamentales para su propuesta de enseñanza.

4. El desarrollo de las clases (la propuesta en acción): consignas y demandas de aprendizaje, respuestas de los estudiantes a las mismas, gestión de la clase por parte de la docente (tipos y modos de intervención en clase)

A partir de lo observado, pareciera significativo señalar que la docente tiene un gran dominio de la gestión de la clase. Entendemos que a lo largo de la misma logra organizar la tarea de lxs estudiantes clarificando los objetivos propuestos para cada momento y estableciendo un tiempo y un ritmo para cada actividad a través de un intercambio de preguntas y respuestas con lxs alumnx.

Los siguientes fragmentos de la clase ilustran nuestra hipótesis:

Dos alumnx 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)

(...)

P: Era una colonia Francesa... se produce en 1804, antes que las revoluciones de 1810; va hacer 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 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.

La gestión de la clase incluye aspectos organizativos, el uso del tiempo, el sostén del ritmo, así como el manejo del ambiente. El dominio de estos aspectos resulta de suma importancia ya que posibilitan la realización de las actividades de enseñanza y de las tareas de aprendizaje de forma adecuada (Feldman, 2010). Estas ideas pueden ejemplificarse con algunos de los hechos citados anteriormente, por ejemplo cuando a pesar del ingreso de alumnxs después de iniciada la clase se mantiene un ambiente de silencio y concentración. La docente mostraría las capacidades necesarias para llevar adelante la tarea.

En la entrevista realizada, la docente cuenta de su trayectoria docente y destacamos que cuenta con 26 años de antigüedad en la institución, lo cual podría haber contribuido al desarrollo de a esta capacidad de gestión.

Bueno, yo soy profesora y licenciada en Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y apenas me recibí, ingresé a esta institución. Yo en ese momento todavía tenía contacto con mi profesora de Didáctica, que participaba en ese momento del Gabinete Psicopedagógico del colegio y me había tenido de alumna y acababa de hacer mis prácticas en esta escuela. Ahí ingresé en horas de Cívica y empecé a dar horas de Historia enseguida en el Normal. (...)

Eh...yo entré en el '91 creo (piensa) no me acuerdo ya. Entré como profesora de Cívica, pero luego de... (piensa) no sé cuántos años, me costó...

En cuanto al contenido de la clase, podríamos inferir a partir de lo observado, que la forma de conocimiento que prevalece en clase la mayor parte del tiempo es la tópica (Edwards, 2008), evidenciada en el predominio de una metodología de preguntas y respuestas cerradas, donde se apunta al reconocimiento de términos más que conceptos, visto como datos aislados que deben ser nombrados con precisión. Nuestra hipótesis puede fundamentarse a partir de las siguientes situaciones de las clases:

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 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).

Más adelante, vuelve a retomar la metodología de preguntas “guiadas” para obtener las respuestas correctas y esto puede evidenciarse en el siguiente momento:

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, después lo vemos con más profundidad, pero en general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata. ¿Todo esto saben o no?

Voces masculinas dicen que sí.

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?

Algunxs 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.

Además de estos momentos aquí citados, existen varias situaciones más en la que la docente utiliza esta metodología de preguntas y respuestas, preguntas guiadas que buscan una respuesta concreta o precisa. Por ejemplo, cuando pregunta “¿A quien derrocó?”, hay solo una respuesta posible y específica. Esta metodología la retoma en numerosas situaciones durante la clase, buscando que lxs alumnxs manifiesten términos que le permitan ir construyendo el contenido.

Resulta de interés señalar que la docente a lo largo de clase presta especial atención a proporcionar a lxs alumnxs información clara y precisa acerca del contenido de la materia. En los siguientes referentes empíricos podemos fundamentar nuestra hipótesis:

P en el pizarrón hace línea de tiempo para marcar el año escolar: “¡pero por favor! la historia no tiene 3 trimestres, es solo para organizarnos, por eso mismo, ¡recordemoslo!”.

P: Este trimestre deberíamos llegar hasta 1870, es el momento en el que en América Latina tenemos consolidados buena parte de los estados nacionales, anótenlo! porque después se los pido y no lo recuerdan.

Los alumnos anotan en sus carpetas, que ya habían sacado hace unos instantes cuando dijo la profesora que iba a cambiar de tema.

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.

P: ¿Hasta acá van entendiendo?

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

P: ¿Eso lo entendimos?

V10, V8 responden que sí.

P: 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.

P: (...) 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 es la Revolución Francesa pero desde el punto de vista en cómo influyo.

Algunos alumnos realizan preguntas, sobre la toma de la Bastilla, le responde P muy acotadamente y continúa.

No obstante, y como puede observarse en estos últimos fragmentos, en algunos momentos de la clase puede reconocerse la intencionalidad de la docente de dar lugar a un conocimiento escolar que se acerca al situacional (Edwards, 2008).

Estas estrategias o modelos de enseñanzas pueden encuadrarse en lo que Perkins (1995) denomina la instrucción didáctica. La misma consiste en la presentación clara y correcta de la información por parte de docentes y/o textos; se explican con detalle los objetivos que lxs alumnxs deben alcanzar y sus avances, los temas a desarrollar y las razones por las que se han seleccionado.

La docente buscaría establecer conexiones entre los contenidos que se exponen; se ofrecen ejemplos de los conceptos analizados y se explicita su vinculación con otros ya trabajados.

La participación colectiva parecería ser una cuestión importante que se busca a través de la utilización de las tecnologías para acercarse al trabajo colaborativo. Sin embargo, a partir de lo relatado por la docente, se podría inferir que las herramientas utilizadas (Facebook y blog) no estarían siendo eficientes, dado que lxs chicxs ya no las utilizan públicamente. La docente entrevistada comenta:

Instagram y WhatsApp, y ellxs me dicen armemos un grupo de WhatsApp, y yo les digo que no, les conté que el fin de semana en dos grupos nada más, con el conflicto docente, recibí en cada uno 500 mensajes, yo no puedo manejar ese volumen de información. Entonces, volvimos a insistir en el grupo cerrado de Facebook y se están armando sus identidades para ingresar, el tema es el celular, que pasó a ser el centro de nuestras vidas. Entonces, todas las tensiones tenés, a ver, para desconcentrarse, para el no aprendizaje, tomar un libro, leerlo, a ver, la historia se puede aprender de otras maneras, pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar, yo tengo un blog para Latinoamericana, tengo un blog para Cívica, los blog no los lee nadie por supuesto, pero yo los obligo. El grupo cerrado de Facebook lo tengo para decirles que miren el blog (se ríe de ella misma) o que ellos puedan preguntarme, porque el blog no está abierto para discutir, porque ya no va más, no van a ser blogueros mis alumnxs, y no tiene sentido eso, pero que sí tengan un canal para comunicarse conmigo, y que no sea sólo un mail de a uno, donde yo tengo que contestar lo mismo 100 veces, entonces

un grupo cerrado me actúa como un aula virtual y si alguien pregunta se enteran todos.

Haste (2017) refiere que muchas aplicaciones, así como los juegos en línea, alimentan el trabajo colaborativo y la comunicación entre los jóvenes. Es necesario que estas herramientas estén acompañadas de un rol docente facilitador de la comunicación y el manejo de los medios que contienen información donde los adolescentes participan. Para lo cual la autora plantea que para aprovechar las tecnologías se deberá incorporar una estructura de “abajo hacia arriba”, donde el punto de partida es el usuario individual en las redes y con diversas fuentes de información en una organización democratizada.

Estas herramientas tecnológicas avanzan tan rápidamente que quedan desactualizadas y pronto son reemplazadas por otras. Tal es el caso de Facebook y los blogs, que utiliza la docente, que ya no son tan populares entre lxs adolescentes, y se limita a utilizarlas como canales de comunicación.

5. La evaluación de los aprendizajes

La docente de historia parecería hacer hincapié en la evaluación del proceso de aprendizaje, dando menos importancia al hecho de la calificación en sí. Es decir que la docente mostraría mayor interés en la evaluación del proceso (formativa) que en la evaluación sumativa (Feldman, 2010). Esta hipótesis puede sustentarse en distintos fragmentos, tanto de la entrevista como de la observación de la clase.

En la entrevista, la docente se refiere a la evaluación en los siguientes términos:

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 ellos 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 aquellos 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 mi 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 los chicos, porque no, no puedo. 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.

De la clase, podemos destacar los siguientes momentos que hacen mención a la evaluación:

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.

P: Siguiente 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.

A pide que lo anote, dice que más de uno que no lo recuerda.

En otro momento de la clase, la docente hace mención a una consigna que les da de tarea y comenta que seleccionará 4 trabajos al azar para mirar, dando a entender que deben hacerlo ya que de alguna forma serán evaluados.

Feldman (2010) destaca que la evaluación formativa tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesoras y alumnos durante el curso. Tal como observamos en la clase, las actividades de evaluación de trabajos prácticos se encuentran muy ligadas con el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje durante la clase. Aporta información a todos los actores involucrados (docente y alumnos) acerca de cuál ha sido el resultado de la tarea realizada hasta el momento y qué ajustes deben realizar para continuar el proceso de forma exitosa.

La docente hace referencia a la evaluación sumativa, a modo de balance final y certificación de los conocimientos. Podemos inferir a partir de sus dichos, que le otorga un valor meramente formal dado que así lo requiere el sistema de calificación vigente.

PROYECTO

Conquista y colonización de América. Una experiencia virtual

1. Ubicación temporal del proyecto

Duración 3 meses, correspondientes al primer trimestre.

2. Fundamentación

En este proyecto proponemos trabajar desde el área de Historia en articulación con el área de Educación Tecnológica, ya que suponemos que el año 2021 continuará siendo de virtualidad o al menos mixto en una primera etapa, lo que permitirá brindarles a los alumnos más herramientas para trabajar en este contexto. El proyecto está pensado para poder realizarlo en cualquiera de las situaciones que pudieran presentarse.

En primer término, consideramos que visitar la Historia siempre supone un acto de reactualización de las preguntas que hacemos sobre el pasado a luz de las problemáticas del presente. En este proyecto, nos posicionamos desde una perspectiva pedagógica en clave decolonial, es decir, desde una mirada crítica de la Historia, generadora de prácticas emancipadoras y descentralizadas (Díaz, 2010). Es decir, se trata de tener en cuenta diversas categorías teóricas y cuestionar una visión

eurocéntrica de la Historia. Por esta razón, consideramos de gran importancia repensar y reflexionar con lxs estudiantes cómo aquello sucedido en la Conquista y colonización de América todavía se ve desplegado en cuestiones que han sido naturalizadas en la actualidad.

Estas cuestiones que podemos observar que permanecen en los modos de operar de las sociedades es lo que Quijano (2000) refiere al conceptualizar el surgimiento de un patrón de poder específico propio del sistema moderno-capitalista que fue originado en la colonización europea, lo cual llama "Colonialidad del Poder". Este concepto nos posiciona desde una mirada crítica y reflexiva y nos permite ver el hecho (la colonización) desde una mirada distinta a la que hemos tenido durante mucho tiempo en la escuela. En este sentido, es importante esta apreciación para dar cuenta de que enseñar la "conquista de América" no necesariamente está lejos de la realidad que viven lxs estudiantes sino que es necesario vincular esos sucesos con la actualidad, ver cómo en ellos se originaron los sistemas de opresión y marginalización de los pueblos originarios, la cuestión racial, entre otros, y cómo hoy en día podemos problematizar los sucesos de la actualidad y ver cómo eso impacta en los sistemas, en el lugar político-económico y también epistemológico de Latinoamérica.

Acompañando a la idea de acercar las cuestiones históricas a la realidad que viven y de la que son parte lxs alumnx, se torna importante que el foco desde donde se los transmite o aborda esté mediado por la actualidad informática en la que nos encontramos. Tenemos en cuenta que lxs estudiantes tienen acceso a un sin fin de información en las redes, que en la actualidad existen muchas plataformas virtuales y digitales donde se exponen públicamente tanto como usuarios como también donde participan de su socialización. Es por esto que articular el proyecto con Educación tecnológica cobra sentido y originalidad, respondiendo a las necesidades que se expresan en el caso de referencia, donde se observa que las herramientas digitales no son explotadas en la totalidad de su función.

En un contexto en el que las tecnologías digitales, redes, software, entre otros, están en la agenda de los debates pedagógicos, es importante centrar la atención en éstas desde una mirada crítica y fundamentada. Partimos de la idea de que las tecnologías no son suficientes para garantizar una práctica de enseñanza, y que la acción pedagógica y el aprendizaje van mucho más allá de tener la información a disposición, lo cual quedó en evidencia en la modalidad virtual que debieron incorporar los sistemas educativos ante la pandemia generada por el Covid-19.

Por mucho tiempo se ha creído o se ha intentado instaurar la idea de que la simple incorporación de las tecnologías a la práctica educativa genera aprendizajes, y como afirma Daniel Brailovsky (2020), esta idea le otorga un sesgo de neutralidad al asunto y coloca a "el docente y el alumno como pareja de trabajo, simétricos, mimetizados y ajenos a cualquier programa, productores de un conocimiento de cuya naturaleza no se especifica más que su carácter futurístico, reducido a información" (Brailovsky, 2020, p. 3). Sin embargo, consideramos que el rol del docente va más allá de ser un simple facilitador de herramientas, sino que la potencialidad de éstas surge en el accionar pedagógico, es decir, en una inclusión genuina e integrada de las herramientas digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, vamos a presentar algunas herramientas específicas, pero esperando que las mismas no se simplifiquen a su uso aislado, sino que su incorporación potencie la construcción de conocimiento y el desarrollo de distintas habilidades, algunas ya conocidas por muchxs de lxs jóvenes y otras nuevas, pero que sin dudas en el interior del aula tomarán un sentido particular. El utilizar herramientas informáticas para el diseño de páginas web les permitirá familiarizarse con su

uso, brindándoles a lxs estudiantes un acercamiento a un instrumento que les puede resultar útil para su futuro laboral.

Por último, planteamos como eje articulador una mirada transversal desde la ESI (Educación Sexual Integral). Consideramos de gran importancia la incorporación de una perspectiva de género al proyecto, más allá de su obligatoriedad sancionada en la ley Nº 2110/06 -donde se dispone que la educación sexual requiere una enseñanza sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y gestión privada- (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico del Bachillerato, 2015, p. 571). Somos conscientes de que su implementación a veces queda librada a la decisión de lxs docentes predispuestxs, o que a veces se corre de su principal función transversal e integrada, y sus contenidos se abordan de manera aislada, quedando en un simple abordaje separado.

Por esto consideramos que es importante tener en cuenta que este proyecto parte de la incorporación del eje “Sexualidad, Historia y Derechos Humanos” planteado por la NES, poniendo especial interés en la necesidad de “Valorizar la reflexión sobre los procesos de construcción de roles de género, estereotipos y mandatos culturales y su vinculación con la sexualidad; la construcción de relaciones desiguales entre los géneros y la tendencia a modificarla a lo largo de la historia”. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico del Bachillerato, 2015 p. 572). De manera que mirar la Historia, y los procesos de colonización desde esta perspectiva, integrada en los contenidos y en su problematización, es sumamente crucial para la formación de lxs jóvenes.

3. Propósitos y Objetivos

Propósitos

- Propiciar el aprendizaje de conceptos y procesos que permitan comprender e interpretar la realidad social y desarrollar la conciencia histórica en lxs estudiantes.
- Ofrecer la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo entre pares tanto en la presencialidad como en la virtualidad.
- Introducir a lxs estudiantes en la problemática de la conquista y colonización de América.
- Ofrecer el acercamiento a distintas interpretaciones históricas y testimoniales sobre las conquistas y las resistencias de las sociedades indígenas.
- Promover el análisis de fuentes históricas de manera que lxs estudiantes puedan identificar su utilidad para la construcción de conocimiento histórico.
- Preparar a lxs estudiantes para que reconozcan información fiable en la Web, chequeo de fuentes e identificación de páginas oficiales.
- Que lxs estudiantes adquieran la capacidad de sistematización de contenidos para su posterior publicación.
- Dotar a lxs estudiantes de las herramientas necesarias para la utilización de redes sociales y diseño de páginas Web.
- Promover el desarrollo transversal de temáticas desde el abordaje de ESI.

Objetivos

Que al finalizar el proyecto lxs estudiantes sean capaces de:

- Reconocer las principales características de las civilizaciones pre-colombinas.
- Comprender los procesos históricos de conquista y colonización de América.
- Comprender la importancia de las fuentes históricas para la construcción de conocimiento.
- Establezcan la veracidad de la información proveniente de Internet.
- Recolectar, clasificar, digitalizar e intervenir imágenes, audios y videos bajo criterios de comunicación audiovisual.
- Incorporar herramientas de diseño y publicación de imágenes en redes sociales y otras plataformas virtuales mediante la aplicación de la metodología de proyectos.
- Reconocer y pensar el abordaje de perspectiva de género como construcción social y cultural.

4. Eje / problema / temática

Problematizar los sucesos de la conquista y la colonización de América desde una mirada transversal desde la ESI, incorporando una perspectiva de género al proyecto, enfatizando los roles de género, estereotipos y mandatos culturales.

5. Producto

El presente proyecto tiene como finalidad la construcción de un museo virtual de la Conquista y Colonización de América en una página Web, plataforma Genial.ly o un Padlet.

Para llevarlo a cabo, lxs estudiantes realizarán diversos tipos de acciones: curaduría de contenidos; relevamiento de imágenes, audios y videos relativos al tema; diseño y realización de afiches digitales; confección de piezas de audio y breves obras audiovisuales (historias de Instagram o tik tok). El conjunto de materiales serán elaborados en múltiples plataformas formando una constelación de espacios digitales según la especificidad de cada uno de ellos.

Para su ejecución se realizará un trabajo interdisciplinario entre las asignaturas Historia y Educación Tecnológica.

El período abordado por este proyecto comprende los años signados entre 1492 -con la llegada de Colón a América- y 1821 -año de la Independencia de México-.

6. Contenidos

Historia

I. PUEBLOS ORIGINARIOS (AMÉRICA PRE – COLOMBINA)

A. El Imperio Mexica.

- Ubicación geográfica
- Organización de las formas de gobierno, de la sociedad y de la economía.
- Expansión territorial.
- Manifestaciones culturales y religiosas.

B. El Imperio Inca.

- Ubicación geográfica
 - Organización de las formas de gobierno, de la sociedad y de la economía.
 - Expansión territorial.
 - Manifestaciones culturales y religiosas.
- C. Grupos indígenas del actual territorio argentino: Guaraníes y diaguitas. La influencia incaica en el territorio argentino.
- Ubicación geográfica.
 - Organización de las formas de gobierno, de la sociedad y de la economía.
 - Expansión territorial.
 - Manifestaciones culturales y religiosas.

II. LA CONQUISTA DE AMÉRICA Y EL ORDEN COLONIAL

- A. Definición de colonialismo (la metrópoli y las colonias). Ubicación espacio – temporal.
- B. La llegada de los europeos a América. Razones y consecuencias de la conquista de América.
- Las expediciones de portugueses, ingleses, franceses y holandeses.
- C. La conquista de México y del Perú.
- D. La conquista en el Río de la Plata. Fundación de Buenos Aires.
- E. El sistema colonial en la organización política, económica y social.
- Instituciones de gobierno: virreinos, cabildos, audiencias, Consejo de Indias y Casa de Contratación.
 - La economía: la minería, la hacienda y la plantación. Sistemas de trabajo.
 - Las Reformas borbónicas en América. La creación del Virreinato del Río de la Plata.
- F. La evangelización y el sincretismo cultural. (Mestizaje social, político, cultural en América).
- G. Las resistencias de los indígenas.
- H. Las revoluciones políticas: la Independencia de las Trece Colonias de América del Norte (la república representativa y federal, la organización y división de poderes, la creación del cargo presidencial y su influencia en la organización de la Argentina).

Educación tecnológica

- I. La informática y las telecomunicaciones. La codificación binaria. La integración entre la telefonía y la informática. Internet: la “red de redes”.
- II. La digitalización de la información. La información en las redes. Canales oficiales, informales y redes sociales.
- III. Herramientas de diseño gráfico. Aplicaciones para crear imagen.

7. Secuencia cronológica de actividades

En una primera etapa, a medida que lx docente de Historia avance con los contenidos previstos en el programa, todos lxs estudiantes construirán un reservorio de imágenes, audios y videos sobre cada período estudiado. Como parte de las actividades, lx docente introducirá a lxs estudiantes en el análisis de los recursos que hayan aportado, poniendo de relevancia las diversas formas de expresión de las culturas humanas; este punto es de especial interés por tratarse en muchas ocasiones de sociedades ágrafas.

En esta instancia del trabajo con todo el grupo, se alentará el trabajo colaborativo, el diálogo y el debate alentando la construcción de discursos que incluyan la perspectiva de género y el respeto de las opiniones de los demás.

Con el fin de trabajar conceptos de museología y virtualidad, se realizarán visitas a los espacios digitales de diversos museos antropológicos e históricos, como, por ejemplo: el Museo Nacional de Antropología de México, el Museo Británico y el Museo Histórico Nacional Argentino.

En Educación Tecnológica, durante esta etapa, lxs estudiantes utilizarán *Google Earth* para ubicar en el espacio los hechos históricos trabajados por la docente de dicha materia. Con esta herramienta podrán elaborar mapas y recorridos históricos que luego serán insumo para la confección del museo. En caso de ser necesario, las imágenes seleccionadas en la clase de Historia pasarán por un proceso de digitalización y las podrán intervenir digitalmente con programas como *Gimp* e *Inkscape*.

En una segunda etapa, una vez finalizado el dictado de los temas en la clase de Historia, lxs alumnx se dividirán en grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo elegirá un contenido para desarrollar un afiche interactivo que incluya imágenes, piezas de audio o videos cortos, los cuales deberán aprender a utilizarlos en el espacio de Educación Tecnológica en articulación con el área de Historia.

Para realizar dicha tarea se sugieren los siguientes recursos:

- Edición de audio: *Audacity*.
- Edición de video: *Openshot* e *Inshot* (para edición desde los celulares)
- Edición de imagen: *Gimp* e *Inkscape*.
- Realización de video: *Instagram* y *Tik Tok*.
- Realización de afiches digitales: *Pictochar*, *Inkscape*, *Canva*, *Publisher*.

En una tercera etapa, los contenidos elaborados por todos los grupos conformarán un museo virtual. Éste se podrá construir en una página Web (*Wix*, *Wordpress* o *GoogleSite*), plataforma *Genial.ly* o *Padlet*. Para la selección de la herramienta a utilizar, el/la docente tendrá en cuenta la opinión y conocimiento de lxs estudiantes sobre las plataformas a la hora de incluir, o bien descartar, alguno de los recursos y formatos ya citados.

Por último, se realizará una campaña de difusión a través de las redes sociales mediante la creación un usuario de Instagram y/o aplicaciones de mensajería (*Twitter*, *Telegram*, *Newsletters*, *Whatsapp*) a fin de dar a conocer la producción del museo y el proceso recorrido de la clase mediante videos cortos, collage de imágenes, entre otros.

8. Evaluación del aprendizaje y del proyecto

La evaluación, en términos de Feldman (2010), es parte del proceso formativo que permite regular tanto el sistema de enseñanza como los aprendizajes. En este sentido, la evaluación formativa permite la regulación de la acción pedagógica, la mejora de las tareas durante el curso y en consecuencia la adaptación de la enseñanza, así como las tareas de aprendizaje a medida que avanza el proceso.

Durante el desarrollo del proyecto se evaluará mediante la observación sistemática del desempeño de lxs alumnxs, el alcance de los propósitos y objetivos establecidos inicialmente. En caso de ser necesario, se realizarán los ajustes pertinentes a las actividades de enseñanza. Para llevar adelante esta tarea, se confeccionará una grilla de observación para cada una de las etapas del proyecto.

A medida que se desarrollen las interacciones y actividades en el interior de los grupos de trabajo, entre los criterios de evaluación se incluirá el cumplimiento, la participación, las distintas producciones, el análisis crítico, entre otros.

La instancia de evaluación de cierre que se realizará una vez concluido el proyecto y el producto final será la construcción colectiva de un diario escrito que incluya la reflexión grupal sobre los aspectos emocionales, las sensaciones, la experiencia de trabajo grupal, la relación con los contenidos trabajados que en su totalidad hacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Recomendaciones a lxs docentxs

- Consideramos un propósito fundamental de nuestro proyecto que el/la docente pueda repensar sus clases y los ejes temáticos de la planificación incluyendo la ESI.
- Tener en cuenta posibles problemas de conectividad y la búsqueda de alternativas para el trabajo en ese caso.
- Entre las sugerencias para construir el museo virtual que se proponen están:
 - **Wix, Worspress o GoogleSite**, cualquiera de ellas para el armado de un sitio Web. **Genial-ly** que permite realizar una presentación interactiva donde puedan establecerse vínculos a salas o nuevas ventanas.
 - **Padlet** que permite crear murales interactivos de forma colaborativa.
- Para la campaña de difusión del museo, ya sea redes sociales y/o aplicaciones de mensajería, se sugiere la creación de una cuenta o usuario administrado por el/la docente.
- A fin de enriquecer el trabajo, se recomienda que para la conformación de los grupos sean alumnxs que no trabajen habitualmente juntxs.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1993). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2.
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías, ¿Quién usa a quién? En: *Idealiza educar en Córdoba*, Año XV, N° 37.

- Díaz, J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tábula Rasa*. Bogotá. N° 13: 217-233, julio-diciembre.
- 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.
- Edwards, V. (2008) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015). El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico del Bachillerato.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5 y 6
- Consejo Federal de Educación, Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires Ley N° 2110/06 Ley de Educación Sexual Integral.
- Mastache, A. (2013). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, A. M. y Moneti, E. (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174.
- Mazza, D. (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Perkins D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, Editorial 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.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo (comp.) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: Clacso.

PROYECTOS - HISTORIA CUARTO AÑO

Proyecto 3

Covividas



AUTORAS:

Valeria Agüero

Alina Fontana

Gisela Menéndez

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca en la materia Didáctica de Nivel Medio cursada en el segundo cuatrimestre del 2020. Dicho trabajo propone acercarnos al nivel desde el rol de asesor/a pedagógico/a a través de la búsqueda y análisis de información, que nos servirá para realizar un diagnóstico, generar y evaluar propuestas, desarrollar proyectos didácticos, y reflexionar sobre la propia práctica, tareas posibles a desarrollar en el ejercicio del rol de las y los graduados en Ciencia de la Educación. Este trabajo busca en nosotras la construcción de una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional.

En respuesta a la propuesta de trabajo para este cuatrimestre, y utilizando los materiales que nos brindó la cátedra: el documental La escuela contra el margen, una observación de una clase de Historia de 4to. año y una entrevista a la docente de dicha clase, hemos realizado un análisis y categorización teórica de los datos empíricos, que nos permitió elaborar diversas hipótesis acerca de la institución, la perspectiva disciplinar de la docente y su práctica de la enseñanza.

Esta elaboración y amasado entre teoría y empiria, a su vez, nos ha permitido realizar una síntesis interpretativa, conformando de esta manera un análisis diagnóstico.

Por último, sobre la base de dicho análisis, y a la luz de todo lo amasado y construido hasta el momento, hemos elaborado un proyecto pensado para la materia de Historia de 4to. año. En este proyecto se utilizará como contenido transversal el contexto actual de la pandemia, las diversas experiencias de este tipo que han tenido lugar a lo largo de la historia y las vivencias y sensaciones que hemos experimentado como sociedad a partir de la misma. Teniendo en cuenta la orientación de la escuela, la propuesta contempla además la realización de una articulación con la materia de Lengua y Literatura. Se espera que este proyecto culmine con la elaboración de un Podcast elaborado por las y los estudiantes en el que se presente el trabajo realizado en ambas materias y también la producción de temas musicales de Trap que recuperen las sensaciones, ideas, vivencias de las y los estudiantes acerca de la pandemia Covid-19.

A continuación, se presentan la metodología de trabajo, el análisis diagnóstico realizado y el proyecto propuesto.

Metodología de trabajo

Ante la situación de pandemia, la cátedra propone un trabajo de campo que dé como resultado un proyecto a ser aplicado en el año 2021 y a su vez nos acerque a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico incentivando el desarrollo de nuestras habilidades en el campo profesional y fomentando el trabajo colaborativo y respetuoso entre pares, tan importante en nuestra construcción como profesionales y aún más en esta coyuntura.

El equipo de trabajo está conformado por tres estudiantes de la carrera con diferentes trayectorias de formación y laborales. Dos de ellas culminaron la licenciatura, revinculándose en este momento con la Facultad para cursar las materias del profesorado. Ambas desempeñan distintos cargos en el nivel primario y secundario de escuelas de C.A.B.A. La integrante restante está actualmente cursando el final de la licenciatura e iniciando el tramo del ciclo focalizado y el profesorado.

Contemplando las diferentes experiencias de las y los estudiantes de la cursada y ante la imposibilidad de ir presencialmente a las instituciones, la cátedra nos brindó diferentes materiales para trabajar, uno fue el documental La escuela contra el margen, que nos sirvió de referencia de la nueva escuela secundaria y para pensar en las y los destinatarias/os del proyecto. Cada integrante del grupo realizó un registro de observación del documental con la finalidad de contextualizar a la escuela y sus integrantes, para poder construir una primera semblanza institucional. Luego se realizó un registro unificado de los hechos observables, los comentarios y sensaciones personales de cada una de las integrantes, teniendo en cuenta que como observadoras nuestro punto de vista es particular y que esto influye en el modo en que se observa, en qué se observa, y cómo lo que se observa se modifica al ser observado. (Ávila, 2004)

También utilizamos el registro de una clase y una entrevista semiestructurada realizada a una profesora de Historia de 4to año. Ambos materiales fueron producidos en años anteriores por otros estudiantes de la materia Didáctica de Nivel Medio y, junto con el documental, fueron considerados como perteneciente a una misma escuela, una escuela ficticia.

Basándonos en las clases y la bibliografía propuesta por la cátedra, analizamos los registros mencionados anteriormente utilizando diversas categorías teóricas, para luego formular hipótesis interpretativas. A partir de esto, realizamos el análisis diagnóstico que nos sirvió de insumo para nuestro proyecto, el cual propone tomar el eje de la pandemia para el trabajo de articulación de las materias Historia Argentina y Latinoamericana y Lengua y Literatura de 4to año. El uso de la tecnología posibilitará la elaboración de una lista de audios en una plataforma que contenga un podcast y las canciones de Trap realizadas por las y los estudiantes.

Diagnóstico

En este apartado presentamos una síntesis interpretativa que consta del análisis de la institución educativa y sus integrantes, la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la evaluación.

Hipótesis institucional

“...20 años trabajando por la inclusión es un logro de todos y para todos. Gracias, tus egresados.”

(Registro de Observación del documental La Escuela contra el Margen, p.7)

La institución que analizamos es una escuela de nivel medio del barrio de Villa Lugano, CABA. La población que recibe habita en los barrios, villas y asentamientos aledaños al establecimiento. Históricamente, la zona se ha caracterizado por los enfrentamientos que se suceden entre sus habitantes. En este contexto de conflictos barriales la escuela recibe a las y los jóvenes de esos barrios. Por esto, hipotetizamos que el espacio geográfico donde se ubica la escuela, cargado de complejidades y disputas, hace que la institución ponga especial atención y compromiso en la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diversidad de las personas que la componen, así como

también en el acompañamiento y la contención a las y los jóvenes ante los usuales enfrentamientos y confrontaciones que existen en la zona y entre los barrios.

En este sentido, la escuela tendría una *modalidad progresiva* de funcionamiento (L. Fernández en Mastache, 2007, pág. 5) ya que los conflictos son encarados dentro de la institución. Pareciera que, frente a los problemas barriales, los mismos se problematizan dando lugar al análisis y la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, el asesinato de un joven en un enfrentamiento barrial y los rumores de una posible toma de la escuela para vengar la muerte, dan lugar a que en la institución se genere una reunión donde la problemática es planteada, se escuchan las distintas voces, se comparten miradas, se sacan primeras conclusiones que apuntan a la búsqueda de soluciones. El director propone comprometerse con las y los estudiantes, acompañarlas y acompañarlos, escucharlos y escucharlas. El *problema* gira en torno a la seguridad. El director, como autoridad de la escuela, deja en claro que instituciones como la gendarmería no tienen espacio en la misma:

Tenía 6 o 7 gendarmes ahí donde está Omar tomando mate, entonces vos entrabas a la escuela y en vez de ver alumnos estudiando, veías todos vestido de verde. A mí esa escuela no me gusta, y una de las razones por las que se fueron es porque yo lo planteé. (Anexo p.7)

En este sentido, podría decirse que la escuela responde a la dificultad generada por este hecho, atendiendo a las necesidades de las y los estudiantes, percibiendo las distintas realidades de los barrios y siendo conscientes de que la escuela alberga a las y los jóvenes de los barrios involucrados, por lo cual no tendría que protegerse de ellas y ellos, ya que forman parte de la misma institución, del mismo contexto. Otro ejemplo de la *modalidad progresiva* que tendría esta escuela puede verse en el tratamiento del ausentismo escolar:

Preceptora 1: vino, no vino, vino, no vino... igual ella faltó mucho, mucho, antes de tener el bebé, tiene como cincuenta y pico de faltas
Preceptora 2: Bueno, no importa, mientras vuelva y venga. ¿Me querés dar el teléfono y la llamo ya? (Anexo p.5)

Este fragmento da cuenta de que, ante la inasistencia repetida de una de las estudiantes, el abordaje que hacen las preceptoras no sería punitivo; por el contrario, elaboran una estrategia de seguimiento que manifiesta la importancia de privilegiar la permanencia de la estudiante por sobre la sanción. Podríamos pensar que este hecho mostraría cómo la institución está preocupada desde lo afectivo por el regreso de la estudiante y la permanencia e inclusión de la joven en el nivel. Desde Terigi (2018), reconoceríamos la necesidad de la modificación de las reglas del régimen académico debido a la dificultad que experimentan las y los adolescentes para completar en tiempo y forma la educación secundaria; y también la persistencia para sostener la escuela más allá de la edad teórica del nivel. Tal como lo señala Gomes Da Costa (2000), estos ejemplos sirven para pensar en lo que el autor llama la *pedagogía de la presencia*, esa apertura, compromiso y reciprocidad que hacen que una escuela sea significativa para las y los estudiantes y les permita construir su identidad y su proyecto de vida.

En este mismo sentido, podríamos pensar que el *estilo institucional* de esta escuela (L. Fernández en Mastache, 2007, pág. 3) incluye el involucrarse de manera comprometida, afectiva, emocional y continente con las y los jóvenes del barrio. Como se ve en los siguientes fragmentos de empiria:

Durante la toma se mantuvieron las clases y se recibió a chicos y chicas relacionados directa o indirectamente con los sectores del barrio que se enfrentaron. (Anexo, p.1)

Director: Yo sacaría estas dos ideas que están presentes, una que no logramos una unidad absoluta de miradas, que hay otras formas de ver las cosas, y por otro lado en la relación con los pibes: escucha, atención, contención. (Anexo, p.7)

Asimismo, podríamos decir que la escuela, en términos de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), tendría una *cultura institucional* en la que se toma la institución escolar como una *cuestión de familia*, puesto que en varias oportunidades se flexibilizan las normas para permitir la continuidad y permanencia de las y los estudiantes, ya sea con el seguimiento particular de la asistencia, o la autorización a las jóvenes para asistir a la escuela con las hijas y los hijos, privilegiando los vínculos afectivos y los aspectos informales por sobre la tarea y los aspectos burocráticos que en ocasiones se podrían tornar expulsivos.

Los ejemplos mencionados anteriormente mostrarían la existencia de respeto y tolerancia, compromiso con las y los estudiantes, su contexto y particularidad, afectividad en los vínculos interpersonales, todo lo cual promovería un espacio inclusivo para toda la comunidad educativa. En este sentido, la inclusión formaría también parte de la *cultura institucional* de la escuela, tal como lo expresa uno de los carteles al ingreso del establecimiento: *“20 años trabajando por la inclusión es un logro de todos y para todos. Gracias, tus egresados.”* (Anexo, p.7)

Con lo analizado hasta aquí, podríamos decir que la demanda de inclusión, tolerancia, respeto, acompañamiento y contención que implica la complejidad del barrio y del contexto, sería percibida y respondida por la institución a través de distintas estrategias y acciones que conformarían su cultura y estilo institucional.

Hipótesis desde la perspectiva disciplinar

“...la lógica de la disciplina de la historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza”

(Entrevista a profesora de Historia de 4to Año. p.34)

A partir del análisis del registro de observación de una clase de Historia Argentina y Latinoamericana y la entrevista realizada a la profesora que dicta esta materia, se podría inferir que la docente se posicionaría en su práctica desde la perspectiva disciplinar de los *Nuevos Enfoques de las Ciencias Sociales* (Finocchio, 1995). Tanto en la práctica como en lo discursivo podríamos vislumbrar que para esta docente el conocimiento sobre la historia se construiría a partir de las y los sujetos y sus interpretaciones de los procesos, movimientos históricos que se dan a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva no es posible pensar una historia única, cerrada, universal, externa a los propios sujetos que la construyen y la conocen. Para esta docente

la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, (...) 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 (Anexo, p.34).

En este sentido, desde la nueva concepción de la Historia, el pasado no es algo cerrado, universal, muerto, sino que es *vida vivida, la que sigue viviendo en el presente de cada uno*. (Romero, en Finocchio, 1995)

Asimismo, este enfoque plantea que la historia está construida por procesos y devenires que no son unidireccionales, sino que se trata de marchas y contramarchas, continuidades y rupturas que se dan a lo largo del tiempo. La docente plantea a sus alumnos la existencia de procesos, no se presenta a la historia como una sucesión de hechos o acontecimientos, sino como momentos o períodos que se caracterizan por tener idas y vueltas, avances y retrocesos, que se dan en determinados contextos y que influyen en la posibilidad de que se desarrollen otros. Esta hipótesis puede ejemplificarse cuando la docente explica la revolución francesa y su influencia en los procesos revolucionarios de 1810 (Anexo pág. 26).

Desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales estos procesos son analizados desde *múltiples dimensiones* (Gojman, en Aisemberg y Alderoqui, 1993) y no meramente como datos o desde el punto de vista de las grandes personalidades. Así puede observarse en los siguientes fragmentos de empiria:

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? (Anexo p.25)

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

P: Estuvimos hablando también de la trata de los esclavos... estuvimos hablando de los pueblos originarios. ¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa? (Anexo p.27)

A partir de estos fragmentos, podemos ver cómo la docente analiza junto con los y las alumnos y alumnas el proceso histórico desde la dimensión *económica, política, social y de las mentalidades*.

A su vez, la docente entendería que el espacio también incluye la dimensión temporal Finocchio (1995). Según este autor, el espacio es historia porque las prácticas sociales tienen una dimensión histórica. El tiempo y el espacio se definen mutuamente, en términos de Benejam y Pages (1997) la docente entendería el *espacio como organizador de las ciencias sociales*. Pudimos observar en varios pasajes de la clase que la docente remite a los diversos sitios en donde tienen lugar las actividades humanas y procesos históricos que se están analizando.

P: Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?

M15: Lugar.

P: Sí, de espacio

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. (Anexo p.22)

P: ¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones? (...) 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 (Anexo p.24).

En el registro de la clase se observa que la docente utiliza el mapa para ubicar a los y las alumnos y alumnas espacialmente. En la entrevista, señala que *“cuando sale alguna ubicación espacial está bueno, aunque sea una referencia”*. (Anexo p.36)

Se podría considerar que la docente al tomar su disciplina desde los Nuevos Enfoques de las Ciencias Sociales entiende a la Historia como un proceso en el que la interacción entre los sucesos y el sujeto debe ser analizado desde múltiples dimensiones y entendido bajo la lógica de la organización temporal espacial. En este sentido, su posición epistemológica afectaría y se vincularía con su manera de enseñar. Lo dicho se podría ilustrar en el siguiente fragmento:

...ser ciudadano 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. (Anexo p.33)

La docente estaría afirmando que esta perspectiva disciplinar (Nuevos Enfoques de las Ciencias Sociales) llevaría a mirar la Historia desde la complejidad y no desde una mirada única y cerrada, que permite que los y las sujetos se comprometan reflexiva y críticamente en su construcción, entendiendo que son parte de este proceso.

Hipótesis didácticas y de evaluación

Continúa haciendo relaciones (...) realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumnxs.

“...que 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.

(Registro de clase de Historia, p.34)

A partir de lo señalado anteriormente, y teniendo en cuenta los fundamentos de los nuevos enfoques de las ciencias sociales, se podría pensar que la docente entendería a la historia como un proceso del cual las y los sujetos son parte. Sumado a esto, desde la didáctica, diríamos que la docente en la clase buscaría problematizar la realidad para que sus estudiantes puedan construir y reconstruir el conocimiento. Observamos que ella estaría generando en las y los estudiantes reflexiones analíticas basadas en los conocimientos construidos. En este sentido, ella intentaría ser facilitadora de esta construcción en la que buscaría que las y los jóvenes se comprometan con los sucesos históricos.

La clase presenta situaciones en las que la profesora a partir de preguntas genera reflexiones en las y los estudiantes, por ejemplo, al preguntar sobre: la revolución industrial (Anexo p.25), Tupac Amaru y el vínculo con el nombre de la organización de Milagro Salas (Anexo Pág. 28) y las *relaciones con los ideales de la revolución francesa y los derechos y las soberanías*. (Anexo p.27).

Tomando este fragmento, y analizando el *vínculo cognitivo* (Mazza, 2007) de la docente con las y los estudiantes, en reiteradas ocasiones durante su clase observamos que realizaría muchas

intervenciones mediante preguntas inductivas. En este sentido, podríamos decir que mediante la mismas estaría generando andamios para la construcción del conocimiento. En esta línea, identificamos también en la clase cómo la docente, en palabras de Martuccelli (2016), intentaría fomentar el *civismo* de las y los jóvenes a través de la interacción entre el saber de los acontecimientos históricos y la realidad social. Desde su discurso pareciera que la docente estaría interesada en construir un *conocimiento situacional* (Edwards, 1989) junto con las y los estudiantes, ya que como se señala en la entrevista: *“la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro (...) lees esa historia de otra manera”* (Anexo p.34). Por esto podríamos entender que la docente señala la importancia de mirar el pasado para comprender el presente y hacer inteligible la propia realidad.

A su vez, de la entrevista se desprende cómo ella a través de su materia y de su lógica disciplinar buscaría que las y los estudiantes generen reflexiones analíticas basadas en los conocimientos:

Todo esto nos permite releer nuestro propio presente y entenderlo de alguna manera, de manera tal que van pasando los años y mismos temas que vamos viendo, uno mismo le va viendo aristas distintas, lo mismo esperamos que hagan lxs alumnxs, 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. (Anexo p.34).

La profesora propone evaluaciones sumativas que se realizan al final del cuatrimestre: *“No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo”*. (Anexo p.22)

Sin embargo, en otro pasaje de la clase, plantea la existencia de una instancia oral donde se permite la repregunta y el trabajo en clase (Anexo p.37), *a partir de lo cual podríamos interpretar que consideraría un tipo de evaluación formativa.*

A partir de todo lo expuesto en el análisis compartido hasta aquí, hemos realizado un proyecto para la materia de Historia Latinoamericana, que presentamos a continuación.

Proyecto: Covividas (Año 2021)

Ubicación temporal del proyecto

Se prevé que el proyecto se lleve a cabo en el momento en que la docente de Historia Argentina y Latinoamericana dé el contenido de: **Argentina y América Latina entre las guerras mundiales La crisis del consenso liberal** (NES, pág. 298), específicamente el organizador temporal de: **Los gobiernos radicales. La primera experiencia de democracia de masas. Las presidencias de Yrigoyen y de Alvear**, puesto que coincide con la pandemia de 1918 - Gripe Española.

Fundamentación

Tal como plantea el documento Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el retorno a las clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores (2020), es importante poder tomar las “unidades pedagógicas a partir de núcleos problemáticos/significativos que integren diversos contenidos y faciliten el trabajo multidimensional y que contemple criterios de pluridisciplinariedad” (p. 12).

En este sentido, este proyecto propone tomar como disparador la situación actual de la pandemia por su relevancia coyuntural y abordar su análisis desde la articulación con la materia Lengua y Literatura. Entendiendo esta asignatura desde los enfoques socioculturales sobre la lectura y la escritura, y la función comunicativa de la lengua, se propone la articulación de manera de poder poner los saberes lingüísticos al servicio de la producción y la comprensión de sentidos, el uso del lenguaje vinculado al contexto, y como expresión y creación de la realidad (Lizarriturri, 2014).

Por otra parte, el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA, 2017) plantea que “cada institución abre sus puertas a la comunidad para ofrecer experiencias educativas contextualizadas y cercanas a la vida de las/los estudiantes, abordando las problemáticas concretas de la comunidad local y global” (p. 6). En consonancia, a partir de nuestro diagnóstico hemos advertido que la escuela en la que se inscribe este proyecto tendría como rasgo de su *estilo institucional* el involucrarse de manera afectiva, emocional y continente (Mazza, 2016) con las y los jóvenes del barrio.

Hemos observado que la docente vincula esta propuesta en su discurso, ligado a los Nuevos Enfoques de las Ciencias Sociales, señala la importancia de que la historia sea una herramienta que les permita comprender su propia realidad y el mundo que los y las rodea en diversas dimensiones de análisis.

Por este motivo, apuntamos a recuperar relatos, experiencias, vivencias y sensaciones actuales propias y de terceros que provoca la pandemia del Covid-19, articulando con los contenidos específicos de las materias: Historia Argentina y Latinoamericana, y Lengua y Literatura, pertenecientes al 4to año. Un proyecto de este tipo permitiría a las y los estudiantes recuperar sucesos de la historia en los que se han vivido situaciones similares para analizar y comprender el presente, e identificar situaciones y vivencias que genera este contexto. En concordancia con Finocchio (1995), es importante el uso de las fuentes para permitir a las y los estudiantes acercarse a la historia de una manera más vivida. Por esto sugerimos en un inicio hacer foco en la búsqueda y recopilación de documentos que sirvan para caracterizar la realidad actual y comparar con las fuentes del pasado, reflexionando conjuntamente sobre las mismas, desde ambas materias.

A lo largo del proyecto se realizarán diversas actividades y propuestas que nos permitirán llegar a un producto final que integre lo trabajado en esta articulación.

El proceso de trabajo culmina con la creación de una lista de audios publicada en una plataforma musical que incluya un Podcast en el que se pueda dar cuenta del trabajo realizado en ambas materias y los temas de Trap elaborados sobre las experiencias vividas en la pandemia del Covid-19. La elección del género musical Trap se fundamenta en que el mismo suele ser cercano al gusto e interés de las y los adolescentes y que ha ganado repercusión en el último tiempo. Este producto final, quedará a disposición como material de consulta en la biblioteca de la escuela.

Propósito General del Proyecto

Dada la importancia que tiene la pandemia en el contexto actual y cómo ha impactado en las sociedades y en los individuos, el propósito general de este proyecto es poder poner luz sobre otros momentos de la historia en los que se han vivido situaciones similares para poder analizar y comprender el presente y reconocer los procesos que vivimos en la actualidad. De esta manera, las y los estudiantes generarán producciones (escritas y sonoras) que retomen sus relatos, con el fin de dejar testimonio a próximas generaciones.

Propósitos de Enseñanza

- Promover la comprensión de procesos y acontecimientos de la historia atravesados por pandemias/epidemias y propiciar el análisis de las implicancias que estos tuvieron en distintas dimensiones: económico, social, política y de las mentalidades.
- Brindar oportunidades para el análisis de fuentes del pasado y generar una actitud reflexiva sobre la historia para poder comprender el presente.
- Propiciar la búsqueda y recopilación de documentos actuales que sirvan para caracterizar la realidad y comparar con las fuentes del pasado.
- Fomentar la construcción de conocimiento colectivo a partir de los relatos de vida propios y ajenos, vinculándolos con el contenido específico de ambas materias.
- Promover el trabajo en grupo y colaborativo en todas las instancias del proyecto con el fin de profundizar los vínculos, el diálogo, el debate e intercambio de opiniones.
- Brindar a las y los estudiantes la posibilidad de elaborar relatos que recuperen sus propias vivencias a partir de la pandemia y de lo trabajado hasta el momento.
- Ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de conocer producciones literarias y propiciar la realización de vinculaciones del género literario: género lírico con la pandemia del Covid-19.
- Promover la elaboración de producciones que den cuenta de la apropiación de los contenidos y la integración de los mismos.

Eje/ problema/ temática:

Tomando como eje transversal la pandemia del 2020 nos preguntamos: ¿Qué otras situaciones del pasado se asemejan a este contexto de pandemia que vivimos en la actualidad? ¿De qué manera podemos recuperar lo que ha sucedido en el pasado? ¿Cómo esos sucesos históricos nos ayudan a pensar, entender y reflexionar sobre nuestra realidad? ¿Qué tipo de huella podemos dejar que illustre nuestro presente para ser retomado por otras generaciones en el futuro?

Producto

Este proyecto tendrá como producto final la elaboración de una lista de audios en una plataforma musical que contenga:

- Un podcast elaborado por las y los estudiantes en el que se presente el trabajo realizado en ambas materias
- Temas musicales de Trap que recuperen las sensaciones, ideas, vivencias de las y los estudiantes y otros/as sujetos acerca de la pandemia Covid-19, obtenidos a partir de relatos propios y entrevistas.

Para este fin, se trabajará desde los interrogantes ¿Cómo los sucesos históricos nos ayudan a pensar, entender y reflexionar sobre nuestra realidad? ¿Qué tipo de huella podemos dejar que ilustre nuestro presente para ser retomado por otras generaciones en el futuro?

Las y los estudiantes trabajarán con diversas fuentes históricas para conocer y caracterizar la pandemia de la Gripe Española en la Argentina y Latinoamérica. Asimismo, recopilarán documentos que den cuenta de la situación actual. A partir de este trabajo, se reflexionará sobre las semejanzas y diferencias entre esos sucesos históricos y la actualidad. Posteriormente elaborarán un instrumento de entrevista que aplicarán a sujetos cercanos para conocer experiencias de la pandemia del Covid-19.

En la materia de Lengua y Literatura se analizarán obras literarias vinculadas a este contenido histórico, sumándose al listado de fuentes analizadas. Además, se trabajará con otros relatos de vida de jóvenes de Argentina y Latinoamérica y se producirán los propios para recuperar las vivencias.

Todo el recorrido del proyecto se plasmará en la elaboración que contenga el Podcast y las canciones de Trap.

Contenidos

<i>Materia</i>	<i>Eje</i>	<i>Contenido</i>	<i>Contenido Transversal /Propósitos</i>
Historia Argentina y Latinoamérica	<p>Argentina y América Latina entre las guerras mundiales.</p> <p>La crisis del consenso liberal.</p>	<p>Lectura y comentario de los gobiernos radicales.</p> <p>Análisis de la primera experiencia de democracia de masas.</p> <p>Apropiación de los hechos y contexto de las presidencias de Yrigoyen y de Alvear</p>	<p>Pandemia de la Gripe Española 1918, repercusiones en Latinoamérica y Argentina.</p> <p>Análisis y reflexión de fuentes de la pandemia de 1918 que posibiliten reconstruir las características del contexto social, económico, político de la etapa estudiada.</p> <p>Apropiación de los hechos del contexto y vinculación con la pandemia de 1918, teniendo en cuenta el organizador temporal.</p> <p>El rol del historiador: uso de fuentes.</p> <p>Búsqueda y recolección de documentos actuales acerca de la pandemia Covid-19.</p>

			<p>Reflexión e intercambio colectivo a partir de la comparación de documentos pasados y presentes.</p> <p>Construcción colectiva de un instrumento (entrevista) para la recolección de información.</p> <p>Identificación de núcleos de significados y valoración de la información obtenida en las entrevistas.</p> <p>Desempeño cada vez más autónomo en la tarea y trabajo colaborativo.</p> <p>Producción de un informe acerca de las vivencias, sensaciones y experiencias identificadas en las entrevistas a partir de la pandemia Covid-19</p>
Lengua y Literatura	Prácticas del lenguaje en relación con la literatura	<p>Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros.</p> <p>Vinculaciones con otros discursos sociales: artísticos, científicos, técnicos, etc., que configuran o prefiguran modos de pensar la realidad o de representarla.</p>	<p>Lectura, comentarios y análisis conjunto de obras literarias vinculadas a la Pandemia de la Gripe Española.</p> <p>Lectura e interpretación de escritos de distinto tipo acerca de sensaciones, vivencias, experiencias de otras y otros acerca de la pandemia.</p> <p>Producción de textos escritos acerca de las vivencias, sensaciones y experiencias propias a partir de la pandemia Covid-19.</p> <p>Búsqueda y recolección de canciones acerca de la pandemia Covid-19.</p> <p>Análisis y reflexión de canciones vinculadas a el Covid-19.</p> <p>Escritura colectiva de canciones de Trap que recuperen el informe realizado en Historia y el escrito acerca de las vivencias, sensaciones y experiencias propias a partir de la pandemia Covid-19.</p> <p>Construcción (a partir de la lectura, análisis y escritura) de saberes específicos en relación con géneros</p>

			literarios: género lírico.
--	--	--	----------------------------

Secuencia cronológica de actividades

Semana 1

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

La profesora iniciará el eje Argentina y América Latina entre las guerras mundiales y la crisis del consenso liberal. Abordará el tema de: Los gobiernos radicales. La primera experiencia de democracia de masas. Las presidencias de Yrigoyen y de Alvear.

De acuerdo con el organizador temporal sugerimos:

Con esta actividad se propondrá un primer acercamiento a la pandemia de la Gripe Española de 1918 a través del análisis y reflexión de distintas fuentes, invitando a las y los estudiantes a ponerse en el rol de historiadores.

Primer momento: la docente realizará una presentación general de las fuentes seleccionadas y las contextualizará. Las y los estudiantes harán comentarios, brindarán primeras impresiones acerca de los documentos.

Segundo momento: se propondrá una actividad grupal orientada a la lectura e interpretación de las fuentes seleccionadas. La docente acompañará el proceso generando al interior de cada grupo análisis y debates acerca de las fuentes presentadas.

El *cierre* de esta primera actividad será la puesta en común del análisis en profundidad de cada grupo, la relación con el contexto. Para plasmar lo trabajado, se propondrá la elaboración de un mural digital colaborativo donde quede plasmada la fuente y aquellas ideas principales que se hayan elaborado.

Para seguir trabajando: Se solicitará a las y los estudiantes realizar una búsqueda de fuentes vinculadas a la pandemia del Covid-19, se sugerirá la investigación en periódicos, revistas, la web.

Materia: Lengua y Literatura

Esta propuesta estará vinculada al conocimiento, análisis y reflexión de la literatura referida a la pandemia de la Gripe Española de 1918.

Primer momento: la docente presentará una selección de diversas obras literarias que refieran a la pandemia de la Gripe Española de 1918.

Segundo momento: las y los estudiantes trabajarán en pequeños grupos analizando las distintas obras presentadas. La docente guiará a los grupos en la reflexión sobre las obras, y en el intercambio sobre las mismas.

A modo de *cierre* se compartirán las ideas y reflexiones realizadas. La docente solicitará que las y los estudiantes escriban una breve reseña sobre la obra asignada. Se sumarán estas producciones al muro colaborativo del proyecto.

Recursos digitales:

Murales digitales colaborativos: Mural.ly, Glogster, Padlet, Popplet, Lino.

Semana 2

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

Con esta actividad se propondrá la reflexión e intercambio colectivo a partir de la comparación de documentos pasados y presentes.

Primer momento: las y los estudiantes compartirán en la totalidad del grupo aquellas fuentes recolectadas y se realizará colectivamente una clasificación de tipos de fuentes (fotografías, panfletos, noticias, etc.).

Retomando el mural digital colaborativo, la profesora hará mención a las reseñas de las obras literarias sumadas por las y los estudiantes en la materia Lengua y Literatura y señalará que las mismas también funcionan como una fuente histórica que expresan el clima de la época. Estas piezas literarias se sumarán a la clasificación de fuentes realizadas.

Segundo momento: se sugerirá una actividad grupal, la consigna apuntará a que las y los estudiantes puedan encontrar diferencias y similitudes entre la información presentada en las fuentes del pasado y del presente. Para ello se podrán mostrar comparativamente fuentes del mismo tipo de una época y otra.

Será interesante recuperar la relevancia de las fuentes como una herramienta importante para acercarse a la historia de una manera más vivida y un instrumento para el/la historiador/a. A continuación, se hará una puesta en común de lo trabajado al interior de los grupos, con el acompañamiento y guía de la docente en el debate y reflexión colectiva.

A modo de *cierre*, se incorporarán las fuentes del presente al muro virtual colaborativo junto con las diferencias y similitudes que se encontraron.

Materia: Lengua y Literatura

A partir del conocimiento de experiencias, vivencias y sensaciones de jóvenes de nuestro país y Latinoamérica, las y los estudiantes escribirán de manera individual su propio relato acerca de lo vivido en la pandemia del Covid-19.

Primer momento: la profesora seleccionará relatos de jóvenes de Argentina y Latinoamérica que mencionen sus vivencias a partir de la pandemia del Covid-19 para compartir con las y los estudiantes, haciendo hincapié en las vinculaciones con otros discursos sociales que ayudan a repensar la realidad. En pequeños grupos realizarán la lectura de los relatos que compartirán en una mesa redonda entre todas y todos.

Segundo momento: se propondrá la escritura individual de las experiencias, vivencias, y sensaciones que ha dejado a cada uno la situación de pandemia vivida actualmente. Aquellas y aquellos estudiantes que lo deseen podrán leer su escrito en el grupo total.

Para *cerrar* el encuentro, las y los estudiantes pensarán tres palabras que ilustren las ideas más significativas expresadas en su relato, para volcar en una nube de palabras. La imagen resultante se compartirá en el muro digital colaborativo del proyecto.

Para seguir trabajando: las y los estudiantes buscarán canciones acerca del Covid-19.

Recursos digitales:

Nubes de palabras: Wordcloud, WordItOut, ABCya, ImageChef, Mentimeter.

Semana 3

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

La siguiente actividad invitará a las y los estudiantes a ponerse en el rol de historiadores. Se elaborará un instrumento para la recolección de información (entrevista), el mismo será construido de manera colaborativa.

Primer momento: Recuperando el muro digital, se conversará acerca del camino recorrido hasta el momento y se propondrá seguir pensando lo que le pasa a otras y otros en esta situación, para ello se invitará a las y los estudiantes a imaginar una futura entrevista a terceros. La totalidad del grupo planteará los principales ejes que desea indagar y se construirá un listado conjunto de posibles preguntas.

Segundo momento: A partir de la reflexión conjunta, seleccionarán entre cinco y diez preguntas potentes vinculadas a los ejes de indagación.

Para seguir trabajando: cada estudiante realizará una entrevista a un contacto cercano y la subirá a una carpeta compartida.

Recursos digitales:

Carpets compartidas on.line: Google Drive.

Materia: Lengua y Literatura

Con el fin de realizar una primera aproximación al género lírico, la propuesta apuntará a que las y los estudiantes identifiquen las características generales de las canciones seleccionadas y solicitadas la clase anterior (rimas, hilo conductor, desarrollo de una historia, expresión de emociones y sentimientos).

Primer momento: Se compartirán todas las canciones, la docente guiará el análisis oral desde la función comunicativa y los saberes lingüísticos que en ellas se expresan.

Segundo momento: Se conformarán grupos que tendrán la tarea de seleccionar una canción y analizarla detalladamente. La docente acompañará el proceso de trabajo.

A modo de *cierre*, se escucharán los temas seleccionados y se compartirán las reflexiones elaboradas al interior de cada grupo. Las canciones junto con las pequeñas reflexiones se sumarán al muro digital colaborativo.

Semana 4-5

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

En estos encuentros se compartirá la información relevada en las entrevistas y se las analizará, se pondrá en juego el debate al interior de cada grupo y la clase total con el fin de elaborar un informe que sintetice los principales núcleos de significados.

Primer momento: la docente preguntará a las y los estudiantes acerca de la recolección de datos a través de las entrevistas, solicitará que compartan, comenten ideas principales o aspectos en las entrevistas que hayan llamado su atención.

Segundo momento: a partir de lo realizado, se reunirán en grupos para compartir y analizar las entrevistas en profundidad, elaborando en esta instancia un primer punteo de los aspectos que sobresalen.

Tercer momento: se compartirán los punteos realizados en los pequeños grupos y se intentará encontrar puntos en común y diferencias entre ellos.

Cuarto momento: se propondrá que cada grupo elabore un informe que detalle los aspectos relevantes identificados en las entrevistas.

A modo de *cierre*, las y los estudiantes presentarán por escrito el informe final y se anexarán las entrevistas realizadas por cada integrante. Una vez corregido, se guardará una copia en una carpeta compartida para subirla al muro digital colaborativo y se dejará una copia en la biblioteca como material de consulta.

Materia: Lengua y Literatura

Esta clase será de exposición dialogada donde las y los estudiantes construirán y se apropiarán de los conceptos relevantes de los géneros literarios: género lírico.

Primer momento: se recuperarán las canciones trabajadas en la clase anterior, seleccionando una para analizar.

Segundo momento: se proyectará la letra de la canción, la profesora a través del diálogo guiado señalará la temática tratada, la forma de escritura, la métrica, los recursos estilísticos introduciendo a las y los estudiantes en los conceptos relevantes del análisis del género lírico, a su vez retomará el contenido referido a los discursos sociales (artístico) que colaboran a pensar y repensar la realidad.

Tercer momento: a partir del trabajo con estas nociones se solicitará a las y los estudiantes que al interior de pequeños grupos analicen la letra de una canción identificando la métrica, los recursos estilísticos, la temática.

A modo de *cierre*, se entregarán los análisis de las canciones y una vez corregidos se subirán al muro digital colaborativo.

Semana 6

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

El trabajo de la jornada apuntará a reconstruir el camino realizado hasta el momento tanto en la materia Historia Argentina y Latinoamericana como en la asignatura Lengua y Literatura.

Primer momento: a partir del diálogo guiado y el muro digital colaborativo, la profesora y las y los estudiantes de manera oral recuperarán el proceso de trabajo. Se retomará el eje central: la pandemia, destacando la relación con el contexto histórico de 1918, el análisis de fuentes en ambas materias, y la importancia de conocer el pasado para comprender mejor el presente. Se indagarán las sensaciones que les produjo el trabajo realizado hasta este momento.

Segundo momento: se solicitará a las y los estudiantes que en pequeños grupos escriban detalladamente el proceso y cada uno de los pasos que se siguieron a lo largo del proyecto en ambas materias.

A modo de *cierre* se compartirán en el grupo total los grandes momentos del proceso y la docente estará atenta a completar posibles olvidos.

Materia: Lengua y Literatura

En esta clase se focalizará en la escritura de canciones de Trap.

Primer momento: la docente conversará con las y los estudiantes que la elección del género musical Trap se debe a que es un género más cercano a los gustos de las y los jóvenes y en el último tiempo ha tenido gran repercusión.

Segundo momento: tomando como insumo el informe realizado en la materia Historia Argentina y Latinoamericana que recupera los principales aspectos de las entrevistas y la nube de palabras confeccionada con las sensaciones individuales provocadas por la pandemia del Covid-19, se solicitará a las y los estudiantes la escritura de un Trap. Esta tarea la realizarán en el mismo grupo de trabajo que hicieron los informes.

A modo de *cierre* se compartirán las letras a la totalidad del grupo y se harán comentarios para resolver dificultades que surgieran durante la escritura.

Semana 7

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

En este encuentro las y los estudiantes se dedicarán a la escritura del guión del Podcast que retomará el proceso del trabajo de la clase.

Primer momento: se retomarán de manera oral los grandes momentos del proceso de trabajo escrito por los grupos, y se señalarán aquellos que no pueden dejar de estar presentes en la reconstrucción.

Segundo momento: la totalidad del grupo, guiado por la docente, plasmará las ideas principales del proceso en un guión para socializarlo a través de un Podcast.

A modo de *cierre* se hará una lectura final del guión que luego será compartido para su corrección con la docente de Lengua y literatura.

Materia: Lengua y Literatura

La jornada se centrará en la revisión del guión para el Podcast y la selección de música de base para las canciones de Trap y el ensayo de las mismas.

Primer momento: la docente retomará el guión elaborado en la materia Historia Argentina y Latinoamericana y realizará con el grupo total la revisión y corrección del mismo, sumando las actividades previstas para esta jornada y la siguiente.

Segundo momento: este espacio estará dedicado al trabajo grupal de la selección de música de base para las canciones de Trap y su ensayo; la docente acompañará el proceso y mediará en las decisiones.

El *cierre* de la jornada será, por un lado, colgar el guión del Podcast al muro digital colaborativo, y por otro, la presentación en el grupo total de las canciones ya terminadas.

Semana 8

Materia: Historia Argentina y Latinoamericana

Esta clase estará destinada a la organización, grabación y edición de parte del producto final: Podcast.

Primer momento: se repartirán las tareas a realizar. Se acordará quiénes son las y los estudiantes que quieren poner la voz, quiénes se encargarán de la grabación, quiénes elegirán los efectos y música para agregar, y finalmente quiénes harán la edición.

Segundo momento: las y los estudiantes se dividirán en pequeños grupos y con la guía de la docente realizarán el trabajo de acuerdo a las tareas que hayan elegido.

A modo de *cierre* se escucharán en el grupo total los avances y se ultimarán los detalles para finalizar la grabación.

Materia: Lengua y Literatura

El encuentro se enfocará en la grabación y edición de la segunda parte del producto final: los temas de Trap.

Primer momento: guiados por la docente, las y los estudiantes organizados en pequeños grupos se asignarán las tareas (voz y edición) y se procederá a la grabación y edición de los temas utilizando como herramientas las aplicaciones y programas de edición de sonido de celulares y/o netbooks .

Segundo momento: se escucharán en el grupo total las grabaciones de los temas y se pulirán los detalles faltantes.

A modo de *cierre* se subirán los temas musicales a una plataforma musical, armando una lista que contenga los mismos y el Podcast realizado en el marco de la materia Historia Argentina y Latinoamericana.

Recursos digitales:

Grabación y edición de audios: Editor de audios, Audio Recorder and Editor Beta, EqualizerUnlock Key, Audacity

Plataformas musicales: SoundCloud, OpenSpotify, Deezer Music, Trebel, MusicAll, Qroom.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Proponemos para el proyecto una evaluación de tipo formativa a lo largo del trabajo que permita a las docentes obtener información acerca de la evolución del grupo y de cada estudiante. Para esto podría elaborarse una rúbrica o checklist en donde docentes y estudiantes vayan analizando el avance o progreso de las distintas instancias del proyecto y de la participación y compromiso con la tarea por parte de las y los participantes.

Se sugieren a continuación los siguientes criterios:

- La participación activa y el compromiso con el proyecto.
- La colaboración en instancias de trabajo en el grupo reducido y en el grupo total.
- El cumplimiento con los plazos de entrega y tareas asignadas.
- El respeto y la tolerancia en el intercambio de ideas y opiniones en los grupos reducidos y en el grupo total
- El desarrollo de un pensamiento analítico y reflexivo.
- La pertinencia de la articulación de los contenidos específicos y el eje seleccionado.
- La autopercepción del desempeño individual: se espera que al finalizar la grabación el listado de audios con el Podcast y las canciones de Trap, cada estudiante elabore un breve informe que conste de dos partes:
 1. incluir una síntesis de la experiencia vivida a lo largo del proyecto (opinión personal de los aprendizajes obtenidos, aportes, dificultades, etc.)
 2. mencionar al menos dos articulaciones entre el contenido específico de las materias y el eje de la pandemia.

Recomendación a los y/o las docentes

- Para la propuesta de actividades en grupo queda a criterio de los y/o las docentes la selección y distribución de las y los estudiantes en los grupos de trabajo. Se sugiere que para una mejor elaboración y producción a partir de la semana cuatro los grupos conformados sean hasta cinco personas y que los mismos se mantengan hasta la entrega final.
- La UNESCO lanzó una campaña de relatos para jóvenes **Mi historia COVID-19, Jóvenes como investigadores - COVID-19** que recoge y consolida conocimientos y datos sobre, por, y con las y los jóvenes en torno a una serie de cuestiones claves relacionadas con la crisis del COVID-19. Si la docente lo desea y aún sigue la propuesta vigente se podría invitar a las y los estudiantes a participar presentando un texto breve o un video corto que se puede realizar a partir de la actividad planteada en este proyecto.
- El proyecto prevé el trabajo con Trap debido a su repercusión y gran difusión entre las y los adolescentes en la actualidad, pero puede desarrollarse de igual manera con otros géneros musicales en caso de que la docente advierta que responden mejor al interés del grupo.
- Para el trabajo con fuentes en Historia Argentina y Latinoamericana: se pueden consultar los siguientes materiales:

Fuente	Link
Artículo: Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en la argentina, 1918–1919	http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100012#:~:text=La%20pandemia%20de%20gripe%20espa%C3%B1ola%20lleg%C3%B3%20a%20la%20Argentina%20en,argentina%2C%20olvido%20cuyas%20causas%20desconocemos.
Artículo del diario El Español (fotos)	https://www.elespanol.com/sociedad/20200327/fotos-gripe-espanola-parecen-hechas-mismo-coronavirus/477952570_0.html

Artículo Las 2 Orillas (Gripe Española en Bogotá)	https://www.las2orillas.co/la-gripa-que-mato-a-871-bogotanos/#:~:text=En%201918%20el%20mundo%20entero,m%C3%A1s%20mortales%20de%20su%20historia.&text=El%20Tiempo%20report%C3%B3%20en%20octubre,los%20muertos%20ascend%C3%ADan%20a%202.000.
Artículo del diario Universal: El beso durante la pandemia de gripe española	https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/el-beso-durante-la-pandemia-de-gripe-espanola

- Para el trabajo con Obras literarias en Lengua y Literatura: se pueden consultar los siguientes materiales:

Fuente	Link
Güigüe: un poema de Eugenio Montejo a propósito de la Gripe Española	https://prodavinci.com/guigue-un-poema-de-eugenio-montejo-a-proposito-de-la-gripe-espanola/
Tres poemas sobre la pandemia de gripe de 1918.	http://sevirologia.es/media/uploads/08-vidaypalabras21.pdf
Pandemia: Libros que profetizaron el coronavirus y otras enfermedades	https://elcorreoweb.es/ciencia/pandemia-libros-que-profetizaron-el-coronavirus-y-otras-enfermedades-CD6599721
Epidemias narradas, un repaso por algunas obras de la literatura	https://www.elcorreogallego.es/el-correo-2/epidemias-narradas-un-repaso-por-algunas-obras-de-la-literatura-AN2719763

- Para el trabajo con relatos de jóvenes acerca de Covid-19 en Lengua y Literatura: se pueden consultar sugieren los siguientes materiales:

Fuentes	Link
“La paciente 130”: la historia de una argentina de 25 años que contrajo coronavirus en Madrid	https://www.infobae.com/coronavirus/2020/03/31/la-inesperada-aparicion-de-un-ex-y-un-labial-compartido-la-historia-de-la-argentina-de-25-anos-que-tiene-coronavirus/
Jóvenes y coronavirus: testimonios desde la cuarentena	https://www.pagina12.com.ar/269063-jovenes-y-coronavirus-testimonios-desde-la-cuarentena
Volver Al Futuro: Los que pasaron la enfermedad y ahora pueden vivir... Casi como antes	https://www.facebook.com/TelefeTucuman/videos/919384831874093/?t=4
Mi historia COVID-19 Jóvenes como investigadores - COVID-19	https://es.unesco.org/youth/my-covid19-story

- Para el trabajo con Canciones acerca de Covid-19 en Lengua y Literatura: se pueden consultar los siguientes materiales:

Canción	Cantante/grupo	Link
Codo con Codo	Jorge Drexler	https://www.youtube.com/watch?v=fYKg-ssHt0&ab_channel=JorgeDrexlerOficial
Juntos para siempre	Los auténticos decadentes	https://www.youtube.com/watch?v=DFsgciil91Q
Rap Del Coronavirus 2020	Simonelmono	https://www.ouvirmusica.com.br/simonelmono/rap-del-coronavirus-2020/
Coronavirus	Mar Bau ft. Rap del poeta	https://youtu.be/AxOjKydXpog
Rap Del Covid-19 "Rap Chileno"	HumanoVirus #1	https://youtu.be/uLe1sRhUxCA

Bibliografía

- Alarcón Aguilera, M. A. y Valdés Villa-Real, A. L. (2018) Relatos contruidos por adolescentes, respecto al contexto, al género y la adolescencia <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39258/Relatos%20construidos%20por%20adolescentes%2C%20respecto%20al%20contexto%2C%20al%20g%C3%A9nero%20y%20la%20adolescencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. <https://www.moebio.uchile.cl/21/avila.html>
- Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori. (Caps. 8)
- Calveiro P., (2006) Testimonio y memoria en el relato histórico, México Octubre Noviembre 2006 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000200004
- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada.
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, Silvia (1995). Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4

- Gomez Da Costa, Antonio Carlos. (2000) El educador tutor y la pedagogía de la presencia. En Tenti Fanfani, Emilio (comp). Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: Unicef/Losada, pp.149-158.
- 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.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educação&Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174.
- 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, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, Diana (2016) El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016
- Mariezkurrena Iturmendi D. (2008) La historia oral como método de investigación histórica. En: Gerónimo de Uztariz, núm. 23/24 znb., pp. 227-233 orr. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- MOA, (2017) Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Ministerio de Educación.
- Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular. Emprendedores del aprendizaje para la vida. (2015). https://www.google.com/url?q=https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general_w_0.pdf&sa=D&ust=1603472413828000&usg=AOvVaw0Gr3dJysa0V9f5c5EXHRy5
- Resolución CFE N° 330/17
- Resolución 423 / 2020
- Resolución CFE N° 364/2020
- Romero, J. L. (1988) La vida histórica. Buenos Aires, Sudamericana.
- 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 (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183.
- UNESCO, (s/d) Mi historia COVID-19: Lanzamiento de una campaña de relatos para jóvenes. <https://es.unesco.org/news/mi-historia-covid-19-lanzamiento-campana-relatos-jovenes>

UNICEF, (s/d) Adolescencia en tiempos de #COVID19. Cómo viven las y los adolescentes la pandemia por coronavirus y el aislamiento social, preventivo y obligatorio <https://www.unicef.org/argentina/historias/adolescencia-en-tiempos-de-covid19>

Proyecto 4

Pensar la historia desde los barrios



Autores:

Conte, Michelle

Crippa, Carla

Ferrel, Victoria

Morán, Gastón

Introducción

En el marco de la asignatura Didáctica de Nivel Medio correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se nos propuso desarrollar un trabajo de campo a partir del cual generar un proyecto, orientado en nuestro caso a la asignatura Historia del 4to año de nivel medio. Entendiendo que la idea de dicho proyecto es buscar que podamos desenvolvernos desde uno de nuestros posibles roles profesionales, como es el de asesor pedagógico.

Para esto, debimos participar de forma grupal en diferentes instancias que nos irían llevando hacia el producto final: el trabajo con la empiria, conformada por dos registros de observación y uno de entrevista, la elaboración de un diagnóstico a partir de un análisis fundamentado teóricamente de dichos registros y finalmente, la formulación de un proyecto didáctico que tuviese en cuenta la complejidad del nivel medio en general, complejidad que a su vez se materializó más aún al decretarse la obligatoriedad del nivel a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), junto con ciertas características institucionales de la escuela observada en particular. El proyecto tuvo todo esto en cuenta, intentando responder a posibles necesidades que hayan sido arrojadas por el diagnóstico.

Este proyecto cuenta con la particularidad de formularse durante un contexto atípico, atravesado por la aparición de una pandemia a nivel mundial. Esto significó una reestructuración de muchas esferas de la vida y la agudización o visibilización de nuevas y viejas problemáticas, de las que la educación no estuvo exenta. Lo que nos llevó también al desafío de pensar cuál sería la situación posible en el 2021, que es cuando nuestro proyecto podría llevarse a cabo.

Es debido a eso también que la labor de campo que requiere la materia debió modificarse para adaptarse a dichas circunstancias y realizarse virtualmente. Es decir que, al no poder acercarse presencialmente a instituciones educativas, se trajo a la escuela hacia nosotrxs.

Nuestro primer acercamiento hacia lo institucional consistió en hacer una observación detallada del documental “La escuela contra el margen”, filmado en 2015, donde se narra el trabajo llevado a cabo en un taller de una Escuela de Educación Media del Distrito Escolar N° 13, ubicada en el barrio de Villa Lugano, al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Luego, se nos brindaron 2 registros correspondientes a una clase de Historia Latinoamericana de 4to año realizados en cursadas anteriores y pertenecientes a otra institución.

Decidimos analizar primero el contexto de la institución, tanto en su dinámica interna como en su ubicación geográfica, para así pensar la manera de mejor interpelar a lxs estudiantes que allí asisten con sus propias realidades.

Metodología de trabajo

Para llevar adelante el presente trabajo, se tomaron estrategias y metodologías propias de la investigación cualitativa.

Como mencionamos anteriormente, se nos brindaron diversos insumos. Por un lado, un audiovisual a partir del cual se elaboró un registro de observación. Además de detallar las escenas que resultaban más significativas, intentando sostener una mirada abierta y situacional con la intención de captar la globalidad de una manera sistemática, también se hizo foco en nuestras propias impresiones, entendiéndolas como el conjunto de relaciones, emociones e implicaciones que le

sucedan al investigador en su relación con el objeto de conocimiento. Desde este enfoque cualitativo se considera que el investigador no está separado del objeto de estudio, sino que el objeto de conocimiento se construye con la presencia misma del investigador, el cual está implicado en la situación. Como bien destaca Ávila (2004) “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento” (p. 6) Ello exige un análisis de la implicación de los investigadores, con la intención de reflejar el carácter subjetivo de nuestra observación. En otra columna del registro, se plasmaron aquellos conceptos base que ayudarían en la formulación de hipótesis.

El documental observado muestra las diferentes instancias y evoluciones de todo el proceso de trabajo de un Taller realizado en el Turno Vespertino de dicha escuela centrado principalmente en temáticas sobre Identidad y Derechos Humanos. Este taller se encuentra enmarcado en un contexto institucional particular, que se ve atravesado por las realidades del barrio al que pertenecen sus estudiantes, donde lejos de ignorarlas, las toman para trabajar su propia orientación institucional.

Por eso, para comenzar a realizar el diagnóstico, desarrollamos primero un análisis institucional que pudiese ser base para enmarcar nuestro futuro proyecto.

Paralelamente a la observación del audiovisual, se analizó por un lado el registro de observación de la clase de Historia Latinoamericana de 4to año y por el otro la entrevista a la docente. También en estos análisis se tuvieron en cuenta nuestras implicaciones así como las referencias teóricas trabajadas, lo que dio lugar al análisis didáctico de nuestro diagnóstico, donde se intentó poder dar cuenta del desarrollo de dicha clase a partir de interpretaciones sobre la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la evaluación de los aprendizajes.

De esta forma, el diagnóstico consistió en la construcción de hipótesis a partir del recurso a teorías pertinentes en su articulación con los referentes empíricos, incluyendo el trabajo con las impresiones y la propia implicación. En este sentido, el análisis se considera un proceso de producción de sentidos que implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual, como sujetos, nos distanciamos, interrogamos y articulamos como observadores, generando una nueva creación de sentido, sobre la que se abre el pensar y la acción.

Diagnóstico

1. Análisis institucional

La Escuela del documental es una institución educativa situada en la zona de Villa Lugano, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su ubicación se caracteriza por estar en el centro de una zona con gran cantidad de villas y asentamientos junto con varios complejos de edificios construidos hace años. Nuestro acercamiento a esta escuela es a través del documental “*La escuela contra el margen*”, filmado en 2015, que fue dirigido y producido por los docentes Lisandro González Ursi y Diego Carabelli.

Según relata el documental, históricamente existen tensiones y diversos conflictos (siendo la toma del Parque Indoamericano en 2010 el más significativo) entre la población que vive en los edificios y la que habita las villas. Los resquemores surgen a partir de acusaciones que reciben los habitantes de las villas y asentamientos, con integrantes que provienen de países limítrofes, a los cuales se les culpa por los delitos que acontecen en la zona. Hace más de 25 años que a la escuela concurren

adolescentes que viven en las villas y en los edificios cercanos, siendo un espacio de relacionamiento de las personas y los acontecimientos que suceden en el barrio de Villa Lugano. El documental nos permite recolectar cierta información para producir interpretaciones sobre la cultura y dinámica institucional de la escuela, que están fuertemente imbricadas con este contexto antes detallado.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) consideran a la *cultura institucional* como una cualidad estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros. Ésta integra cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías (Mastache, 2007, p. 3). Las autoras reconocen tres tipos de cultura institucional: a) *La institución escolar como una cuestión de familia*²; b) *la institución escolar como una cuestión de papeles o expedientes*³; c) *La institución escolar como una cuestión de concertación*⁴. Además, las instituciones hacen frente a los conflictos a partir de la redefinición de los mismos o por su elaboración.

En el caso de la escuela del documental, inferimos que tendría una marcada orientación hacia una cultura institucional como cuestión de familia; hipótesis que se desprende de las prácticas ejercidas por su director y otros funcionarios de la escuela. En el documental podemos observar una reunión o asamblea donde asiste el personal de la escuela, la cual coordina el director. En la misma podríamos evidenciar modalidades de comunicación e interacción de forma horizontal, donde se enfatizan aspectos socioemocionales de los presentes y los conflictos son presentados en términos interpersonales:

Una mujer toma la palabra y pregunta a los presentes sobre la posibilidad de gestionar un cambio en la seguridad de la escuela. Dice sentirse asustada por el conflicto entre barrios.

Otro integrante toma la palabra y cuenta que vive en Cildañez, donde todos están muy dolidos por el fallecimiento de este chico; pero que no podía ser que caminando por la calle con su nieta pasara un auto y les gritara <asesinos>. (...) ¿Por qué? Si yo no tengo nada que ver (...). (Anexo 1, p.13).

A este fragmento se le suma en otra escena la intervención del director de la escuela, quien sintetiza las discusiones dadas al final de esta reunión en dos ideas: una, que no lograron una unidad absoluta de miradas y que hay que contemplar que existen otras; y, por otro lado, en la relación con los chicos brindar escucha, atención, contención (Anexo 1, p.13).

Tanto los modos de reaccionar frente a las dificultades de los integrantes de la asamblea citados, como el diagnóstico y el pedido realizado por el director, nos invitan

² Privilegian los vínculos afectivos y los aspectos informales de la organización, desplazando la tarea por los afectos, y los conflictos tienden a quedar planteados en términos interpersonales.

³ Tendencia a la burocracia, sobrevalorando las dimensiones administrativa y organizacional en sus aspectos formales; los vínculos tienden a ser impersonales y en general se niega la existencia de conflictos.

⁴ Ubica como dimensión central la pedagógico-didáctica; los vínculos son predominantemente contractuales.

a deducir un privilegio de los vínculos afectivos y los aspectos informales⁵ de la organización. Nuestra hipótesis podría reforzarse con una declaración del director donde expresa lo siguiente: “Yo creo que los jóvenes cuando uno les da un lugar, cuando los escucha, los respetan, los quieres sobre todo; creo que ellos logran manifestarse y sacar las cosas que tienen adentro, que son muchas y son buenas, y se comprometen con lo que hacen” (Anexo 1, p.34).

Esta cita podría indicar el carácter vincular⁶ que busca imprimirse en la cultura institucional, que se expresa también en los abrazos que se efectúan entre lxs estudiantes y el personal de la escuela⁷ o el mismo director⁸.

En base a estos hechos y a los referidos anteriormente, inferimos un desplazamiento de la función pedagógica frente a las funciones asistencial (contención de las necesidades emocionales de los alumnos) y psicoterapéutica (la atención de los conflictos adolescentes suele convertirse en la tarea primordial); consecuencias que responden a las problemáticas sociales del barrio y las ya presentes conflictivas adolescentes que impactan en la construcción de sus personalidades (Mastache, 2007, p.8).

2. Análisis didáctico:

Por otra parte, se realizó el análisis de la observación de una clase de Historia Latinoamericana de 4to año de la orientación en Letras, donde se abordó el contexto histórico de las Revoluciones Americanas de 1810.

A partir de los datos, inferimos que la profesora sostendría su práctica desde un análisis de la realidad histórica, en pos de generar en sus estudiantes una conciencia histórica. Según Aisenberg y Alderoqui (1993), “la realidad social es compleja, contradictoria, difícil de aprehender, y los científicos sociales, entre los cuales se encuentran los historiadores, construyen diversas explicaciones a partir de las distintas concepciones que tienen acerca de la historia y de su sentido” (p. 44). Para ello, la concepción histórica que posee lx historiadorx y los marcos conceptuales con los que trabaja funcionan como organizadores de la información, ayudan a jerarquizarla y a encontrar las generalizaciones necesaria para alcanzar la comprensión de los fenómenos (p. 45). En la clase analizada, notamos ciertos pasajes donde podría evidenciarse cierta importancia que le da P a algunos conceptos o ideas centrales:

⁵ Fernandez (1994): “informal: configurado por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad” (citado en Mastache, 2007, p. 3)

⁶ “Si ponemos el énfasis en las relaciones, las mediaciones y sus figuras es porque allí se abre un espacio intermedio que reúne a los sujetos y les habilita un lugar” (Greco, 2015, p. 37).

⁷ “Aparece una nueva escena, que enfoca una entrada/salida con tres puerta de vidrio donde van ingresando jóvenes; quienes saludan y abrazan a una mujer vestida con un guardapolvo que se encuentra a la izquierda de la entrada” (Anexo 1, p. 4)

⁸ “(...) se observa un espacio cerrado amplio con muchas sillas ocupadas por jóvenes y el director de la escuela al frente de ellas (...) iniciando un festejo del día del estudiante. Habla unos segundos por micrófono ofreciendo su saludo, el público lo aplaude y una joven se acerca a darle un abrazo cuando éste termina de hablar, al cual accede” (Anexo 1, p. 19)

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. (Anexo 3, p. 1)

Este fragmento denota ciertas orientaciones que ofrecería la docente para estructurar los hechos a través de conceptos técnicos que precisan la comprensión de ciertos fenómenos y otros que facilitarían la organización de la información.

Por otro lado, Aisenberg y Alderoqui (1993) sostienen que para una mejor comprensión de la complejidad de los hechos históricos es necesario un abordaje analítico de los factores económicos, políticos, sociales o mentales (p.56). Dentro de la clase de historia podemos reconocer algunos fragmentos que darían cuenta de este tipo de abordaje por parte de P:

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? (Anexo 3, p.6).

Para estas autoras, el *nivel económico* contempla las actividades económicas, la producción y distribución de bienes, servicios e insumos. Analiza cómo cada sociedad organiza estas actividades con el objetivo de asegurar su subsistencia y su reproducción (p. 56). En su clase, notamos como P propiciaría este tipo de análisis por el tema que eligen M12 y M13 para su exposición y la presentación y desarrollo que P presenta sobre ese tópico.

Por otro lado, también podríamos inferir ciertas evidencias del abordaje de los factores sociales⁹ :

P: ¿De hecho su tema era?

M12 responde "las relaciones esclavistas".

P: Y en las relaciones esclavistas entra la trata de personas (...). (Anexo 3, p.2).

El tratamiento sobre las relaciones esclavistas de esa época sería una referencia a ese nivel de análisis, el cual se complementa con otro elemento: el nivel de las mentalidades. Este último "estudia el conjunto de creencias, saberes, opiniones y valores que constituyen la mente de los hombres y de las sociedades" (Aisenberg y Alderoqui, 1993, p.58).

P: Primero ¿qué plantea la revolución francesa? ¿Cuáles son los ideales de la revolución francesa? (Anexo 3, p.7).

Suponemos que en el fragmento referido, la docente buscaría una serie de influencias de los ideales promulgados por la revolución francesa en las revoluciones sucedidas en tierras latinoamericanas ya que "esta es la tarea del historiador: descubrir las articulaciones significativas, las que le permiten hacer inteligible la realidad histórica" (Aisenberg y Alderoqui, 1993, p.57). Su directriz se orientaría a mirar la realidad en términos de procesos, donde las nociones de tiempo y temporalidad son conceptos básicos y claves dentro de la comprensión de la historia (p.57).

Por último, y tomando como referencia la entrevista realizada a la profesora, en la misma expresa que para ella "la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del

⁹ El nivel social contempla las formas de organización de la sociedad, indaga quiénes son los actores sociales y cómo se expresan sus conflictos (Aisenberg y Alderoqui, 1993, p. 57).

presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que es que nuestra materia fundamental” (Anexo 2, p.5). Esta afirmación nos permite conjeturar su adherencia a fomentar una conciencia histórica, la cual, apoyada en el conocimiento histórico, es la que proporciona a las personas las respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro (Aisenberg y Alderoqui, 1993, p.61).

Tal como expresa José Luis Romero (1986), *“una conciencia histórica certera puede promover al hombre de un criterio seguro para la acción; (...) sabrá, por último, que cada época como cada hombre debe jugar su carta: hacer historia y no dejarla hacer”* (citado en Aisenberg y Alderoqui, 1993, p. 61). Esta concepción práctica de la historia que presentaría P¹⁰, a partir de su capacidad para formar ciudadanxs críticxs, tendería hacia lo que Romero denomina una conciencia histórica certera.

Creemos reconocer cierto desfasaje entre lo que lxs docente intentarían generar a partir de su materia y lo que terminaría plasmando y transmitiendo en la práctica de sus clases. Esto se podría vincular con lo expresado por ella respecto de su dificultad al intentar incorporar nuevas tecnologías. Al respecto, nos resultó interesante el aporte de Haste (2017) para pensar el impacto de dichas tecnologías en las prácticas sociales y lo necesario que termina resultando poder incorporarlas.

D: Instagram, y WhatsApp, y ellxs me dicen armemos un grupo de WhatsApp, y yo les digo que no, (...). Entonces volvimos a insistir en el grupo cerrado de Facebook (...) el tema es el celular, que pasó a ser el centro de nuestras vidas. Entonces, todas las tensiones tenés, a ver, para desconcentrarse, para el no aprendizaje (...) pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar (Anexo 2, p.9).

La intencionalidad de la docente también se reflejaría cuando destaca lo importante que es para ella que sus estudiantes se formen para adaptarse a los cambios pero desde un lugar crítico. Esta idea también es formulada por Haste (2017), al referirse al concepto de competencia, entendiéndola como “la capacidad de dar respuestas adaptativas y de interpretar adecuadamente la información” (p. 150). En este sentido, la prioridad se centraría en educar en pos de una apertura mental para formar una perspectiva crítica. Esto puede verse reflejado en el siguiente fragmento:

D: (...) porque nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos en (...) la materia de Historia, creo que la lógica histórica nos abre la cabeza, es decir la lógica de la disciplina de la historia nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza (...) que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos te habilita una percepción, enriquece mucho esa mirada ciudadana. (Anexo 2, p.6)

También en esta línea, la autora menciona que justamente son lxs jóvenes quienes poseen un mayor manejo de estas nuevas tecnologías, por lo que resultaría aún más difícil no utilizarlas, considerando que se trata de herramientas a partir de las cuales también pueden ejercer su formación cívica. *“Estos avances tienen el potencial de trastocar muchos de los modelos y creencias sobre el*

¹⁰ D: “nosotros tenemos que ser ciudadano críticos en el caso puntual de la materia de Historia [es] 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 (...) enriquece mucho esa mirada ciudadana” (Anexo 2, p. 4-5).

aprendizaje que son la base de la práctica docente y tienen particular importancia para la educación cívica” (Haste, 2017, p.151).

No obstante, la docente parecería cerrar ciertos canales de antemano, como es la posibilidad de utilizar el blog generado por ella misma como espacio de discusión y/o debate; pese a que el mismo podría resultar útil para materializar su propia intención pedagógica. Creemos que si pudiesen abordarse estas dificultades manifestadas por la docente y se abrieran nuevas posibilidades y canales de intercambio, el rol de los estudiantes cobraría otro protagonismo, ya no solo como receptores de conocimiento, sino como agentes activos, tratándose de una búsqueda por generar ese interés en “hacerse escuchar”, que termina siendo relevante en lo que respecta a la ciudadanía, más allá de, por ejemplo, asistir a una votación electoral.

Dichas dificultades también podrían tener relación con que la docente entienda que es necesario incorporar nuevas tecnologías pero que aún no haya podido llegar a ver su potencialidad para el dictado de la materia. Como bien menciona Haste (2017) al hablar del manejo del cambio tecnológico como una competencia, *“(…) algunos experimentan con estas opciones y las adoptan de inmediato, mientras que otros van adaptando sus prácticas de forma más gradual”* (p. 163).

En lo que refiere a los vínculos de enseñanza, Diana Mazza (2016) menciona que existe un nivel social, uno cognitivo y uno de naturaleza psíquica y emocional. Esta hipótesis teórica nos ayudó a analizar los diferentes registros. Decidimos focalizar en las dos primeras conceptualizaciones, ya que se trata de las más visibles, tanto en el registro de observación de la clase de Historia, como en la entrevista a la docente.

Por un lado, al pensar en el vínculo social y en cómo el sujeto se constituye a partir de la interiorización de la mirada de otros, podríamos analizar la imagen que la docente parece transmitir a los alumnos de sí mismos, cuando, por ejemplo, considera que los estudiantes no utilizarán el blog que ella misma generó como un espacio de debate, sino únicamente como un canal de comunicación. ¿Por qué no podría ser el blog una herramienta para la discusión? ¿Por qué no podrían generarse espacios de debate? Podría tratarse de una mirada algo sesgada respecto de lo que pueden ser/hacer, o no, sus alumnos y eso tal vez pudiese repercutir también justamente en la imagen que la docente misma transmite o intenta transmitir. Como bien destaca Mazza (2016) *“lejos de ser meros transmisores de conocimiento, y más allá de nuestra voluntad o de nuestra intención consciente, los docentes contribuimos a forjar la imagen que el otro se hace de sí mismo”* (p.3).

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, creemos que esta idea en parte podría llegar a contradecir su visión respecto de lo que espera que la materia genere en los estudiantes. Visión que, como ella menciona, se ve influida por lo que respecta a su trayectoria con Educación Cívica:

D: abordar este mundo que sí es cambiante, y que por lo tanto tenemos que adaptarnos a que el mundo (...) porque si no realmente no puede ser, pero no adaptarnos de una manera digamos condescendiente, sino también como ciudadanos (...) que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir (...) (Anexo 2, p. 5).

Como resalta Martuccelli (2016), ésta suele ser una dificultad en lo vinculado a la construcción de ciudadanía en el contexto escolar, ya que *“el ciudadano que se forma en la escuela es siempre para después y en otro lugar”* (p.12), y cuesta muchas veces poder pensar la escuela como un lugar de ejercicio de ciudadanía.

No obstante, debemos tener en cuenta que las intervenciones de lxs alumnxs durante la clase parecen significar que la misma despierta interés y curiosidad, sea al momento de responder o mismo de preguntar; condición que para Martuccelli también resulta de importancia. Sin embargo, tal vez podría ser interesante pensar nuevas instancias vinculadas a la utilización crítica de conocimientos por parte de lxs estudiantes, por ejemplo en ejercicios de debate donde puedan argumentar e intercambiar.

Por otro lado, al pensar sobre las características que asume en este caso el vínculo cognitivo, y los “andamios” que provee lx docente para ayudar en los aprendizajes (Mazza, 2016), creemos observar que en la ayuda implementada por la docente en sus clases, a veces no pareciera buscar un punto intermedio “deseable” ya que se observan varias intervenciones de su parte en varios momentos que obturan la participación de lxs alumnxs, incluso en aquellos donde son ellxs quienes exponen:

P: Para que tengamos una idea donde estamos paradx.

P explica y luego pregunta al grupo que expone: ¿De hecho su tema era?

M12 responde: las relaciones esclavistas.

P: (...) Bueno ¿qué más? ¿Qué más chicas?

Las alumnas permanecen en silencio.

P: “Alguna cosita más que quieran agregar que les haya quedado pendiente (...)”

(Anexo 3, p. 3).

Aquí hay dos alumnas que previamente prepararon material y se encuentran exponiendo. La docente interviene mientras se desarrolla la exposición en lo que podría ser un intento por andamiar o guiar. Aunque con los registros que contamos no podemos saber la orientación u objetivo de dichas intervenciones, creemos que además de un andamiaje para quienes están exponiendo, podría tratarse de una búsqueda por generar dinámicas y participación del resto del grupo.

En el resto de la clase también se dan situaciones en las cuales la docente realiza preguntas que requieren respuestas puntuales:

P: Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?

M15: Lugar.

P: Sí, de espacio. (Anexo 3, p. 4)

Podríamos decir que dada la forma en la que se desarrolla este vínculo cognitivo durante la clase, y su presencia visible en varios momentos, tal vez se trate de la forma vincular más clara establecida por esta docente en esta clase.

En relación con la dinámica de interacción entre la docente y los alumnxs en cuanto al conocimiento, podríamos hipotetizar que se reflejan dos formas del mismo: tópico y situacional en distintos momentos de la clase. El conocimiento no se transmite de forma inalterada, sino que se transforma en su circulación y transforma a los sujetos (Edwards, 1989).

Durante gran parte de la clase se observa una dinámica de preguntas y respuestas cerradas (se espera un “sí” o “no”, o alguna palabra específica). Esta dinámica correspondería con la primera forma de conocimiento, ya que se pone énfasis más que nada en nombrar un término específico, una palabra en concreto, un dato. El conocimiento tópico “*son datos que tienen solo relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos. (...) Las respuestas, dado el control de la transmisión, son únicas, precisas, puntuales*” (p.5).

P: ¿Se derrocó a quién?

V10: Al virrey. (Anexo 3, p. 7).

Asimismo, tal como menciona Edwards, podríamos pensar que se utiliza un lenguaje científico que no guarda familiaridad para lxs alumnxs:

P: ¿Estos productos crecen únicamente en qué clima?

V8: Calor.

M12 y M13: Tropical.

Responden las alumnas y P asiente. (Anexo 3, p. 3).

Para Verónica Edwards (1989), el conocimiento circula entre la docente y lxs alumnxs constituyendo la cotidianeidad escolar. Los contenidos académicos son concretados hacia dentro del aula entre lxs docentes y alumnxs siendo estos últimos quienes los median, reconstruyen, restituyen u olvidan. En la materialización de la existencia del conocimiento es donde se juega una forma determinada de enseñanza que se va construyendo en la presentación del conocimiento. Por lo tanto, el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. Podríamos observar, de esta manera, que en la clase de Historia Latinoamericana, lo central sería el ordenamiento y la reconstrucción del contenido transmitido en un “espacio” de forma tal que se transmita una imagen del todo del objeto de conocimiento en cuestión.

No obstante, en otras situaciones se observaría la presencia de un conocimiento de tipo situacional. *“Se estructura más bien en torno al interés de conocer - en el sentido de hacer inteligible - una situación. (...) el conocimiento es presentado siempre como teniendo un valor intrínseco para el sujeto alumno, (...) le permite a éste ubicarse en el mundo o ubicarse frente al mundo”* (Edwards 1989, p.6). Podríamos sostener que la docente trata de mostrarles la utilidad del conocimiento como forma de plantarse en el mundo en relación con su posición de ciudadanos políticos con responsabilidades. Este conocimiento les serviría a lxs alumnxs para comprender el mundo en el que están inmersos y en consecuencia actuar en él. Además, se presenta como un conocimiento compartido, que tiene una historia en común donde éstos se van a resignificar en la relación del sujeto con el contenido, en su estructuración (Edwards, 1993). A través de este fragmento se podría observar lo anteriormente explicitado:

P: (...) El fundamento si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político (...) pero además el tema de la responsabilidad de votar” (Anexo 3, p.6).

Para concluir, podemos decir que en la clase primaría el conocimiento tópico, aunque en el discurso se pueda reconocer la importancia otorgada a la forma situacional.

D: (...) nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos (...) 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 (...) enriquece mucho esa mirada ciudadana (Anexo 2, p.6).

Nos referiremos ahora a la evaluación. La clase comienza con una pregunta sobre el tema actual que están viendo y continúa con exposiciones de diferentes alumnxs conformados en pequeños grupos. Durante el desarrollo de la clase, la docente menciona una evaluación acumulativa y hacia el final les dicta una consigna de tarea. Además de una evaluación formal, la docente también utiliza otros formatos de evaluación tales como las exposiciones y tareas. En la entrevista, expresa que le

interesa que lxs alumnxs se apropien de los contenidos; sin embargo, de acuerdo con la clase podríamos suponer que las evaluaciones tienen más relación con el cumplimiento de las tareas y con las expectativas de la docente que con la apropiación. Esto nos permite conjeturar que se tiende a poner a la evaluación en un lugar central en el desarrollo de la materia. Esto podría verse reflejado en el siguiente fragmento:

D: Está la evaluación formal, y después la otra (...) siempre fui mezclando (...) distintos formatos de evaluación. Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional (...) porque todavía sigue operando (...) (Anexo 2, p. 10).

Asimismo, en el siguiente diálogo de la observación de clase podemos ubicar la mención a la evaluación acumulativa: *“P: (...) vamos a organizar como continua el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo”* (Anexo 3, p.4).

Quiroz (1993) conceptualiza a la evaluación formal como *“(...) un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos, también por su frecuencia. (...)”* (p.62).

A partir de un diálogo durante la clase podríamos interpretar cierto malestar por la frecuencia de las tareas: *“P: Bueno voy a dar las consignas. - V10: Uhhhh todos los días consigna”* (Anexo 3, p.12).

Esta lógica de evaluación podría pensarse, siguiendo la línea de Quiroz (1993), como un obstáculo para la apropiación del contenido académico, dando lugar al predominio de la lógica de la actividad.

Proyecto

Pensar la historia desde los barrios

1- Ubicación del proyecto

Año: 4to.

Modalidad: virtual o semipresencial.

Duración: tres meses (último trimestre del año 2021)

Materias interdisciplinarias: Historia, Geografía, Tecnologías de la información y Artes.

Contenidos transversales: Derechos Humanos y Nuevas Tecnologías.

2- Fundamentación teórica y práctica

Nuestro eje consiste en realizar un trabajo que dé cuenta del desarrollo histórico de los barrios populares (villas y asentamientos) en CABA a partir de los contenidos tomados de los Diseños Curriculares de las asignaturas Historia y Geografía de la NES (Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires), para luego analizar sus problemáticas y el rol del Estado en su resolución; con el fin

de elaborar diferentes producciones y una puesta en escena final que puedan difundirse digitalmente, con el fin de concientizar a la comunidad.

Según lo antes expuesto, la Escuela del documental es interpelada por los diferentes sucesos que confrontan a la población que vive en las villas y asentamientos con la que habita los complejos de edificios. A estos conflictos, que se presentan como fuerzas controvertidas en juego, es necesario problematizarlos; es decir, convertirlos en problemas para buscarles soluciones posibles, ponerlas en práctica y evaluar su impacto (Mastache, 2007). En ese sentido, nuestra propuesta se ancla, desde una perspectiva pedagógica, en fomentar en la comunidad una conciencia histórica sobre la conformación de los barrios populares en la Ciudad de Buenos Aires; que invite a lxs estudiantes a desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y reconocerse como parte de una historia que comenzó hace muchos años y en la que pronto tendrán su lugar para intervenir en ella (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

Así, intentamos pensar ideas que podrían aportar al trabajo de Historia en el aula, trabajando articuladamente con otras asignaturas como son Geografía, Tecnologías de la información y Artes, para permitir a lxs estudiantes apropiarse de ciertos contenidos de una forma crítica, que por un lado lxs haga analizar el eje temático del proyecto, reconociendo ciertas continuidades y rupturas entre el período histórico abordado y el presente, pero que también genere en ellxs la necesidad de opinar y argumentar al respecto como sujetxs de derecho, pudiendo también debatir y reflexionar.

Para llevar a cabo este tipo de interpretaciones, creemos importante implementar una actitud desarrollada por las Ciencias Sociales contemporáneas, que es superar la compartimentalización de las disciplinas; en este caso, la Historia y la Geografía. La interdisciplinariedad como propuesta de integración didáctica apunta a una mejor apropiación de conceptos y procedimientos que las disciplinas comparten, sin empobrecer a ninguna de ellas (Finocchio, 1995). De esta manera, por ejemplo, podríamos dotar al concepto de espacio de una dimensión temporal que contextualice las prácticas sociales, que tienen en sí mismas una dimensión histórica, y ofrecer un maravilloso horizonte de indagación sobre la compleja y cambiante realidad. Para ello, nos interesa incitar al desarrollo de prácticas que siguen los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales que, a partir de una pluralidad de métodos, busque responder a una pregunta problematizadora mediante la elaboración de hipótesis que serán avaladas o refutadas por un riguroso sistema de recolección y evaluación de crítica de la información¹¹ (Finocchio, 1995).

Su intencionalidad radica, como eje central, en explicar cómo lxs sujetxs producen, reproducen y transforman la realidad social y cómo la realidad social es, a su vez, producto y productora de sujetxs. Siguiendo esta línea, es menester conocer las mentalidades de lxs sujetxs desde sus propias voces, escuchando sus historias, motivaciones y problemáticas, para problematizar aquellas concepciones fabricadas desde el sentido común de una forma crítica. La entrevista puede ser una técnica interesante, entre otras disponibles, para que lxs estudiantes capten la realidad social e histórica de lxs habitantes de las villas y asentamientos.

¹¹ *“En las Ciencias Sociales los tipos de información, las formas de recolección y los análisis son variados. Encuestas, entrevistas o documentos de los más diversos tipos como biografías, actas oficiales, estadísticas, discursos, periódicos, textos literarios o manuscritos constituyen diferentes fuentes de información”* (Finocchio, 1995, p. 86).

A estas diferentes formas de concebir a lxs sujetxs y a los grupos, clases o sectores de la sociedad deben acompañarlas distintas maneras de concebir el Estado. Es importante, en consecuencia, preguntarse por las acciones e intenciones de las personas, pero también por las condiciones políticas, ideológicas, económicas que hacen que lxs sujetxs, no como meros instrumentos, obren (Finocchio, 1995).

Disciplinas como Historia y Geografía pueden ofrecer conceptualizaciones, técnicas e instrumentos para analizar la realidad histórica del período seleccionado y generar producciones que expresen sus transformaciones. En esta profundización, habrá un énfasis en investigar el rol del Estado en estos sucesos; a partir del análisis de aquellas concepciones que orientaron sus decisiones, las políticas públicas ejercidas y su impacto en los intereses existentes entre los agentes en juego. Se incitará a lxs estudiantes a crear mapas, infografías y recursos audiovisuales que representen las discusiones y reflexiones presentes en las clases, con información extraída de diversas fuentes que sinteticen las condiciones sociales, económicas y políticas que influyeron en la aparición de las villas y asentamientos.

Dada la intencionalidad expresa de generar conciencia histórica en la comunidad, vemos necesario plasmar el proceso de indagación en herramientas que intermedien en la comprensión; ya que *“entendemos una cosa a través de nuestra interacción con ella y de las acciones que podemos efectuar con y través de ella”* (Haste, 2017, p.157). Sobre esta conceptualización, lo fundamental es la noción de que el individuo es un agente que procura activamente ser eficaz en su interacción con el mundo (y con otras personas). De esta manera, la incorporación de las nuevas tecnologías pueden incrementar nuestra eficacia, ya que la competencia tecnológica tiene numerosas implicaciones para la educación. La competencia, en este caso, radica en explorar el potencial de la nueva tecnología y adaptarse a ella. Hay una profusión de nuevas formas de aprender, recoger información e interactuar con ella. Acciones como la utilización de blogs¹², creación de memes y presentaciones audiovisuales para compartir por redes sociales son prácticas a considerar.

Nos importa resaltar la capacidad del campo artístico para reflejar las complejidades que habitan al ser humano y acercar al público una mirada novedosa sobre lo cotidiano y, también, lo ignorado allí. Su potencia radica en la posibilidad que tiene de encauzar la emoción, una competencia eficaz y necesaria para la educación cívica. Los estados afectivos son importantes para despertar el interés en cuestiones políticas y sociales, así como morales, y para motivar a las personas a intervenir en ellas (Haste, 2017). La generación de una producción visual como trabajo grupal y colectivo que exprese lo estudiado, utilizando diversos materiales e interactuando en diferentes roles, puede ofrecer tanto a estudiantes como al público destinatario una oportunidad como experiencia significativa de aprendizaje.

Para Maggio (2016), la “enseñanza poderosa” crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen y se define por rasgos como dar cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema de la actualidad con todo lo que ello puede implicar de debate, controversia, dificultad o matices (p. 46). Creemos que esta propuesta se enmarca en la intención de

¹² Para propiciar discusiones entre estudiantes sobre una temática y conocer sus preconceptos o reflexiones sobre las distintas instancias de investigación.

promover experiencias novedosas que dejen huella en lxs estudiantes, en sus trayectorias, a partir del tratamiento de problemáticas que interpelan a la comunidad y, por ende, a ellxs mismxs.

3- Propósitos y objetivos

Propósito general del proyecto

Concientizar a lxs estudiantes, a lxs integrantes de la escuela y a la comunidad sobre el desarrollo histórico de los barrios populares en CABA, sus problemáticas y el rol del Estado en su resolución.

Propósitos específicos

- Brindar a lxs estudiantes herramientas teóricas y prácticas que les permitan reflexionar sobre el desarrollo histórico de las villas y asentamientos en CABA, desde 1990 a 2010.
- Promover la elaboración de explicaciones multicausales acerca de problemáticas territoriales actuales relevantes en CABA, así como su interpretación desde diferentes perspectivas de análisis.
- Reconocer continuidades y rupturas entre el período histórico abordado y el presente, propiciando el ejercicio del debate y la argumentación en los estudiantes, como sujetxs de derecho, desarrollando una conciencia histórica.
- Conocer las experiencias de quienes pertenecen a los barrios en primera persona, escuchando sus historias, motivaciones y problemáticas para lograr la inmersión e interpelación de lxs estudiantes sobre lo que allí sucede.
- Promover experiencias que permitan recuperar y ampliar los conocimientos propios del lenguaje visual y ponerlos en juego en la realización de producciones significativas para lxs estudiantes.
- Explorar el potencial de las nuevas tecnologías potenciando la enseñanza y el aprendizaje, la búsqueda y la producción de conocimiento por parte de los estudiantes.

4- Eje/ problema / temática

El desarrollo histórico de las villas y asentamientos (barrios populares) desde la década de los '90 hasta 2001 y de 2003 a 2010, sus problemáticas y el rol del Estado en su resolución en CABA.

5- Contenidos

El proyecto buscará trabajar los siguientes contenidos seleccionados del Diseño Curricular NES:

Historia

Eje: "Retorno democrático en la Argentina y en América Latina en el contexto de la globalización".

- La globalización. El neoliberalismo.
- Presidencias de Carlos Menem (1989-1999).
- Las reformas estructurales y político-institucionales.

- Movimientos migratorios regionales y transatlánticos.
- Reformas económicas desde el menemismo, las consecuencias en la Crisis 2001, y hasta nuestros días.

Geografía

Eje: “Espacios urbanos y procesos productivos en la Argentina”.

- El comando nacional y regional desde las ciudades y las redes urbanas.
- La organización de los espacios urbanos argentinos y las transformaciones actuales en el marco de la reestructuración capitalista.

Eje: “Herramientas y formas de conocer en Geografía”.

- Características del trabajo de campo en Geografía.
- Organización, realización y sistematización de un trabajo de campo vinculado con problemáticas territoriales características de la Ciudad Autónoma o del Aglomerado Gran Buenos Aires.

Tecnologías de la información

Procesamiento de texto, audio y video digital

- Técnicas y herramientas de edición de textos, video y audio.
- Planificación de proyectos de producción audiovisual.

Artes (artes visuales)

Eje: “Producción”.

- La producción audiovisual, montaje y construcción de sentido
- La relación sonido-música-movimiento-acción dramática.

6- Secuencia cronológica de actividades

El proyecto constará de 12 encuentros (uno por semana) de dos horas cátedra (80 minutos) por encuentro y se realizaría durante el último trimestre del 2021 con modalidad virtual o semipresencial, teniendo en cuenta la posibilidad de que en dicho escenario aún nos encontremos con ciertos condicionamientos para aquellas actividades que impliquen la presencia de un grupo importante de personas en un mismo espacio o que incluso las clases presenciales continúen el proceso de transición de vuelta a la presencialidad luego de haber atravesado el contexto de pandemia.

1° FASE: Introducción al tema (2 semanas)

-1° encuentro: Introducción y presentación de la temática del proyecto. Se propone centrar la mirada en el análisis de “El desarrollo histórico de las villas y asentamientos (barrios populares), sus problemáticas y el rol del Estado en su resolución”. Para ello, se propone utilizar recursos que abarquen el período histórico previo a los ‘90.

-2° encuentro: que lxs estudiantes recopilen algunos materiales breves sobre la temática hasta 2010 (artículos periodísticos, videos), para debatir, intercambiar e indagar saberes previos. Puede

utilizarse como disparador, un vídeo que aborde lo que fue la toma del Parque Indoamericano en el año 2010. Al finalizar el encuentro, deberán conformarse los grupos para el desarrollo de la etapa de indagación sobre la temática (uno más orientado a contenidos de Historia y otro de Geografía).

2° FASE: Indagación ¿qué buscar y cómo? (2 encuentros)

-3° encuentro: Los grupos ya conformados deberán indagar sobre el desarrollo histórico de las villas y asentamientos en dos períodos históricos: de 1990 a 2001 y desde 2003 a 2010. Recopilación de materiales e información para reconocer continuidades y rupturas entre ambos momentos sobre, por un lado, las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales en Argentina; y por el otro, los cambios espaciales y demográficos ante el crecimiento y proliferación de las villas y asentamientos en CABA.

Productos intermedios o subproductos de la indagación: En el caso del grupo más abocado a Geografía, estaría la posibilidad de hacer un mapeo colectivo con herramientas digitales. Y ambos grupos podrán realizar igualmente infografías y/o presentaciones digitales con la información recogida y las discusiones que se presentaron en las clases.

-4° encuentro: Puesta en común de lo realizado, intercambio de trabajos entre grupos, autoevaluación y coevaluación del trabajo de indagación.

3° FASE: Trabajo de campo (3 encuentros)

-5° encuentro: armado de guión de entrevista. Presentación de las personas que se van a entrevistar.

Preguntas guía: ¿Quiénes viven hoy en las villas? ¿Cuáles son sus historias de vida? ¿Cómo es un día normal en su barrio? ¿Qué actividades se promueven desde la comunidad? ¿Cuáles son sus principales problemáticas?

Para realizar las entrevistas se podrían realizar contactos con participantes de movimientos populares o sociales que tienen acción territorial en distintas villas en CABA, y de dificultarse la entrevista en persona, se podrían realizar a través de videollamadas o intercambios por Whatsapp vía audios.

-6° encuentro: Entrevista ya realizada (material en bruto). Tutorías para hacer el desgrabado.

-7° encuentro: Espacio para compartir reflexiones y conclusiones. Instancia de autoevaluación/coevaluación del trabajo de campo.

Productos intermedios o subproductos del Trabajo de Campo: Serán tanto los desgrabados de las entrevistas realizadas a vecinxs y/o integrantes de organizaciones sociales de villas y asentamientos, como los vídeos recopilados sobre los barrios.

4° FASE: Preparación para la producción audiovisual (3 semanas)

- 8° encuentro: A partir de la información recolectada y la que se desprende de las entrevistas, se plantea un rearmado de grupos y roles (integrando a quienes estuvieron trabajando mayormente historia con lxs de geografía para un trabajo interdisciplinario).

El objetivo es la **producción de un corto audiovisual documental de realización colectiva como producto final del proyecto**, que recopile toda la información recabada y cuente con el relato de lxs estudiantes, buscando interpelar a la comunidad sobre el desarrollo histórico de las villas de 1990 a 2010, sus problemáticas y el rol del Estado para ofrecer soluciones.

- **9° encuentro:** Tutorías por parte de lxs docentes para la producción. Orientaciones para condensar la información, cómo transmitirla, con qué sentido, etc.

- **10° encuentro:** Continúa el proceso de producción. Ya aquí se utilizarán programas de edición para comenzar a confeccionar el video, también con asistencia por parte de lxs docentes para la revisión de avances en los grupos.

5° FASE: Presentación y difusión del audiovisual (1 encuentro)

- **11° encuentro:** Presentación/viralización del vídeo terminado. Se comparte en las redes con la meta de conseguir mayor número de visualizaciones y visibilizar la temática.

6° FASE: Evaluación (1 encuentro)

- **12° encuentro:** Autoevaluación y coevaluación al finalizar. Instancia de reflexión entre estudiantes y docentes del Proyecto luego de presentar los audiovisuales, sobre sensaciones y aprendizajes adquiridos en todo el proceso.

Posibles recursos:

- VideoPad Video Editor: aplicación de edición de video.
- [Umap](#) (para armado de mapeo colectivo digital).
- Ejemplos de [mapeos colaborativos con herramientas digitales CIDAC](#)
- [Visión Siete: la situación en el Parque Indoamericano](#)
- [Visión Siete: Represión en el Indoamericano](#)
- [“Urbanización: un gran remedio para un gran mal” - La garganta poderosa](#)
- [“Una historia de urbanización, desigualdad y lucha de clases”](#)
- [“Crisis habitacional a 9 años de la toma del parque Indoamericano”](#)
- [Jauri Natalia \(2011\) LAS VILLAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: UNA HISTORIA DE PROMESAS INCUMPLIDAS.](#)
- [Snitcofsky Valeria \(2012\) CLASE, TERRITORIO E HISTORIA EN LAS VILLAS DE BUENOS AIRES \(1976-1983\)](#)
- [La entrevista: nivel secundario. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2018. Libro digital, PDF - \(Profundización NES. Hacer para aprender\)](#)

7- Evaluación

Es importante considerar la evaluación como parte de un proceso formativo, que se encuentre más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de lxs alumnxs, y una de las maneras de impactar sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esos quehaceres (Feldman, 2010). Proponemos una evaluación formativa que cumpla una función de regulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje; donde la información que brinda cada

instancia permita, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones dentro del proyecto.

De este modo, se orientarán las prácticas con rúbricas de autoevaluación y coevaluación para que lxs estudiantes valoren su desempeño y el de sus compañerxs de grupo en las distintas instancias, a partir de criterios construidos previamente por lxs docentes para regular sus procesos de aprendizaje. Se entregarán al comenzar cada fase (investigación, trabajo de campo y puesta en escena), para que, al finalizar, lxs estudiantes puedan valorar su propio desempeño y el de cada unx de sus compañerxs de grupo respetando los criterios y escalas de valoración indicadas. Estas prácticas de autoevaluación y coevaluación se complementarán con una valoración por parte del equipo docente, que se sumará como una fuente más de retroalimentación para lxs alumnx sobre sus fortalezas y debilidades.

8- Recomendaciones a lxs docentes

Para llevar adelante el proyecto, previamente es necesario seleccionar una plataforma adecuada para dictar las clases de manera virtual, las mismas podrían ser Moodle, Google Classroom, u otras. Debe verificarse que se pueda acceder desde teléfonos celulares para asegurar el acceso de la totalidad de lxs alumnx. Además, determinar una manera factible de comunicación con y entre lxs alumnx, ya sea mail o Whatsapp. Podría solicitarse a lxs alumnx sugerencias para ello e incluírlxs en la toma de decisión.

En cuanto a la introducción de los contenidos en las dos primeras fases, consideramos a las herramientas visuales como un recurso para acercar a lxs estudiantes a que se familiaricen con dichos contenidos. Además, en Historia resulta interesante recorrer los períodos históricos anteriores con algunos interrogantes que podrían ser: ¿Cuándo, cómo y por qué se conformaron las villas y asentamientos en CABA? ¿Qué condiciones políticas, económicas y sociales generaron su aparición? ¿Qué características tenía la población que habitaba allí y cuáles eran sus motivaciones? ¿Qué rol y acciones desarrolló el Estado ante los problemas habitacionales en cada período histórico?

En el caso de la fase de indagación se recomienda enfocarse en hechos concretos que puedan dar cuenta del desarrollo histórico de los barrios para que luego resulte más fácil utilizar el material como insumo.

Consideramos importante orientar a lxs estudiantes en la búsqueda de material y que se trate de fuentes de información confiable. También pueden ser ofrecidos otros materiales por parte de lxs docentes para complementar los que recopilen.

Tanto para la fase 2 y lo que respecta a los subproductos de la etapa de indagación (infografías y mapeos digitales), como a la producción del audiovisual en la fase 4, si se optara por la modalidad semipresencial -y siempre que se tuviese la posibilidad de contar con espacios presenciales al menos un horario a la semana-, sería de mucha utilidad poder utilizar esos ambientes para las tutorías por parte de lxs docentes en el armado, contenido y utilización de las herramientas digitales correspondientes. Siempre teniendo en cuenta que deben poder garantizarse los protocolos de distanciamiento y las condiciones adecuadas, si fuese necesario.

A su vez, para la recopilación y edición del video correspondiente al producto final, recomendamos algo sencillo, que incluya narraciones de lxs estudiantes, tanto sobre la información recopilada del contexto histórico, como así también sobre las problemáticas actuales recuperadas de los testimonios que se fueron indagando. También pueden integrarse fragmentos de los videos que hayan podido recuperar y muestran espacios de diferentes barrios o simplemente imágenes y/o otros recursos que contribuyan a la explicación, como puede ser mostrar los mapas e infografías producidos en las primeras fases, o las producciones que se hubiesen realizado.

En el caso de la fase 3 sobre el trabajo de campo, se podrían buscar o solicitar a lxs entrevistadxs, videos del barrio al que pertenecen o mismo si son parte del espacio de algún movimiento (comedor, espacio cultural, etc), incluir algo vinculado.

En el caso de la evaluación, se recomienda utilizar rúbricas analíticas para identificar los puntos fuertes y débiles, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño. Es necesario considerar sus tres características clave: criterios de evaluación¹³, definiciones de calidad¹⁴ y estrategias de puntuación¹⁵. Para el diseño de las rúbricas se sugieren seguir los siguientes pasos: 1) determinar los objetivos de aprendizaje; 2) identificar los elementos o aspectos a valorar; 3) definir descriptores o categorías, escalas de calificación y criterios; 4) determinar el peso de cada criterio en la valoración integral; 5) revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre su impacto educativo.

Algunos categorías que creemos convenientes contemplar a la hora de configurar las rúbricas son: participación de lxs compañerxs de grupo en las actividades (integración en el equipo, responsabilidad o implicación, cooperación); valoración sobre el desempeño integral del grupo de trabajo (organización, manejo de recursos, resolución de conflictos); grado de cumplimiento del objetivo fijado para la fase o actividad; grado de consideración y apropiación de las recomendaciones hechas por lxs docentes en el proceso; entre otros criterios que el equipo docente puede establecer como pertinentes para evaluar.

Recomendamos la utilización de plataformas virtuales para la creación de rúbricas, tales como Rubistar¹⁶, que presentan plantillas modificables por áreas y categorías para su confección. Son herramientas interesantes para quienes no tienen demasiada experiencia en el diseño de este tipo de instrumentos.

¹³ Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.

¹⁴ Proveen una explicación detallada de lo que cada estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia y alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Las definiciones deben proporcionar retroalimentación.

¹⁵ Se consideran, en general, cuatro niveles: desempeño sobresaliente; desempeño satisfactorio; desempeño regular; desempeño insatisfactorio.

¹⁶ <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- 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.
- Benejam, P. y Pages, J. (coord.) (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori. (Caps. 8).
- Finocchio, S. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿ Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. Disponible en: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S200750571372684X?token=6C9C4B733242A2D66B8BE944C9F9A9B6B750C3A289F4A16E8ACC57D8A06F9741C7173721221C6A032C6546F0F35607C2>
- González Ursi, L. y Carabelli, D. (2018) *La Escuela contra el margen* [Documental]. ContraMargen.
- Greco, M. B. (2015). Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del “vivir juntos” en la escuela secundaria. *Pensamientos en tiempos de transformación. Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pp.35-45. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110273/Miradas%20en%20torno%20a%20la%20democratizaci%C3%B3n%20de%20la%20escuela%20secundaria.pdf?sequence=1>.
- Haste, H. (2017). Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5 y 6.
- Maggio, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martuccelli, D.(2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174.
- 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.
- Mazza, D. (2016) El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Kiuroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, Nº8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Proyecto 5

Voces y miradas desde las adolescencias en Historia y Formación Ética y Ciudadana

DIDÁCTICA DE NIVEL MEDIO

FFyL - UBA

Voces y miradas desde las adolescencias

EN HISTORIA Y FORMACIÓN
ÉTICA Y CIUDADANA

Autoras:

Álvarez Victoria

Pañafiel Connie

*En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible
gestar proyectos colectivos desde donde planificar la
esperanza junto a otrxs.*

Pichón-Riviére, E.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de la labor realizada en el marco de la cátedra Didáctica de Nivel Medio de la carrera Ciencias de la Educación. El mismo se propone como un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico, es decir, lo más cercano posible a realidades del trabajo en el nivel desde un rol diferente al que desempeñamos previamente allí.

Para realizar la inmersión institucional en el nivel medio, debido al contexto de marcada incertidumbre que atravesamos por la pandemia, el *campo* fue la escuela observada en el documental *La escuela contra el Margen*. Se elaboró un registro de cuatro columnas en el cual plasmamos los minutos del documental, un registro descriptivo de lo que observamos, nuestras impresiones subjetivas y primeras categorías de análisis. Posteriormente, se analizaron las características de la escuela poniendo el foco en la dimensión institucional.

En relación con el análisis didáctico, la cátedra nos proporcionó un registro de observación de una clase de Historia Latinoamericana de 4to año y la entrevista a la docente a cargo. La propuesta consistió en hacer *como si* esa clase y esa docente fuesen parte de aquella institución y, a partir del análisis de estos materiales, elaborar hipótesis correspondientes a las dimensiones institucional y didáctica (general y específica de la historia).

Consideramos que resulta importante en este contexto de crisis sanitaria que nos atraviesa como comunidad educativa no sólo poner en discusión los debates históricos del nivel medio, sino también empezar por llevar a la praxis actual estrategias que conduzcan a repensar las clases, los contenidos y las disciplinas que forman parte de la escuela media. Anahí Mastache (2013) menciona que la escuela media presenta ciertas especificidades que la diferencian de los demás niveles educativos, por tener una lógica organizativa y *cierta distribución de tiempo, espacios y roles* (p. 4).

Considerando estos aspectos y la variedad de factores que confluyen en ella, pretendemos con nuestro trabajo poder aportar algunas ideas vinculadas a fomentar los vínculos grupales a través de la construcción colectiva de nuevos espacios de intercambio y debates en los que predomine la construcción del pensamiento propio, el respeto hacia la diversidad de opiniones y el ejercicio de la participación y la argumentación de lxs estudiantes adolescentes y jóvenes.

Este trabajo está compuesto por un diagnóstico, en el cual hipotetizamos sobre la escuela, sus integrantes y sobre las clases; y por un proyecto que pensamos en base a nuestras interpretaciones y a los lineamientos propuestos por la cátedra.

Metodología de trabajo

El proyecto presentado se enmarca en el enfoque de la complejidad, lo cual supone que nuestro objeto de estudio requiere de instrumentos que permitan captar la diversidad y el nivel de

complejidad que lo caracteriza. Desde este enfoque, las dos participantes del proyecto, pertenecientes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, realizamos un análisis didáctico, desde lo que Marta Souto (2000) denomina *multirreferencialidad*.

De este modo, se busca tener en cuenta que la situación educativa, en el nivel medio como en los otros niveles escolares, involucra una serie de hechos que no son posibles de ser analizados si no es a partir de herramientas teóricas diversas que den lugar a un abordaje múltiple. Desde una mirada complementaria, Anahí Mastache (2013) define a la Didáctica del Nivel Medio como *disciplina de síntesis*, dado que elabora conocimiento fundamentado teniendo en consideración la variedad de factores que allí confluyen y de perspectivas teóricas que dan cuenta de ellos. Se trata de una disciplina que teoriza sobre la enseñanza que se desarrolla en la escuela media y que, para eso, tiene en cuenta simultáneamente: las propuestas de la didáctica general, las características institucionales y organizacionales propias del nivel, los desarrollos de las didácticas específicas de las materias, la necesaria interrelación entre distintas disciplinas y las especificidades que aportan las características de lxs estudiantxs destinatarixs de la enseñanza.

Nuestra primera tarea consistió en anticipar qué esperábamos encontrar en la inmersión a la escuela secundaria que haríamos a través de la observación del audiovisual. Esta actividad previa facilitaría una mejor comprensión de la situación ya que nos permitiría ir construyendo una distancia óptima con el objeto a observar. La observación implica asumirse como parte de la situación observada, ya que no es posible comprender lo que sucede desde una relación de exterioridad, así como tampoco lo es establecer una clara demarcación entre quien observa y la situación observada (Mazza, 2016). De aquí la importancia de analizar la implicación, de poner en palabras qué se espera y/o cómo puede repercutir ello en la situación que se observa.

Luego, nos centramos en observar/escuchar lo que ocurría en el documental. Elaboramos un registro a cuatro columnas: tiempos, observables, impresiones y posibles categorías de análisis o relaciones de lo observado con las teorías de lxs autorxs propuestos por la cátedra. Este primer acercamiento fue individual para luego socializar nuestros registros y unificarlos, aunque sosteniendo diferenciadas nuestras impresiones.

Si bien se trata del mismo audiovisual, dos observadoras interpretan de modo diferente, por lo que este registro construido de a dos se fue enriqueciendo a partir de diferentes miradas e implicaciones. Son lxs sujetxs culturalmente situadxs y con determinadas experiencias quienes miran, no se trata de una única visualización de lo que se presenta ante nuestros ojos (Ávila, 2004).

Al mismo tiempo que comenzamos a esbozar posibles hipótesis desde las lecturas e interpretaciones del registro unificado, nos acercamos a los materiales escritos brindados por la cátedra: el registro de clase de Historia Latinoamericana y la entrevista a su docente, a los que también les incorporamos nuestras impresiones de manera diferenciada en una tercera columna y posibles categorías de análisis en la cuarta.

A partir de las hipótesis que construimos con el análisis de los materiales, pensamos una propuesta como respuesta posible a problemas, demandas y/o necesidades de la situación diagnosticada.

Diagnóstico:

La escuela y sus integrantes

¿Cómo sus integrantes responden al contexto y a situaciones de conflicto?

La escuela está ubicada en el barrio de Villa Lugano, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se encuentra en el centro de una zona con gran cantidad de villas, asentamientos y complejos de edificios. A pesar de que quienes viven allí pertenecen a la misma clase trabajadora, existen tensiones entre lxs vecinxs. De acuerdo con el documental, se suele culpabilizar a las personas de las villas de los problemas del barrio con el argumento de que la mayoría de sus habitantxs son inmigrantes de países limítrofes.

En esta escuela, el director asumiría un rol de liderazgo que tiende a explicitar, problematizar, gestionar y resolver conflictos, lo que contribuiría a un **mejor grado de dinámica** de la institución (Bleger, 1974 en Mastache, 2007). Durante la reunión de familias, el director comparte una situación ocurrida en el barrio donde está ubicada la escuela. Ésta, atraviesa a lxs estudiantxs, las familias y la escuela en la medida en que los medios de comunicación y la policía están involucradxs y hasta rodean el establecimiento, además de los rumores que circulan sobre una posible toma de la escuela por parte de gente externa a la institución. Esto se podría ver en el siguiente fragmento:

El director comienza diciendo: La escuela se encuentra involucrada por un hecho que pasó el sábado a la noche, cuando un joven de Samoré se pelea aparentemente con uno de Cildañez y el joven de Cildañez le dispara y termina con la vida de este chico. De los rumores que yo escuché, dentro de las acciones posibles estaba la posible toma por parte de gente de afuera de la escuela como forma de venganza (...)

En el escritorio donde está sentado hay una copia de una nota de diario que se titula "Banda de asesinos obligó a suspender clases en colegio". Las caras de quienes están escuchando están serias, algunxs se agarran la cabeza, otrxs hablan por lo bajo con quienes están a su lado. Entre las que hablan una sostiene "yo estoy un poco preocupada, la verdad".

(...) Director: Tenía 6 o 7 gendarmes... entonces vos entrabas a la escuela y en vez de ver alumnos estudiando veías todos vestidos de verde. A mí esa escuela no me gusta. Y una de las razones por las que se fueron fue porque yo lo planteé. (Anexo documental, p. 10)

De esta manera, la escuela convocaría a familias y docentes a entrar en una **dinámica progresiva**, tendiente a problematizar y proponer acciones que permitan responder a la situación ocurrida en el barrio. Mediante la reunión de familias habría intención de intercambiar y dar respuestas pensadas (no reflejas) de forma colectiva. Si bien hacia el final de la reunión pareciera que no llegan a acordar sobre todos los puntos, el objetivo del encuentro sería intercambiar información y percepciones sobre la situación; cuya finalidad convoca a la comunidad educativa a problematizar pensando posibles respuestas colectivas.

Esta escuela, por lo tanto, podría pensarse como una institución en la cual predomina la modalidad progresiva (Mastache, 2007) de funcionamiento; los conflictos se problematizan a través de

procesos de análisis en los cuales se evalúa y se discriminan tanto los problemas como las necesidades. Se destacaría, entonces, por su alto grado de dinámica institucional.

Vínculos. Sus formas e importancia

Hacia el final de la reunión, entre las dos propuestas dadas por el director a modo de síntesis, se señala la modalidad de vinculación con lxs estudiantxs: “y en la relación con los pibes bueno, escucha, atención, contención...” (Anexo documental, p.10). Aquí se podría ver la importancia que se le da al **vínculo** con lxs estudiantxs, en este caso de carácter emocional (Mazza, 2016), **como posible respuesta a una situación conflictiva** que se da en el barrio y que atraviesa a la escuela y a sus integrantes. Entre el director, las familias y docentes parecerían acordar sobre la posibilidad de posicionarse desde la escucha atenta, desde la disponibilidad afectiva, de conectarse con ansiedades o posibles actitudes de lxs jóvenes frente a la situación para recibirla, tolerarla y devolverla transformada, lo que podría generar un espacio suficientemente continente y favorecedor de aprendizajes. Esta forma de relacionarse con lxs estudiantxs, desde la escucha, la disponibilidad afectiva y el respeto, también podría verse en las palabras que comunica el director a lxs estudiantxs en la muestra de fin de año:

Yo creo que los jóvenes, cuando uno les da un lugar, cuando los escucha, los respeta, los quiere sobre todo, creo que ellos logran manifestarse y sacar las cosas que tienen adentro que son muchas y son buenas. Y se comprometen con lo que hacen. Y hoy es una pequeña muestra de ese compromiso. Así que quiero darles un aplauso a todos los jóvenes y alumnos de nuestra escuela. (Registro unificado, p.21)

Tomaría relevancia, también, **el vínculo en términos sociales** en cuanto a cómo lxs adultxs de la escuela se dirigen a lxs estudiantxs y **qué imágenes, mensajes les transmiten** tanto lxs docentes, lxs preceptorxs, así como también el director, en relación con cuál es su mirada respecto a ellxs. Las miradas de los otros contribuyen a la constitución e interiorización de las formas en que lxs estudiantxs se conciben a sí mismxs. En el documental, se podría ver cómo el director mira a lxs estudiantxs y se refiere a ellxs. De la misma manera, en el apartado siguiente se observaría cómo la docente de historia de 4to año, según lo que sostiene en la entrevista, elegiría trabajar en el nivel medio porque le conmueven lxs estudiantxs adolescentxs y no acuerda con las miradas y representaciones negativas que suelen caer sobre ellxs.

Percepciones sociales de las adolescencias y juventudes

Las representaciones sociales sobre las adolescencias y juventudes (Martuccelli, 2016) afectarían a lxs estudiantxs, en la medida en que podrían obstaculizar el transitar con *relativa calma* su trayectoria escolar, así como también otros ambientes de la vida cotidiana. En el siguiente fragmento se puede ver cómo lxs estudiantxs perciben estas representaciones que pesan sobre ellos:

P1: ¿Qué más señalarían de lo que está en el barrio, de lo que les gustó y lo que no?

E1: No nos gusta que esté la policía. Está bueno que esté la policía, pero a la vez no.

P1: ¿Por qué?

E1: Está bueno por la seguridad, pero está mal porque verduguean a los pibes (...)

E2: Para ellos porque usas gorrita o tenes un conjunto deportivo ya piensan que sos chorro y a un rubiecito, uno que tiene pelo para el costado, ¿vos te pensás que lo paran? No, a ese lo dejan ir...

Hay más estudiantes conversando sobre el tema, en qué momento acciona la policía, con quiénes y cómo lo hacen, desde sus experiencias.

(...) P1: Decí lo que dijiste vos (a una estudiante)

E1: Que para mí la gente que ve los chicos vestidos de deportivo ya piensan que sos rastrero, chorro.

E2: Como dijiste vos profe, uno con gorrita para el imaginario ya es pobre y chorro. Me parece que me voy a sacar una foto y me pongo de referencia yo. (La estudiante a su lado se ríe) (Anexo documental, p. 19-20).

Estas imágenes y formas en las que son tratadxs cotidianamente en su propio barrio por su origen social, su condición económica y rango etario podrían incidir en cómo ellxs se perciben a sí mismos. Al respecto, Carina Kaplan (2015) menciona que en la sociedad está presente una mirada dual respecto a las juventudes. En este sentido, existirían diferencias entre lo que percibiría unx jovxn de nivel socioeconómico alto o medio al transitar su trayectoria escolar con respecto a la percepción de lxs jóvenxs pertenecientes a sectores populares en igual situación.

Lxs primerxs transitarían la escolaridad con *relativa calma*, dado que dispondrían de mayores o mejores recursos que les permitirían priorizar los estudios por sobre otra actividad. En cambio lxs segundxs, como podríamos hipotetizar que serían lxs estudiantxs de esta escuela analizada, quienes en algunos casos tendrían trayectorias escolares accidentadas, podrían percibirse más fácilmente como *pequeños en la escuela y grandes en la calle o en el trabajo* (Martuccelli, 2016, p.161).

La docente de Historia expresa sentirse conmovida por este grupo etario y por las **representaciones instaladas en la sociedad hacia las adolescencias**, adjudicando a esto las razones de su interés por enseñar en el nivel medio. Esto podría verse en la entrevista:

Hay algo en la sociedad de que a lxs niñxs hay que cuidarlx, a lxs viejxs hay que cuidarlx pero lxs adolescentes son parias, ves un grupo de adolescentes y la gente cruza, es la etapa más osca para la familia, más conflictiva... Me conmueve un poco, tiene que ver con que me interese este nivel, que coincide con la adolescencia" (Anexo entrevista, p.3).

En este fragmento de la entrevista resulta de interés destacar dos aspectos. Por un lado, se visualizaría a una docente que se sentiría interpelada por llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio. Por otro, en su relato hace mención a la dualidad que encierra la percepción sobre lxs adolescentxs; mientras para ella representan *lo promisorio*, en el imaginario social son *parias*.

La hipótesis anterior podría vincularse con los aportes de Anahí Mastache (2004) sobre la dinámica entre lo instituido y lo instituyente. La docente buscaría reforzar las fuerzas instituyentes en tanto la representación de los adolescentes como lo promisorio habilitaría otorgarles a **lxs adolescentxs un rol protagónico**, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenezcan.

Perspectiva disciplinar, propuesta de enseñanza y desarrollo de las clases

La concepción de la disciplina por parte de la docente de Historia Latinoamericana de 4to año se acercaría a la perspectiva epistemológica de las nuevas corrientes (Finocchio, 1995). En la entrevista, la docente habla sobre el sentido de la materia:

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 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 esa historia de otra manera. (Anexo entrevista, p. 6)

La docente entendería que la historia se trata de múltiples interpretaciones que pueden ir modificándose, cuyo sentido es la comprensión del presente y la proyección del futuro, por lo que comprendería a lxs sujetxs como producto, pero también como productoxs de la historia (Finocchio, 1995). Luego, expresa la importancia de entender los procesos históricos y se ubica en contra del aprendizaje memorístico. Desde esta concepción de la historia, el pasado no es algo muerto, sino *vida vivida que sigue viviendo en el presente de cada unx* (Romero, 1988 en Aisenberg y Alderoqui, 1993). En este sentido, la docente tendería a contribuir a la formación de *conciencia histórica* (Aisenberg y Alderoqui, 1993) en la medida en que buscaría que lxs estudiantxs se reconozcan como parte de una historia que comenzó hace muchos años y en la que tienen un lugar para mejorarla.

Esta forma de concebir la disciplina por parte de la profesora podría ir de la mano con la manera en que durante la clase relaciona los contenidos de historia que lxs alumnxs estudian cada año del secundario y su posible incidencia en sus prácticas en el presente y el futuro:

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. 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 pasó que murió Perón” (Anexo clase Historia, p.5)

En cuanto a lo didáctico, entonces, es posible dar cuenta de cómo la docente enfatiza en la necesidad de comprender el proceso y el contexto, tanto de los contenidos que estudian por año en la secundaria como de aquellos que ven durante los trimestres y de los sucesos históricos que estudian en la materia (Anexo clase Historia, p.6-7).

En un primer momento de la clase, diferentes estudiantes exponen los temas que eligieron y prepararon y responden a preguntas de la profesora. Luego, ella dedica unos minutos para contextualizar los contenidos de la materia a lo largo del año, organizándolos por trimestres. Durante lo que sigue de la clase, va realizando preguntas a lxs estudiantxs y profundizando o re-preguntando a partir de las respuestas.

Con respecto a los supuestos sobre las vías de aprendizaje, la docente tendería a acercarse a las posiciones que consideran a lxs aprendicxs como pensadorxs (Feldman, D. 2010), en la medida en que pretendería que comprendan y produzcan conocimiento. Después de realizar preguntas sobre la revolución francesa e ir profundizando a medida que lxs estudiantxs contestan, les re-pregunta sobre las relaciones que podría haber con la revolución de 1810:

P: Estuvimos hablando también de la trata de lxs esclavxs...estuvimos hablando de los pueblos originarios ¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución

francesa?

La mayoría de lxs alumnx 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?

Se hace silencio.

V7 Va de vuelta, va de vuelta.

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

V10: Por qué fueron más importantes.

P: ¿Pero por qué? (Anexo clase Historia, p.8)

A partir del recorrido que generan las preguntas que realiza, la docente facilitaría la construcción de hipótesis por parte de lxs studentxs sobre posibles relaciones y procuraría “obtener una comprensión mejor, menos sesgada, capaz de incorporar más variables, considerar más dimensiones y resolver las contradicciones” (Feldman, 2010, p.23). Las preguntas realizadas podrían estar orientadas según el método socrático basado en los problemas, los enigmas y las preguntas instigadoras (Feldman, 2010). La docente no se conforma con la respuesta del estudiante y le pide que explique por qué. Sumado a esto, hacia el final de la clase observada, la docente da como consigna realizar un trabajo en el que produzcan un texto argumentativo sobre las relaciones entre las revoluciones de Inglaterra y Francia con las americanas que inician en 1810.

Además, se podría decir que tiene lugar un conocimiento de tipo situacional (Edwards, 2008), ya que se trataría de saberes que se sitúan en su contexto para su aprendizaje y se orientarían al interés por conocer una situación en la medida en que se pondría el foco en que lxs studentxs entiendan las relaciones entre sucesos históricos. Esto también podría observarse cuando, durante la entrevista, la docente responde a la pregunta sobre qué ofrece la materia como formación a lxs studentxs:

*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. (Anexo Entrevista, p. 5)*

Se concebiría el conocimiento como herramienta (Feldman, 2010), como instrumento para analizar los procesos históricos, para así desnaturalizar y comprender **el presente** en el que lxs studentxs están inmersxs y en el que se conformarían como ciudadanxs críticxs.

Cabe preguntarse si a través de esta forma de concebir el conocimiento se trataría de formar ciudadanxs críticxs para hoy o si la escuela está formando ciudadanxs para un mañana y un otro lugar en la praxis. Pensar en esto significaría poner en discusión lo que Danilo Martuccelli (2016) menciona respecto a la escuela como lugar de formación en el que, debido a sus particularidades y limitaciones, se enfrenta muchas veces con la realidad de que en la práctica no puede -o puede difícilmente- ser pensada como un espacio de ejercicio activo de la ciudadanía.

En todo caso, pensar la formación de una ciudadanía activa es también poner en movimiento una serie de aspectos que supondría tomar ciertas distancias de la tradicional educación moral y patriótica, y acercarse al objetivo de que cada alumnx, a través de sus conocimientos y competencias, pueda sostener una *opinión ilustrada y argumentada* sobre diferentes temas

(Martuccelli, 2016, p.169).

A partir de todo esto surge la pregunta acerca de cómo lograr que la participación de lxs studentxs en la clase involucre a la mayor cantidad de ellxs ya que se observa que de 19 studentxs, son cuatro lxs que mayormente responden y preguntan. También invita a pensar en cómo habilitar espacios de debate y argumentación de manera que el ejercicio de la ciudadanía tenga lugar en las aulas.

Evaluación de los aprendizajes

En relación con la evaluación, si bien en la entrevista la docente sostendría darle más peso a la función sumativa, aquella que se realiza hacia el final con carácter certificativo, se podrían ver también propuestas con función formativa, orientadas a la regulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Feldman, 2010). En la entrevista, la docente sostiene:

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 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 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 aquéllxs 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 puedo. Entonces este sistema de la supervisión azarosa, me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas (...) (Anexo Entrevista, p.11)

En la clase, hacia el comienzo, diferentes studentxs exponen temas que eligieron. A medida que lo hacen, la docente les va haciendo preguntas, así como también al resto que está escuchando. En algunos casos, hace devoluciones o aclaraciones para tener en cuenta en próximas exposiciones (Registro de clase, p.3). Hacia el final, dicta una consigna de trabajo para el próximo encuentro y aclara que se va a llevar algunos trabajos al azar para mirar.

Si bien en la entrevista expresaría que lo hace para ir supervisando e incentivar que estudien y realicen las consignas, se podría decir que no se reduciría a esto ya que tendrían también el objetivo de participar en la regulación de los aprendizajes (Perrenoud, 1999, en Feldman, 2010) en la medida en que la docente hace devoluciones a las producciones de lxs studentxs en el transcurso de las clases y a medida que van presentando trabajos. Por otro lado, si bien no lo explicita, a partir de estas evaluaciones podría realizar ajustes y repensar las estrategias utilizadas.

Podría preguntarse si estos modos de evaluar a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tendrían que ver también con **incentivar la participación** de lxs studentxs ya que, como se mencionó anteriormente, en la clase observada hay una gran parte de ellxs que no se involucra, o lo hace en menor medida, en la dinámica de preguntas sobre el tema que desarrolla la docente.

Proyecto

Voces y miradas desde las adolescencias

Ubicación temporal del proyecto

El proyecto tendría lugar en el ciclo lectivo 2021-2022, hacia fines del mismo, con una duración aproximada de un trimestre.

Propósitos

- Promover el fortalecimiento de los vínculos con lxs estudiantxs a partir de su acompañamiento, y entre ellxs, a través de la construcción colectiva en grupos de intercambio y del respeto por las opiniones.
- Favorecer la participación y el ejercicio de la argumentación.
- Facilitar instancias de debate, toma de decisiones y asunción progresiva de responsabilidades por parte de lxs estudiantxs.
- Colaborar en la problematización de la discriminación y la subvaloración social hacia las prácticas y producciones juveniles.
- Promover la producción colectiva de episodios podcast en los que expresen demandas y se pregunten e intercambien sobre temas de interés, en relación al lugar que tuvieron adolescentes y jóvenes en distintos períodos históricos.

Objetivos de aprendizaje

Que lxs estudiantes puedan:

- Comprender el rol de las adolescencias y juventudes en el país desde el proceso de retorno a la democracia hasta la actualidad.
- Analizar las diferentes percepciones y miradas hacia las juventudes: los estereotipos y la discriminación sobre ellas.
- Buscar y conocer diferentes expresiones, producciones e intervenciones protagonizadas por adolescentes y jóvenes como forma de denuncia o manifestación.
- Debatir con otrxs acerca de materiales o temas y argumentar puntos de vista o decisiones que tomen.
- Elaborar un guión del episodio podcast de manera grupal.
- Expresar intereses, demandas y necesidades desde sus propias voces a partir de un material ubicado en un momento histórico que elijan.
- Difundir ideas y producciones mediante tecnologías multimediales, donde sus voces sean las protagonistas.

Fundamentación teórica y práctica

La educación secundaria en Argentina ha sido objeto de diferentes esfuerzos de transformaciones en el período democrático que se abrió con el fin del gobierno de facto de 1983 (Terigi, F, 2018). Sin embargo, la situación actual no está cerca de ser la deseada ya que existe una marcada dificultad de lxs adolescentxs de completarla en tiempo y forma, así como también de permanecer en la escuela.

El nivel secundario asume la responsabilidad y el desafío de seguir trabajando a través de diversas políticas públicas que tengan sentido de manera tal que contribuyan a generar un proyecto de vida para todxs.

En este sentido, considerar la transformación del nivel secundario implica pensar en un gran armado de rompecabezas. Una de las primeras piezas que se podría poner en discusión es el patrón organizacional, lo que Flavia Terigi (2008) describe como el *trípode de hierro*: un enlace entre un currículum fuertemente clasificado en disciplinas, acompañado de docentes con formación especializada y cuyos nombramientos están atados a las mismas, y en consecuencia, son designadxs a trabajar por hora de clase dictada. Esta forma de concebir la organización suele ir de la mano de conocimientos fragmentados ya que los límites entre contenidos están claramente establecidos al transmitirse a través de asignaturas cuyas fronteras las separan de las demás. Daniel Feldman (2009) sostiene que el orden dominante de organización pedagógica resulta tan habitual que se percibe como natural, y se pregunta en primer lugar si es la forma *per se* o si se trata de una construcción que puede ser sometida a cambios. Feldman se orienta hacia la segunda opción y problematiza la experiencia escolar en la que en segmentos discretos de tiempo a un grupo de estudiantxs se le asigna una lección de cierta disciplina. En esta línea, el autor propone el trabajo por proyectos como alternativa al funcionamiento tradicional de organización disciplinar del conocimiento, lo que permitiría integrar contenidos en lugar de separarlos y aprenderlos secuencialmente. Esto posibilitaría abarcar temas o problemas que escapan al rango de una disciplina y que se extienden de las acciones especializadas reducidas en cada una. Se podrían incorporar temas afines si se posibilita la colaboración en la creación de lenguajes comunes para el trabajo de ciertos temas. A su vez, podría incentivar mayor participación, autonomía y responsabilidad en lxs estudiantxs.

En el contexto actual de pandemia y Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio se profundiza la necesidad de repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A su vez, vale preguntarse por los nuevos modos de vincularse, tanto docentxs con estudiantxs como entre estxs últimxs. En este sentido, toman importancia las interacciones que puedan sostener y el acompañamiento de aquellos procesos (Mazza, 2020). Sería conveniente pensar escenarios alternativos y modificar estrategias en función de los procesos de aprendizaje y de las experiencias que se propone a lxs estudiantxs. Por tal razón, además de pensar en espacios alternativos que modifiquen las estrategias en los procesos de enseñanza, resultaría prioritario poner sobre la mesa el análisis y evaluación de los vínculos entre docentes, alumnxs y saberes, como así también las particularidades que caracterizan al grupo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, en relación con los vínculos que construyen y se generan en los espacios escolares, sería importante preguntarse acerca del grado de dificultad e interés que presentan los contenidos a desarrollar y si en función de los mismos la propuesta metodológica resulta adecuada para el grupo de alumnxs (Gothelf y Winograd, 1995). Si en las clases lxs estudiantxs perciben ciertas conciliaciones entre los aspectos que refieren a la materia y las

características del grupo, y la significatividad tanto de los contenidos como de la propuesta pedagógica, esto incidiría en el ambiente escolar y daría como resultado un clima más facilitador.

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas en la escuela y en la clase de Historia, se podría decir que lxs integrantes del establecimiento tienden a considerar las maneras en que inciden la mirada y mensajes que transmiten a lxs adolescentxs en la percepción que desarrollan sobre sí mismos y en su desenvolvimiento tanto escolar como en otros ámbitos. En consecuencia, ponen énfasis en los aspectos vinculares, poniendo el foco en los mensajes y formas en las que se establecen las relaciones con lxs estudiantes.

Para pensar el proyecto resulta interesante retomar la concepción de la docente sobre la disciplina. Para ella la historia se trataría de múltiples interpretaciones que pueden ir modificándose con el sentido de comprender el presente y proyectar el futuro. Desde esta perspectiva, lxs studentxs se constituirían como productos y productorxs de los procesos históricos. En este mismo sentido, y en lo que concierne a su participación cultural, desde Martuccelli (2016) se podría decir que lxs adolescentxs son a la vez objetos destinatarios de industrias culturales y sujetxs productorxs de códigos culturales.

En consecuencia, resulta interesante realizar un recorrido por los cambios y diversidad de representaciones sobre las adolescencias y juventudes con vistas a problematizarlas, ya que se trataría de interpretaciones y formas de percibir a estos grupos, que no deben considerarse las únicas ni las más importantes. Resulta necesario el abordaje de distintos temas desde las miradas de las adolescencias. Para eso sería significativo realizar un recorrido de su participación en diferentes momentos históricos, puntualmente desde el proceso de recuperación de la democracia en el país (momento caracterizado, entre otras cosas, por el retorno a la participación política y cultural) hasta la actualidad. Con este fin, será necesario efectuar una contextualización que incorpore la manera en que estos grupos se manifestaban y eran vistos en el período de la última dictadura.

Además, en el diagnóstico nos preguntamos sobre la participación de lxs studentxs en la dinámica de la clase observada ya que registramos que gran parte del grupo no se involucraba en la dinámica de preguntas y respuestas entre la docente y algunxs de sus compañerxs. Por eso problematizamos el lugar otorgado al ejercicio de la ciudadanía en las aulas. Partimos de entender la ciudadanía como inseparable de la capacidad real para participar en la cosa pública, una facultad que exige una competencia práctica y la capacidad para influir sobre las decisiones tomadas (Martuccelli, 2016). Por esto, se pensó un proyecto con foco en espacios de intercambio y en el trabajo grupal, en la toma de la palabra y de decisiones, así como también en actividades orientadas a la argumentación.

Al mismo tiempo, éste es uno de los motivos por el que creemos pertinente tomar como eje transversal *Convivencia*, a través de propuestas en las que lxs studentxs puedan desnaturalizar miradas de la sociedad estigmatizantes y estereotipadas hacia ellxs, construir colectivamente espacios en los que tomen voz, y escuchar a las demás con *tolerancia, respeto y acomodamiento mutuos*. Como sostiene Mónica Coronado, “la convivencia en paz se construye desde la valoración de la diversidad y pluralidad de las personas y de las relaciones humanas, como así también de las condiciones de lucha y confrontación que se juegan en la autorregulación de la misma” (2006, p. 93).

Eje/ problema / temática:

¿Cómo se han representado y representan a las adolescencias y juventudes? ¿Quiénes las definen?

¿Existen espacios en los que estos grupos tomen la voz? ¿De qué hablarían, qué expresarían si tuviesen esos espacios?

El propósito central del proyecto consiste en que lxs adolescentes expresen sus opiniones, ideas, demandas y hagan oír sus voces. Para esto, la idea inicial es hacer un recorrido por distintos roles que tomaron las adolescencias y juventudes en un período histórico determinado, particularmente las formas en las que se manifestaron, tanto en el ámbito cultural como político. De esta manera, se pretenden problematizar ciertas concepciones y estigmas con los que se encuentran cotidianamente en su barrio por su condición social y rango etario, así como también y particularmente por parte de medios masivos de comunicación, cuyos mensajes reproduce parte de la sociedad.

Producto

El producto del proyecto es la realización de episodios podcast grupales en los que lxs estudiantxs entrevisten, intercambien, se pregunten y difundan sus ideas y pensamientos sobre temas actuales y de interés, en conversación con un momento histórico previamente trabajado a elección de cada grupo. Puede ser a partir de un artículo periodístico, un fragmento de película, un testimonio, etc.

Luego, a través de los diversos modos de difusión tecnológica multimedia se compartirían sus producciones de modo que se elabore una especie de red de escuchas entre otrxs estudiantxs de la escuela, docentes y familias, con el fin de visibilizar y valorar (y que otrxs valoren) las producciones en las que son protagonistas.

Contenidos

Teniendo en cuenta lo trabajado a partir de la observación y análisis en el diagnóstico se considera como uno de los propósitos del proyecto fomentar los vínculos grupales a través de la construcción colectiva en grupos de intercambio. De esta manera, se incentivaría la participación de lxs estudiantxs en dinámicas de grupos más pequeños.

Seleccionamos como eje transversal la convivencia, particularmente la discriminación de adolescentes y jóvenes en distintos momentos históricos.

A partir de la revisión de los contenidos de 4to año especificados en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de CABA se seleccionó, desde la materia Historia, la participación ciudadana en el marco de la presidencia de Raúl Alfonsín en el contexto de la recuperación democrática; y, desde Ética y Ciudadanía, los cambios en las representaciones sobre las adolescencias y juventudes, y sus aspectos identitarios, para comprender a lxs integrantxs de estos grupos como sujetxs de derecho.

Las actividades estarán orientadas a problematizar miradas hacia las adolescencias/ juventudes, a participar de espacios de debate y de producción, así como también a valorarlas. En este sentido,



nos preguntamos cómo posibilitar derechos de ciudadanía juvenil (Cornara y otrxs, 2017) y dar lugar a la voz propia y a la participación. Siguiendo esta línea, nos resulta importante proponer contenidos vinculados al trabajo grupal y al ejercicio de la argumentación, dado que resulta imperante su presencia para que lxs adolescentxs ejerciten diversas maneras de expresar sus ideas o criterios como competencias prácticas de la ciudadanía y particularmente de la convivencia.

Esto que se menciona se podrá evidenciar a través del siguiente mapa de contenidos:

Itinerario posible del Proyecto

A continuación, se proponen 3 momentos (inicio, desarrollo y cierre) para organizar las actividades del proyecto. En cada uno se sugieren actividades con posibles recursos, los cuales se pueden seleccionar en su conjunto o en parte en base al tiempo que se prefiera destinar a cada uno.

Ideas para el inicio del proyecto

Para el momento inicial se propone centrar la mirada en los aspectos identitarios de lxs adolescentxs y en la conformación de grupos en los que se pongan en juego los parecidos y

diferencias entre quienes los integren, así como también en los intercambios, con el propósito de facilitar que circulen distintas voces de manera respetuosa a pesar de las diferencias en las opiniones.

Las primeras actividades también estarán orientadas a buscar y conocer diferentes experiencias, participaciones de adolescentes y jóvenes en distintos ámbitos (cultural, educativo, ambiental y político) y momentos históricos, así como también sus percepciones acerca de cómo eran vistos por otros.

Primeras actividades sugeridas:

- Proponer que de manera individual piensen y plasmen los aspectos que más les identifica en un padlet (con audios, imágenes, links a canciones y videos). Luego invitar a que los compartan con otros, agrupándose en un primer momento por parecidos, luego por diferencias.
- Ver los primeros 7:40 (o 9:13) minutos de la película La noche de los lápices: https://www.youtube.com/watch?v=-iqOGIC_0qQ. Luego, que los estudiantes realicen intercambios grupales sobre las siguientes preguntas: ¿Qué les impactó? ¿Qué diferencias o parecidos ven con la actualidad? ¿Se sintieron identificados con algún personaje? Proponer que piensen preguntas destinadas a quienes transitaron su adolescencia en esos años para realizar en próximas entrevistas.
- Testimonios de quienes pasaron su adolescencia/ juventud en la última dictadura y cómo vivieron el retorno a la democracia con el eje en las siguientes preguntas: ¿Cómo eran vistos antes y después? ¿Cómo cambió su participación? Además, se realizarían las preguntas que los estudiantes previamente elaboraron.
- Trabajo con materiales en los que se puedan ver diferentes producciones/ intervenciones de adolescentes y jóvenes. Proponer que en grupos busquen y compartan otras participaciones/ intervenciones. Pueden hacerlo en la misma clase, sea presencial o virtual. Preguntas para intercambiar en grupos y luego compartir en una puesta en común: ¿Qué disconformidades expresan y de qué manera? ¿Se sienten identificados con algunos de los aspectos que mencionan? ¿Qué les preguntarían si ustedes estuvieran entrevistando?

Materiales sugeridos:

- Movilización de los jóvenes en el tiempo:
<http://apm.gov.ar/periplosdememorias/materiales/3-3/MaterialesPedagogicos/jovenesenescena/tarjetones.pdf>
- Toma de colegios secundarios en CABA:
<http://www.laizquierdadiario.com/CABA-policias-entran-armados-en-el-Liceo-9-tomado-por-los-estudiantes>
- Ofelia Fernández, joven en la política:
<https://www.youtube.com/watch?v=7YFmwUqWC8Y> (particularmente los primeros 5:30 minutos)
- Bruno Rodríguez, joven activista por el cambio climático:
<https://www.lavaca.org/mu140/planeta-sub-20-bruno-rodriguez-y-los-jovenes-por-el-clima/>

- Marcha de adolescentes por el cambio climático:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/en-argentina-miles-jovenes-marcharon-cambio-climatico-nid2292221>

- WOS, artista:

<https://www.facebook.com/gargantapodero/videos/luz-de-grito/752064785254371/>

Ideas para el desarrollo del proyecto:

Se propone comenzar con propuestas orientadas a que puedan problematizar voces y miradas con las que no acuerden e ir conformando, compartiendo y defendiendo las propias. Consistirían en propuestas para empezar a pensar y producir podcast, un espacio en el que serán protagonistas para expresar, preguntar y demandar en consonancia con materiales abordados previamente en torno a los roles que han asumido lxs jóvenxs.

Actividades sugeridas:

- Relevamiento por parte de lxs estudiantxs de artículos periodísticos, imágenes, programas, memes, videos, publicidades con diferentes representaciones sobre adolescentes y jóvenes. *Sugerencia:* tener materiales recolectados en caso de que lxs estudiantxs no junten los suficientes.

Propuesta: En el caso de tratarse de un encuentro presencial, se ponen los materiales a la vista de todxs con la invitación a intervenirlos modificando aquello con lo que no acuerdan o harían distinto a modo de hackeo de estereotipos. En caso de ser virtual se pueden recolectar recortes de programas de televisión.

Un posible disparador de esta actividad podría ser el video de la charla TED de Ofelia Fernández antes citado, desde el minuto 2:30 hasta 4:06, en el que muestra y cuestiona un recorte de un programa de televisión en el que la deslegitiman por el hecho de ser “chiquita”.

El propósito será llamar la atención sobre la manera en la que los medios de comunicación masiva tienden a reproducir representaciones estereotipadas sobre adolescentxs y jóvenxs.

Luego de las intervenciones se puede intercambiar acerca de lo que vieron recurrente. Algunas preguntas que podrían formularse son: ¿Qué causó enojo? ¿Qué causó gracia? ¿Qué quisieron cambiar? ¿Qué creen que no está dicho en todos esos materiales? ¿Qué dirían si tuvieran que escribirlo o decirlo ustedes?

Material sugerido o posible invitación: <https://diariofemenino.com.ar/festival-de-hackeo-de-estereotipos-en-las-escuelas/>

- Jugar a *En la punta de la lengua, versión jóvenes*. Juego de mesa cuya versión original se llama Tabú debido a que consiste en intentar que el propio equipo adivine la palabra subrayada en una tarjeta con la dificultad de que hay 5 palabras escritas debajo que no se pueden decir. La persona que tome la palabra tiene que definir o caracterizar la palabra de manera de no mencionar las prohibidas por la tarjeta.

A partir de este juego se puede discutir en grupos: ¿Por qué será esta la versión jóvenes? ¿Qué se puede decir y qué no? ¿Sobre qué temas pueden hablar y sobre cuáles no?

En caso de no contar con el juego o no conseguirlo, se puede proponer como actividad que cada grupo cree las tarjetas. Para esto elegirán palabras o temas que les parezcan significativos con sus respectivos tabú/ obstáculos. Luego, cada grupo pasaría sus cartas a otro para que unx integrantx intente comunicar de qué tema se trata.

El intercambio posterior se daría en torno a aquellas trabas que encuentran para hacer o hablar sobre esos temas que eligieron.

- Para empezar a pensar y elaborar episodios de podcast por grupos:

Compartir una producción con la misma plataforma por adolescentes de Santa Fe durante la cuarentena del 2020: <https://anchor.fm/defensoriannya/episodes/Voto-Joven-Qu-eligen-cuando-eligen--1-e4rqg3>

A partir de la misma pueden relevar momentos en los que se desarrolla el episodio. Además, pueden pensar cuál sería el nombre y la presentación general (descripción que se escucha al comienzo de cada capítulo del podcast). La presentación podría incluir el contexto en el que surge esta producción y quiénes son sus protagonistas.

Posibles preguntas o ítems a desarrollar por cada grupo podrían ser: Qué se quiere lograr con este episodio, temas a abordar y por qué. También se podría preguntar acerca de los momentos en los que se va a desarrollar: introducción con material desde el que parten (artículo periodístico, fragmento de un audio o película, testimonio, etc), análisis e intercambio en torno a qué preguntas, y un cierre. Estas producciones, además de una instancia para evaluar el proceso grupal, conformarían los guiones para la grabación.

Sugerencia: se podría hacer un listado de los momentos más relevantes para que los grupos elijan y, en caso de que varios quieran tomar el mismo, pensar la posibilidad de que lo aborden desde diferentes perspectivas o materiales.

Ideas para el cierre y la evaluación del proyecto

Se piensan principalmente propuestas con función formativa, aquellas orientadas a la regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Feldman, 2010). Podría no resultar sencillo elegir, problematizar y tomar postura sobre ciertos temas por parte de lxs studentxs, por lo que sería pertinente realizar un acompañamiento y seguimiento sobre el proceso de aprendizaje, así como también sobre la producción. Sin lugar a duda, estas propuestas también enriquecerían las propuestas de lxs docentxs en el sentido en que se pueden modificar actividades, tiempos o dinámicas según la información que brinden estas instancias.

Además, no sabemos con certeza en qué instancia nos encontraremos con respecto al ASPO o DISPO en el marco de la pandemia por COVID- 19, por lo que resultaría necesario contar con instancias de acompañamiento y comunicación con lxs studentxs en los formatos en los que sea posible encontrarse, presenciales y/o virtuales.

En cuanto a las primeras actividades, consideramos pertinente evaluar el nivel de participación de lxs studentxs, ello sería posible a través de la observación y registro de las actividades realizadas por cada unx.

El trabajo grupal se evaluaría con 2 o 3 entregas de la producción del episodio del podcast. A partir de las mismas, sería pertinente que hubiera intercambios con lxs docentxs para enriquecer y

profundizar lo trabajado. De esta manera, se podrá hacer un seguimiento y acompañamiento del proceso de producción.

Luego de difundir los podcasts, se propone evaluar el proceso a partir de auto y coevaluaciones. Teniendo en cuenta que los trabajos en equipo tienen un lugar significativo durante el proyecto, se sugiere proponer un intercambio acerca de los propios procesos con lxs integrantes del grupo. De esta manera, lxs estudiantes se tomarían el tiempo de pensar cómo transitaron el proyecto, tanto de manera individual como grupal, para luego compartir su mirada sobre su propio proceso con lxs docentes, quienes podrían hacer una devolución.

En cuanto a la evaluación del proyecto, sugerimos retomar las producciones del momento inicial. Una posible actividad es la de volver sobre audios, escritos o videos que se hubieran realizado al comienzo del proyecto, en los cuales lxs estudiantes hubieran registrado expectativas y preguntas con respecto al recorrido. De esta manera, al finalizar el proceso, pueden recurrir a estos materiales para evaluar qué de lo que dijeron y esperaban se cumplió, qué superó las expectativas, qué les aportó la experiencia y en qué aspectos creen que crecieron en relación con el comienzo. En este último punto, se puede preguntar también sobre el aspecto vincular, tanto con sus compañerxs como con lxs docentes.

Recomendaciones a lxs docentes:

Ante la posibilidad de aislamiento o distanciamiento social, preventivo y obligatorio al momento de implementar el proyecto, las actividades pueden realizarse a través de plataformas virtuales. En relación con los trabajos en grupo puede ser útil la plataforma zoom ya que tiene la posibilidad de armar salas, las cuales posibilitarían el trabajo de menos integrantes y el recorrido de lxs docentes por cada equipo. Para realizar las producciones también pueden utilizarse herramientas como el padlet, y los audios de WhatsApp.

Se sugiere hacer seguimiento y acompañamiento de los procesos, tanto individuales como grupales, de manera de procurar que se escuchen y circulen distintas voces. Puede ocurrir que lxs estudiantes se inhiban y no quieran que su voz sea parte del podcast; en este caso, se puede ofrecer la posibilidad de que se dividan los guiones entre lxs integrantes del grupo, de manera que quienes menos se animen elijan el espacio en el que más cómodxs se sientan.

Otros aspectos que consideramos necesarios

Herramientas sugeridas: Los *padlets*, al ser entornos virtuales, son herramientas que aportarían de forma positiva al proyecto. Se refiere a una aplicación que no sólo permite la creación de tableros de construcción colectiva, sino que a su vez permite compartir contenidos multimedia. De esta manera, lo que se busca con su implementación es que no se pierda el contenido, como pasaría en los muros de redes sociales, ya que los padlets permiten organizarlos e incorporar las producciones virtuales en blogs y sitios web.

Requiere de conexión a internet, su registro es a través de un correo electrónico con la URL del sitio (<http://padlet.com/>). La aplicación permite que cada unx cree su muro y pueda utilizar la URL personalizada que proporciona el sitio. Por esta razón, se sugiere que lxs docentes a cargo sea quien se registre y luego socialice la URL personalizada a sus estudiantes. El plan integral de Educación digital de CABA (2020) produjo el siguiente material [Tutorial Padlet](#) para que lxs docentes puedan sumar

estas aplicaciones en los contextos educativos, sobre todo en este contexto de ASPO; en el mismo, podrán visualizar los pasos para su elaboración.

Tutorial sobre cómo hacer un podcast: Para llevar a cabo el producto, se tomaron como referencias fuentes oficiales como el portal de *Seguimos Educando*, y portales independientes que sintetizan los pasos para realizar un podcast. En este proyecto, a la hora de determinar el siguiente tutorial dirigido tanto a lxs estudiantxs como a lxs docentxs, se pensó que tanto para la producción -grabación de audios, cortinas de entrada, agregar clips, etc- como para la post producción -edición y difusión del contenido- se procurarían dar opciones accesibles, y que el origen del software fuera libre. De este modo, se busca facilitar y brindar las herramientas necesarias para que el proyecto se pueda llevar a cabo.

Para la elaboración de una pieza de tecnología de la difusión es necesario atravesar por tres procesos: Preproducción, producción y post producción.

En la preproducción se ponen en discusión: Los temas para abordar, las cortinas de entrada y salida -pistas de música-, los efectos de sonido que se incluirán en el episodio -estos deben de ir en consonancia con lo que se quiera proyectar-. Una vez decididos estos aspectos se empieza a *elaborar un guión*. Este elemento no sólo ayuda a organizar el producto, sino que también permite coordinar y recordar ideas al momento de la producción. Se sugiere antes de iniciar la grabación de los clips de audios, *ensayar y probar las ideas*.

Una vez ensayado, empieza el proceso de producción. Para comenzar a grabar y editar los audios se sugiere utilizar *Audacity*, un programa multiplataforma y de código abierto. No requiere de instalación y su manejo no tiene mayor nivel de complejidad. Este programa es de gran aporte, ya que permite realizar: *capturas de sonidos en vivo, convertir archivos en diferentes formatos, cortar, pegar y modificar la velocidad de audios, etc.*

Entre los aspectos a tener en cuenta durante la grabación está evitar la saturación del clip de audio, que origina que la grabación no suene bien al momento de su reproducción. *Audacity* cuenta en la parte superior con un medidor de entrada que permitirá visualizar este aspecto.

Por último, está el proceso de post producción. En esta parte, al igual que en la primera, se toman decisiones que deben de ir en concordancia con lo que se quiere comunicar. Una vez grabado el audio con *Audacity*, se puede empezar a editar a través de la *Herramienta Selección*, la cual permite cortar, copiar, pegar en otro lado de la línea de tiempo; asimismo se puede eliminar o silenciar algún fragmento.

Resulta importante mencionar que una vez terminada la edición se debe *guardar el proyecto* en el menú *Archivo*; una vez guardado, se selecciona la opción *Exportar* como *Mp3* en el mismo menú antes mencionado.

Una vez obtenido el clip de audio, la última parte de este proceso es una de las más importantes, puesto que es la que va a permitir compartir y difundir el producto. Para esto, se sugiere utilizar los siguientes modos de difusión tecnológica:

-*Soundcloud*, una aplicación gratuita que se integra en las redes sociales más populares permitiendo la difusión del podcast. Solo se deberá subir el audio Mp3 y se podrá compartirlo a través de enlaces o insertándose en alguna página web.

- *Easypodcast*, un programa multiplataforma y de código abierto que a través de su sencilla interfaz

ofrece guías para saber cómo crear un canal RSS (Rich Site Summary). Luego se crea un gesto RSS+MP3 y finalmente se completa la pantalla de configuración teniendo el podcast en línea de forma gratuita.

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2.
- 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.
- Cornara, Florencia y otros (2017). La construcción del rol de coordinador escolar De la escuela adultocéntrica al protagonismo de los jóvenes. Novedades Educativas Nº 314, Año 29, Febrero 2017, pp.10-15.
- Coronado, Mónica (2008) Competencias sociales y convivencia. Buenos Aires, Noveduc. (Introducción-pp. 7-14 y Parte 2- pp.81-146)
- Edwards, Verónica (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada.
- Feldman, Daniel (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria en Claves para mejorar la escuela secundaria. La Gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires, Noveduc.
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, S. (1995): Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Gothelf, Elizabeth y Winograd, Ariel (1995). "Disciplina: ¿La eterna pulseada?" Revista Versiones, No 3-4.
- Kaplan, Carina (2015). Juventud, divino tesoro. Ministerio de Educación de la Nación (2015). Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pp.47-59.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educação & Realidade.
- 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, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc. <https://es.scribd.com/document/404184492/1-Mastache-Sintesis-de-saberes-docx>
- Mazza, Diana (2016) El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.

- Mazza, Diana (2020) "Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes". Serie: Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógica. Buenos Aires, CITEP-UBA.
- Ministerio de Educación Argentina. (2020). *Recreo -para jugar y leer en familia-* (Serie «Seguimos Educando» ed., Vol. 1) [Libro electrónico]. <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/151350/seguimos-educando-recreo/fullscreen>
- Plan Integral de Educación Digital & Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As. (2020). *Tutorial Padlet: Vol. Aplicación online sencilla para crear tableros de anuncios o notas virtuales.* <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/descargar/9581fb-tutorial-padlet.pdf>
- Orlando, María Teresita y Mastache Anahí. (2016) El nivel medio: algunos bosquejos de su historia. Buenos Aires, FFyL-UBA (documento interno).
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 6 y 7 (selección)
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (1), 63-72.
- 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 (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183.

Proyecto 6

El sufragio: sus sentidos y disputas durante los siglos XX y XXI en Argentina



Autorxs:

Fiorino, María Lucía

Quiroga, Sofía Azul

Waisgold, Gastón

Introducción

En el marco de la materia Didáctica de Nivel Medio, este trabajo propone abordar temáticas relacionadas con la formación de ciudadanos críticos y reflexivos frente a la realidad social a partir de la elaboración de un proyecto para cuarto año en la materia de Historia. Dicha propuesta se plantea en torno al sufragio, en concordancia con la edad de lxs estudiantes a quienes está dirigido el proyecto y con la posibilidad del ejercicio de ese derecho con el Voto joven.

En este sentido, se realizará un trabajo interdisciplinario en donde se abordarán principalmente los aspectos históricos frente a los cambios producidos en Argentina durante el siglo XX en materia de sufragio y, al mismo tiempo, temas relacionados con la argumentación y comunicación propios del área de Lengua y Literatura y también con el uso de las redes sociales incluidos en Educación Tecnológica. Además, como eje transversal a la propuesta, se incluyen elementos relacionados con la ESI, particularmente referidos a los roles sociales y el género a través de la historia.

Metodología

El presente trabajo ha sido desarrollado a partir de tres materiales: una entrevista a una docente de Historia, una observación de clase de esa misma docente y el documental “La escuela contra el margen”. En el caso de los dos primeros, nos nutrieron de material para realizar un análisis sistemático de las propuestas de enseñanza, a tener en cuenta para elaborar el proyecto; es decir cómo se podrían llevar a cabo, qué elementos tener en cuenta para ello. Al mismo tiempo, el documental nos ofreció un marco institucional en donde incluir a esa docente y su propuesta de enseñanza.

De esta manera, a la luz de nuestras primeras conjeturas y luego, junto con los aportes teóricos ofrecidos por la materia que nos convoca, elaboramos hipótesis que nos abrieron el camino para elaborar un posible proyecto para ser implementado en un futuro cercano tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

La Escuela del documental está ubicada en el barrio de Villa Lugano perteneciente al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La institución, lindante al Parque Indoamericano, se encuentra en una zona habitada principalmente por familias trabajadoras, quienes viven en complejos de edificios o bien en villas. La zona se caracteriza por una alta conflictividad, cuyo máximo exponente ha sido la toma y el posterior desalojo del Parque mencionado en diciembre de 2010, episodio que tuvo como saldo dos asesinatos. En este contexto, la población de la escuela está conformada precisamente por lxs jóvenes vecinxs del barrio: tanto de las villas cercanas como de los mencionados edificios.

La mención de la conflictividad del territorio se hace especialmente relevante, en tanto nos permite comprender cómo la escuela parece reconocer dicho conflicto, darle voz, y en cierta forma “tramitarlo”:

Una señora con pechera tipo “guardapolvo” hace mención sobre la situación de Cildañez y sus habitantes. Ella y sus vecinos de este barrio están en desacuerdo con lo que pasó pero se sienten amenazados por vecinos de Samoré cuando cruzan la Av. Escalada, ya que les gritan “asesinos”. Este hecho, dice, generó que todos los miraran mal. (Anexo 1, p. 6)

Rector : A mí la gendarmería en la puerta no me gusta. A mí esa escuela no me gusta, si a alguien le gusta...

Luego de esta declaración agrega que no hay una unidad de miradas frente al tema, pero sí hay que preocuparse por los pibes, generar un diálogo, una mirada, una atención... (Anexo 1, p.6)

Este acotado fragmento del documental, parte de una discusión entre adultxs en la escuela, permite visibilizar con claridad como una de las principales autoridades de la institución explicita verbalmente tanto el lugar que la problemática barrial tiene para la escuela como la perspectiva para abordarla. En este sentido, Dubet (2010), para explicar la realidad contemporánea de la institución escolar (y de las instituciones modernas en general), describe un proceso de declive de lo que denomina el “programa institucional”. Siguiendo al sociólogo francés, los pilares en los que tradicionalmente se ha apoyado la institución han perdido su fortaleza autoevidente: la razón de ser de las instituciones que heredamos de la historia son interpeladas permanentemente y, en el caso de la escuela, eso implica que ya no puede sostener su posición simbólica “más allá” de los contextos y la realidad cotidiana de cada uno de sus edificios. En otras palabras: la escuela ha dejado de ser sagrada en tanto su sentido ya no es dogmático. En este sentido, la Escuela del documental parecería estar proponiendo instituir un programa institucional “profano”: podría interpretarse que estaría buscando construir sentido a partir de la realidad cotidiana que la rodea, y de esta forma, encarnaría los conflictos que en ella se disputan.

La perspectiva disciplinar

Durante la clase de Historia, la docente realiza una explicación acerca de la organización de los contenidos de la materia:

P: Siguiente 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”.

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. (Anexo 3, p.3)

Tomando los aportes de Gojman, citados en Aisenberg (1993) en relación al objeto de la Historia, podríamos entender que las intervenciones que realiza la docente en la clase harían foco en la intención de comprender la Historia vinculándola con la sociedad para entender e intervenir en el presente.

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. (Anexo 3, p.4)

Esta explicitación de sentidos sobre el recorrido propuesto y la intención de la docente de recuperar hechos del pasado para preservar y organizar la memoria histórica y comprender el presente darían a entender, recuperando los aportes de Finocchio (1995), que se sitúa en una perspectiva actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales que concibe la realidad social como producto y productora de sujetos.

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 es que 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. 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 mismos temas que vamos viendo, uno mismo le va viendo aristas distintas, lo mismo esperamos que hagan lxs alumnxs, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a la elecciones que tenemos que hacer presente (Anexo 2, p 5)

Sería el recorrido planteado por la profesora el que conduciría al entendimiento de la realidad histórica. De esta manera, a partir de la reconstrucción y explicación de fenómenos situados temporalmente y dotadas de sentido serían elementos que contribuirían a la formación de la conciencia histórica de lxs estudiantes.

La propuesta de enseñanza

De acuerdo con la entrevista y la observación de la clase de Historia, podríamos decir que se manifiesta cierto énfasis en el control de las actividades propuestas por la docente. Frente a esto, se evidenciarían ciertas acciones de lxs estudiantes para lograr su aprobación.

Desde los aportes teóricos, retomando a Quiroz (1993), podemos mencionar tres obstáculos para la apropiación e integración de los contenidos en el saber cotidiano de lxs estudiantes: por un lado, el predominio de la lógica de la actividad, ya que los alumnos se percatan o quieren cumplir con el trabajo y la lógica de trabajo, por ejemplo:

P: Era una colonia Francesa...se produce en 1804, antes que la revolución de 1810, va hacer 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 carillas. (Anexo 3, p.10)

Algunxs alumnxs van guardando.

P explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones).

M1 llama a P. P le dice que ahí va.

V10 y V8 hacen que se tiran algo. 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. (Anexo 3, p.10)

Por otro lado, se observa el esfuerzo adaptativo de lxs estudiantes, en donde la adaptación a las exigencias de cada docente está por encima del contenido académico. Esto podría evidenciarse en estos fragmentos de la clase:

V10: ¿En qué página está?

P: No, eso ya en 4to eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice que desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea. (Anexo 3, p.10)

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 de la revolución francesa es desde el punto de vista en cómo influyo. (Anexo 3, p.10)

De esta manera, podríamos decir que el cumplimiento de la tarea estaría dado por la incertidumbre que les genera a lxs estudiantes qué trabajo podría seleccionar la docente, y al mismo tiempo, del comentario del estudiante podríamos inferir que la docente suele dar consignas para realizar. Esto nos llevaría a pensar que es la forma de trabajo que ella ya tiene pautada como propia y lxs estudiantes lo saben. A su vez, esto estaría también evidenciado en el momento que les indica qué material utilizar para llevar a cabo la tarea que les propone. No obstante, la docente pareciera querer romper con esta manera de abordar la tarea.

El desarrollo de la clase

A partir de los materiales empíricos analizados podemos problematizar una tensión entre las lógicas de interiorización y de exteriorización del conocimiento, considerando los aportes de Edwards (1989). La profesora parece priorizar estrategias didácticas que tienden a un vínculo predominantemente exterior con el conocimiento por parte de lxs alumnxs. Sin embargo, esta caracterización está lejos de ser absoluta: en algunos momentos de la clase, la profesora parece proponer intercambios que podrían promover un paso hacia la interiorización del conocimiento.

Comencemos el análisis señalando que en varios momentos de la clase la profesora sostiene intercambios en formato pregunta-respuesta con lxs estudiantes. Veamos un ejemplo:

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. (Anexo 3, p.1)

Intercambios como éste son frecuentes en el desarrollo de la clase: la profesora introduce un interrogante a la espera de una respuesta correcta: “la” respuesta correcta. Veamos otro ejemplo:

P: Este trimestre deberíamos llegar hasta 1870, es el momento en el que América Latina, tenemos consolidados buena parte de los estados nacionales, anótenlo!, porque después se los pido y no lo recuerdan.

Lxs alumnxs anotan en sus carpetas que ya habían sacado hace unos instantes cuando dijo la profesora que iba a cambiar de tema. (Anexo 3, p. 4)

Este tipo de lógica parece predominar en el desarrollo de la clase: un intercambio alrededor de hechos y procesos de la historia entre la docente y el grupo de estudiantes. ¿En qué medida podría estar primando una relación de exterioridad con el conocimiento?

Edwards (1989) explica que el vínculo con el conocimiento es de exterioridad en tanto el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático, demandando pistas que lo acerquen a la respuesta correcta. En este proceso, la incorporación del contenido en realidad “se simula”, en tanto “la relación se vuelve mecánica, exterior y ‘exitosa’”. (p.7)

No obstante, no sería atinado afirmar que este tipo de vínculo con el conocimiento es el único que aparece en el devenir de la clase. Aunque, como afirmamos, parecen predominar instancias de vínculo exteriorizado con el contenido de la clase, podemos identificar ciertos momentos en los que la docente busca explicitar cierta significación del contenido: pone en juego la subjetividad de lxs estudiantes visibilizando la relevancia de los saberes para ellos y de cierta forma, pone el foco en el vínculo sujeto-objeto de conocimiento:

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

P: ¿Cuántxs de ustedes conocen el nombre de Tupac Amarú?

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

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

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...?”

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...”

(Anexo 3, p.9)

Esta cita recupera el lugar de los contenidos en el mundo de lxs estudiantes. Los contenidos abandonan el plano puramente teórico para que cada estudiante pueda elaborarlos desde su mirada y, en términos de Edwards, apropiárselo. De cierta forma, la preocupación por la interiorización del conocimiento aparece mencionada en la entrevista, donde la docente comenta sobre los propósitos de la materia:

Exactamente, es decir, abordar este mundo que sí es cambiante, y que por lo tanto

tenemos que adaptarnos a que el mundo va cambiando, porque si no realmente no puede ser, pero no adaptarnos de una manera digamos condescendiente, sino también como ciudadanos, como decíamos recién, en el sentido de que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir (Anexo 2, p.4)

Siguiendo este breve fragmento, el contenido debe ser interiorizado por lxs estudiantes, en tanto es precisamente esta anterioridad la que puede dar lugar a la construcción de un sentido crítico en el proceso de apropiación.

En síntesis, los dos tipos de vínculos del conocimiento mencionados (de exterioridad e interioridad) se tensionan a lo largo de la clase, con una aparente primacía de una relación de exterioridad en tanto en la clase predominan intercambios que no implicarían, en sí mismos, una actitud de significación subjetiva de los saberes.

La evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con lo expresado por la docente tanto en la entrevista como en la observación de clase, podríamos decir que la evaluación resultaría ser una tarea central en su propuesta de enseñanza.

Por ejemplo:

P: Listo, empezamos (va al pizarrón y pide que le traigan un borrador, se acerca a una A, se lo pide). 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.3)

P: 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 tiene que juntar todo, me parece que eso aporta. (Anexo 2, p.8-9)

A partir de esto, los aportes teóricos de Feldman (2010) respecto a los tipos funcionales de evaluación nos podrían nutrir para dar cuenta de qué tipo de evaluación promocionaría la docente y con qué fin. En este sentido, a la evaluación formal en la cual hace hincapié la profesora de historia, este autor la denomina evaluación sumativa interna, ya que es ella la que la diseña y administra en su clase. Este tipo de evaluación, está asociada a una certificación y a un sistema de calificaciones que determina la aprobación o no del ciclo lectivo, curso o nivel, y que se da en un momento determinado con tareas elaboradas que lxs alumnxs deben realizar para ser calificados.

Por su parte, Quiroz (1993) también hace referencia a la evaluación, y explica que “*el paso de lxs estudiantxs por la escuela supone la apropiación de los sistemas de usos de evaluación de cada maestro*” (p.63). En este sentido, el énfasis en la evaluación formal suele suponer un obstáculo para

la apropiación de conocimientos por parte de lxs alumnxs, ya que en muchos casos pareciera que la estrategia central de enseñanza es la evaluación, y por lo tanto la tarea del docente está dirigida a la instancia de evaluación y los alumnxs se enfocan en aprobar más que en la apropiación y apreciación de los contenidos. A su vez, continuando con la idea de este autor, no se debe descartar que la evaluación formal tiene un peso institucional, ya que la misma implica una calificación y al mismo tiempo un valor que le otorgan los docentes a su saber.

Frente a estos aportes teóricos, podríamos decir que la docente utilizaría la evaluación (denominada por ella) “formal”, como instancia que determinaría la aprobación o no de sus alumnxs. Además, esto se evidenciaría en su expresión en la entrevista cuando menciona que *“al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta”*, y cuando en la clase dice: *“No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo”*. y es en ese sentido en que le estaría dando un peso importante a la evaluación como instancia puntual, en un momento determinado de su ciclo lectivo, con un fin determinado: la aprobación. A su vez, los aportes de Quiroz (1993) nos ayudan a pensar que la docente podría utilizar la evaluación formal como una estrategia de enseñanza, ya que remarca en sus expresiones que deben estudiar para dicho momento; en otras palabras, le otorgaría un protagonismo a la evaluación formal como el objetivo a cumplir luego del desarrollo de sus clases.

Proyecto

El sufragio: sus sentidos y disputas durante los siglos XX y XXI en Argentina

Ubicación temporal

El presente proyecto ha sido pensado para ser abordado en cuarto año de historia de la escuela secundaria de la CABA durante el año lectivo 2021. En este sentido, entendiendo que el panorama es incierto, la propuesta tendrá cierto grado de flexibilidad para ser abordada tanto en la presencialidad como en un formato virtual.

Duración: 1º trimestre 2021 presencial /virtual

Fundamentación

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia apunta a la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social. Es a partir de la comprensión e interpretación de procesos históricos, del análisis de cambios y continuidades, del establecimiento de relaciones, que es posible desarrollar una conciencia histórica para interpretar la realidad social.

Es por ello que en el presente proyecto se tomarán momentos puntuales de la Historia Argentina que permitirán analizar los cambios producidos en Argentina en torno al sufragio. En este sentido,

las actividades que se propondrán buscarán comprender el contexto histórico desde las miradas de los actores sociales de cada época, promoviendo la elaboración de explicaciones, justificaciones y argumentos que permitan a lxs estudiantes apropiarse del tema de forma progresiva.

Finocchio (1995) nos invita a preguntarnos para qué (en lugar de por qué) proponer la enseñanza de este recorrido. Por un lado, siguiendo los aportes de la autora, las Ciencias Sociales “procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social” (p. 106) y cómo, al mismo tiempo, esa realidad es producto y productora de sujetos. A partir del recorrido propuesto, se busca acercar a lxs estudiantes a analizar la complejidad histórica: cómo a partir de discusiones, pujas de poder y diversos intereses y mentalidades se fueron ampliando los derechos logrando mayor representatividad en el contexto de una sociedad democrática.

Por otro lado, tomando a lxs estudiantes como sujetos de derecho, entendemos que forma parte de la enseñanza de la Historia habilitar espacios para consolidar el ejercicio activo de la ciudadanía democrática y la participación social y responsable.

En ese marco, la enseñanza de la Historia tiene la potencialidad de ser un espacio privilegiado para traccionar uno de los propósitos generales para el Ciclo Orientado propuestos para la Nueva Escuela Secundaria (2015):

Consolidar la apropiación de referencias culturales necesarias para el desarrollo, la identidad y la autoafirmación personal, el cuidado de sí y de los otros, las actividades productivas y el consumo responsable, el ejercicio activo de la ciudadanía democrática, la integración y la participación social y cultural. (p.17).

Al mismo tiempo, desde el marco normativo, con la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) y la Ley 2.110 en CABA, esta propuesta está atravesada por uno de los ejes de la Nueva Escuela Secundaria: Educación sexual Integral. Dados los lineamientos curriculares, dicho proyecto intenta dar cuenta de un trabajo reflexivo acerca del género a través de la Historia, la cual se ha caracterizado por las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres; y donde el voto no fue la excepción sino hasta mitad del siglo XX en Argentina. Bajo esta mirada, Lugones (2008) nos invita a pensar acerca del género y de su imposición bajo una lógica colonial, es decir de dominación. En esta línea, la autora da cuenta un aspecto visible/claro que construye hegemoníamente al género. En este caso, el lado visible/claro revela la organización de las vidas de hombres y mujeres y a su vez constituye el significado mismo de hombre y mujer desde una mirada colonial, que conduce a pensar en relaciones heterosexuales bajo una lógica de poder dominante por parte del hombre en aspectos tales como la producción de conocimiento y el manejo de los medios de producción en una sociedad capitalista, que deja a las mujeres ligadas a la mayoría de los dominios de la vida y básicamente de la existencia humana (reproducción y procreación). En definitiva, podríamos decir - en palabras de la autora- que “el sistema de género es heterosexualista” (Lugones 2009, p 98), ya que provoca un condicionamiento significativo de los poderes y de los derechos de las mujeres y, a su vez, incide en la reproducción del control sobre la producción. Este aporte teórico nos sirve como punto de partida para enmarcar la propuesta de trabajo que se llevará a cabo, en la cual se pretenderá develar distintos discursos, sentidos y posicionamientos ligados al género en los diferentes momentos históricos que toma este proyecto.

A su vez, dado que este proyecto se articula con Lengua y Literatura, en el sentido de las ciencias del lenguaje desde el “enfoque denominado comunicativo” (Lizarriturri 2014, p. 155), propone una enseñanza con énfasis en la producción discursiva y en su comprensión. Es decir que esta propuesta toma como punto de partida los conocimientos de lxs estudiantes acerca de cómo comunicarse pero ofrece un contexto real de producción para poner al servicio los saberes de la lengua en función de las distintas producciones. Se trata, entonces, de generar una o varias situaciones comunicativas reales y significativas para lxs alumnxs, y que la propuesta esté enmarcada en contextos familiares para ellos (en este caso, las redes sociales) y no solamente una producción destinada a ser evaluada por el o la docente a cargo.

Finalmente, pensando la articulación con Tecnología de la Información, resulta interesante entender cómo “las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica, a las disciplinas que enseñamos” (Maggio 2012, p. 24). De esta manera, la inclusión y el trabajo con redes sociales como Twitter invitaría a pensar la propuesta desde un sentido pedagógico didáctico potente. No se trata del grado de dotación tecnológica con la que se cuenta sino de qué manera se transforma a lxs sujetos a partir de las propuestas.

A partir de todo lo mencionado en las líneas anteriores, este proyecto tiene como punto de llegada la realización de un debate en Twitter en donde a partir de un tweet que menciona la llegada de las elecciones legislativas 2021, los alumnos deberán continuar el hilo del mismo posicionándose desde algún actor social propio de cada momento histórico estudiado que plasme y dé cuenta del discurso preponderante de la época respecto al sufragio. Este producto final será llevado a cabo de manera virtual a través del manejo de cuentas de twitter por parte de lxs estudiantes pero, a su vez, lx docente encargadx de este trabajo recuperará los tweets realizados en el debate para plasmarlos en un muro digital o bien en carteleras dentro de la escuela (esto queda sujeto a la situación escolar en el 2021 de acuerdo a la pandemia).

Propósitos

- Brindar oportunidades para identificar continuidades y rupturas en los procesos históricos en relación a las formas de votar.
- Ofrecer la posibilidad de elaborar explicaciones multicausales, como medio para reconocer la relevancia de las relaciones sociales, las formas de poder y la diversidad sociocultural entre sociedades y al interior de las mismas.
- Presentar diversas situaciones para que los alumnos puedan elaborar puntos de vista propios sobre los distintos procesos históricos, que incluyan interpretaciones, explicaciones, hipótesis, argumentaciones y procedimientos propios de la Historia.
- Favorecer la discusión, el intercambio y los consensos relativos a la ampliación de derechos y a la representatividad en torno al voto.
- Ofrecer oportunidades para utilizar y analizar herramientas de búsqueda, colaboración y publicación en línea y valorar críticamente los impactos y efectos comunicacionales del desarrollo de internet y la web.

Objetivos

Que lxs estudiantes logren:

- Ubicar espacial y temporalmente los procesos, los acontecimientos y los sujetos relevantes estudiados.
- Comprender la interdependencia entre los factores políticos, sociales, económicos y culturales, como también el papel que desempeñan los sujetos relevantes y los actores involucrados en el devenir histórico.
- Intercambiar opiniones basadas en argumentaciones que rescaten la interpretación documental, tanto de fuentes escritas como de testimonios audiovisuales o fílmicos.
- Adoptar un punto de vista.
- Expresar oralmente conocimientos, ideas y opiniones, exponiendo de manera organizada y congruente en relación con el tema y la audiencia.
- Interpretar críticamente los discursos sociales teniendo en cuenta el contexto en que han sido elaborados y cómo han impactado a lo largo de la Historia.
- Diseñar Aplicaciones para Internet mediante técnicas de diseño gráfico y comunicación audiovisual

Eje/Problema/Temática

¿Quiénes tienen el derecho a votar en Argentina, hoy? ¿Cómo se lograron o adquirieron dichos derechos? ¿cómo la Historia puede ayudarnos a iluminar esta conquista de derechos de mujeres y hombres?

Contenidos

En relación a la materia Historia:

- La crisis del consenso liberal: *los gobiernos radicales y la primera experiencia de democracia de masas. (en este caso también tomaremos la Ley Sáenz Peña)*
- La experiencia peronista del estado de bienestar: *la ley del voto femenino de 1947.*
- Voto joven¹⁷.

En trabajo interdisciplinar con Lengua y literatura:

- Producción de textos orales y escritos para expresar posiciones.

¹⁷ Si bien el diseño curricular de cuarto año no llega a esta etapa histórica resulta pertinente abordarla para entender los cambios producidos en relación a la ampliación de derechos y a la representatividad de las elecciones.

- Participación en debates sobre temas de interés social o comunitario asumiendo distintos roles: a favor, en contra, moderador, apuntador, secretario.
- Estrategias, procedimientos y recursos lingüísticos adecuados al texto, a los efectos que se quieren producir y a los conocimientos que se presuponen en el destinatario.
- Construcción de la temporalidad en el discurso. / Orientación comunicativa del enunciado. / Inclusión de voces que conforman el discurso. / Expresión de las valoraciones, actitudes y opiniones sobre lo que se dice y sobre el destinatario.
- Modos de organización del discurso: la explicación. El enunciador como sujeto que porta un saber para comunicar. Componentes básicos de la secuencia explicativa: el interrogante y la respuesta. Esquema de la secuencia: introducción, planteo del interrogante (explícito o implícito), respuesta al interrogante, cierre. Estrategias con función explicativa: el ejemplo, la analogía, la reformulación, la cita. Mecanismos sintácticos de la explicación. La puntuación: dos puntos, paréntesis, guiones largos, etcétera.

En trabajo interdisciplinar con Tecnología de la Información:

Manejo de forma responsable y segura las redes sociales y reflexión sobre los efectos que puede ocasionar en las personas el uso inadecuado de las mismas

En relación al trabajo transversal ESI:

“Sexualidad, Historia y Derechos Humanos”: género e Historia (cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales).

Secuencia cronológica de actividades

Primera etapa

Contenidos a abordar

- Historia
 - Fraude electoral.
 - Los gobiernos radicales y la primera experiencia de democracia de masas. Ley Sáenz Peña.
- Lengua y Literatura
 - Inmersión al texto argumentativo.
 - Participación en debates sobre las posturas en torno a la sanción de la Ley Sáenz Peña asumiendo distintos roles: a favor, en contra.
- Educación sexual integral: Rol de la mujer. Vínculo con la esfera política.

En esta instancia se propone realizar un breve repaso acerca del período conservador (1880-1916) con el objetivo de vincular a la oligarquía como actor social y al **fraude electoral** como mecanismo para perpetuarse en el poder, así como también los diversos partidos e ideologías políticas de la época.

En este sentido, se espera contraponer esa situación con la sanción de la **Ley Sáenz Peña** que estableció el sufragio secreto, obligatorio y masculino, suponiendo así una ampliación de la democracia y del ejercicio de la ciudadanía.

Con el fin de analizar y comprender las disputas de poder y los diversos puntos de vista y, teniendo en cuenta el producto final del proyecto, es que se propone realizar un juego de roles.

Esta actividad invita a lxs estudiantes a ponerse en la piel de un actor social determinado.

Juego de roles: Se entregará por grupos, o de forma individual, un texto que describe el perfil de un supuesto actor social como por ejemplo: terratenientes, radicales, inmigrantes, mujeres (ver [Anexo a](#)). El objetivo es que, en una primera instancia, lxs estudiantes piensen y escriban un breve texto argumentando qué posición asumiría ese personaje frente a la sanción de la Ley Sáenz Peña. Luego de ese momento, que supone un trabajo interdisciplinar con la materia Lengua y Literatura, se abrirá un diálogo entre estos personajes donde podrán expresar de forma oral y en primera persona, la argumentación elaborada (como si fueran esos actores sociales).

Se sugiere, a partir de este diálogo, analizar las diversas miradas y sistematizarlas en un cuadro comparativo elaborado con la clase total. Algunas categorías propuestas: sector social al que pertenece, partido político al que adhiere, posición frente a la sanción de la ley.

Finalmente, articulando el trabajo con los lineamientos de la Educación Sexual Integral, se propone retomar la descripción del perfil de la mujer presentada (Lucía Sánchez) para analizar el rol de la mujer en esa época, su relación con la política como también la nomenclatura universal/masculino/individual que se le otorga a la Ley Sáenz Peña y el concepto de democracia ampliada.

Segunda etapa

Contenidos a abordar

- Historia
 - Ley del voto femenino de 1947 y la reforma Constitucional de 1949.
 - El Estado de Bienestar en la Argentina del Siglo XX.
- Lengua y Literatura:
 - Producción de textos orales y escritos para expresar posiciones.
- Educación Sexual Integral:
 - Rol de la mujer. Vínculo con la esfera política.

Para abordar esta segunda instancia se propone profundizar alrededor de uno de los hitos en relación al proyecto desarrollado: la sanción de la **ley 13010 en 1947**. En este análisis, se sugiere detenerse en la **reforma de la Constitución Nacional de 1949** y en las **elecciones de noviembre de 1951**, la primera con pleno ejercicio de las mujeres de sus derechos políticos en la República Argentina. Además de reflexionar en torno al contexto de surgimiento de la ley y a la posterior reforma constitucional durante el **Estado de Bienestar peronista**, puede ser particularmente útil recuperar la importancia de mujeres históricas, cuyo caso icónico es “Evita”, para iluminar estos procesos a partir de historias icónicas. Otro ejemplo interesante sugerido es, a partir del análisis del antecedente de la reforma constitucional sanjuanina en torno al voto femenino, visibilizar la figura

de **Emar Acosta**, primera legisladora en Latinoamérica. Se propone articular esta mirada con los contenidos seleccionados de Educación Sexual Integral (ESI) mencionados anteriormente, dado que puede ser una etapa histórica particularmente rica para este abordaje en torno a casos icónicos que han dejado huella respecto al **rol de la mujer en la esfera política**. En esta segunda etapa, el proyecto traslada su actividad central al espacio curricular de Lengua y Literatura, proponiendo la escritura de un **discurso político de época**.

Al igual que en la primera etapa del proyecto, la propuesta en este caso está focalizada en ponerse en el lugar de otro actor, en este caso del año 1947, y poder expresar su voz. Esta propuesta implica un desafío con una dificultad algo mayor: la consigna consiste en que lxs estudiantes puedan escribir un discurso público representando una de las posiciones con respecto a la discusión sobre la ley mencionada. En este sentido, este trabajo permitirá profundizar específicamente en torno a las herramientas argumentativas del discurso, uno de los ejes del proyecto aquí planteado. Para este trabajo se sugiere tomar el video de la sesión legislativa con el debate de la ley 13.010 ([Anexo b](#)) para identificar argumentos a favor y en contra para facilitar la construcción del discurso desde una perspectiva histórica así como para enriquecer el trabajo alrededor de la centralidad de los argumentos en este tipo de textos.

Tercera etapa

Contenidos a abordar

- Historia:
 - Voto joven en Argentina Siglo XXI
- Lengua y Literatura:
 - Producción de textos orales y escritos para expresar posiciones.
- Educación Tecnológica:
 - Uso de las redes sociales.

En esta instancia se propone realizar un recorrido por el contexto en que se ha implementado la reforma a la **Ley de Ciudadanía**, sancionada en 2012 (Ley 26.774), la cual extendió el derecho a votar en elecciones nacionales a los jóvenes de entre 16 y 18 años, considerando la no obligatoriedad. Si bien este recorte de contenidos no se encuentra propuesto en el Diseño curricular, la edad de lxs estudiantes y el tema del proyecto convoca a trabajar dicho tema (son alumnxs que se iniciarían en el ejercicio de este derecho) y además también da cuenta de un cambio respecto a los sentidos del sufragio.

En este sentido, se buscará no solamente realizar una exposición acerca del tema, sino también abrir el espacio para el diálogo dando cuenta de cómo ha impactado en la población dicha implementación desde el año 2013, y de cómo se ven, se sienten o se manifiestan lxs estudiantes frente a la posibilidad de ejercer ese derecho (considerando que en el 2021 hay elecciones).

Tal como se mencionó en líneas anteriores, con el fin de analizar y comprender el contexto en que se dictaminó dicha ley, se propone la proyección de un video breve ([Anexo c](#)) que invita a lxs estudiantes a realizar no solamente un recorrido histórico sobre los cambios en los sentidos del sufragio (tal como se viene haciendo en el desarrollo del proyecto), sino también **interpelarlos a ellxs como sujetos activos de esta sociedad**. Se podría tomar como referencia para iniciar el debate

las palabras del video: *¿qué me hace votar...?*, y generar un espacio de clase dialogada en donde ellxs se manifiesten en una posición frente al tema que contemporáneamente los convoca.

Frente a las respuestas de lxs alumnxs se llevará a cabo una **propuesta de escritura**, en articulación con Lengua y Literatura, en donde deberán escribirse una carta a ellxs mismxs en 15 años, y contarse qué implicó votar por primera vez y cómo ejercieron dicho derecho. Dicha carta podría ser leída en voz alta en un espacio de intercambio entre lxs estudiantes.

A su vez, y en concordancia con el trabajo que se llevará a cabo en Educación Tecnológica, se propondrá que cada estudiante publique en un mural virtual (se sugieren los siguientes sitios: Padlet, Litno.it, Genial.ly) : *Votar me hace...*, y escribir su sensación frente al tema.

Cuarta etapa (cierre del proyecto/elaboración del producto final)

Contenidos a abordar

- Historia
 - Retoma y cierra los temas abordados a lo largo del proyecto en particular las miradas y posturas en torno al sufragio.
- Tecnología de la información:
 - Manejo de forma responsable y segura las redes sociales y reflexión sobre los efectos que puede ocasionar en las personas el uso inadecuado de las mismas.
- Lengua y Literatura:
 - Expresión de las valoraciones, actitudes y opiniones sobre lo que se dice y sobre el destinatario.
 - Modos de organización del discurso: la explicación.
 - El enunciador como sujeto que porta un saber para comunicar.
 - Componentes básicos de la secuencia explicativa: el interrogante y la respuesta.
 - Estrategias con función explicativa: el ejemplo, la analogía, la reformulación, la cita.
 - Mecanismos sintácticos de la explicación. La puntuación: dos puntos, paréntesis, guiones largos, etcétera.

Sugerencias

- Primer momento:

Para llevar a cabo esta instancia se propone trabajar junto con Tecnología de la Información el concepto de identidad y huella digital, realizar un acercamiento al manejo responsable y seguro de las redes sociales y realizar una reflexión sobre los efectos que puede ocasionar el uso inadecuado. Para ello se propone utilizar como disparador la experiencia de lxs estudiantes en relación a las redes sociales: tipos, usos, seguidores, configuraciones de las cuentas, entre otros aspectos. Si no llegara a surgir Twitter como ejemplo de una red social utilizada por lxs estudiantes, se propone que lx docente realice una presentación de la misma haciendo un recorrido de su formato o lógica interna y posibles usos.

- Segundo momento

Se propondrá a lxs estudiantes elegir un momento histórico abordado en la secuencia y en particular un actor social.

Una vez asignados los personajes se propondrá a lxs estudiantes la creación de una cuenta de Twitter que será utilizada como perfil de ese supuesto actor social. Deberán pensar un nombre, foto de perfil y breve descripción.

Cada cuenta, manejada por lxs estudiantes, deberá seguir un usuario creado por lx docente que oficiará de disparador y hospedador del debate y encuentro histórico de actores sociales.

- Tercer momento

La cuenta administrada por lx docente dará inicio al debate a partir de una serie de tweets informando acerca de la llegada de las elecciones legislativas 2021. En este hilo se incluirá también información sobre el padrón electoral que incluye a hombres y mujeres mayores de 16 años.

A partir de esos tweets, se espera abrir un debate donde cada estudiante, desde su perfil de Twitter, argumente su posición acerca de la situación actual del sufragio y dialogue con otras miradas, desde un marco de respeto, valorando la capacidad argumentativa de cada postura.

- Cuarto momento

Una vez llevado a cabo el debate, lx docente a cargo de este proyecto recuperará los tweets para compartir la experiencia con el resto de la comunidad. Se podrá confeccionar un muro virtual o video (que puede publicarse en el blog o página web de la institución) o bien imprimir capturas de pantalla del hilo de twitter para presentarlas en carteleras dentro de la escuela (en el caso de que la propuesta se lleve a cabo en la presencialidad), con el fin de dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo dicha propuesta y la forma en que lxs alumnxs se han apropiado de los temas abordados.

- Quinto momento. A modo de cierre.

Se propondrá generar un momento de reflexión y balance de la experiencia realizada. Para ello, lx docente hará una selección de tweets que recuperen momentos sustanciales del debate y los publicará en un muro digital (se sugiere Padlet, Lino.it, Genial.ly). En ese muro, cada estudiante podrá escribir una conclusión y/o reflexión personal acerca del proceso llevado a cabo.

Evaluación

Se propone que el proyecto combine una perspectiva de evaluación procesual formativa en adición a instancias particulares de retroalimentación evaluativa que permitan dar cuenta de los procesos de lxs estudiantes en cada una de las etapas. A continuación se presenta una sugerencia de implementación:

Primera etapa: Rúbrica

Al terminar esta primera instancia, se sugiere construir una **rúbrica** que permita dar cuenta del grado de alcance de distintos criterios nodales para esta etapa del trabajo y de relevancia para el proyecto todo en tres niveles: Alcanzado, en marcha, incipiente. Entre los criterios se pueden incluir: “Capacidad de escucha para el debate”, “Cumplimiento de las pautas de participación”, “Caracterización del personaje”, etc. Será importante definir, para cada criterio en cada nivel, como se objetiva dicho alcance, es decir, construir los descriptores correspondientes.

Segunda etapa: Coevaluación a través del juego “Impostorx”.

En el caso de los discursos elaborados en la segunda etapa, puede ser interesante promover la **coevaluación** de las pautas de escritura y la pertinencia de los recursos utilizados **a través de un juego**. Al dar la consigna del discurso, se debe avisar que entre lxs estudiantes se habrá designado unx impostorx (puede ser más de unx) en secreto. El rol de esta persona es construir, además del discurso pedido, un segundo trabajo con errores conceptuales incluidos a propósito.

Al finalizar la escritura, se leerá cada discurso y el grupo deberá decidir si corresponde a quien fue designadx como impostor, intentando detectar errores en lxs discursos de lxs compañeros. En este proceso, en el afán de descubrir al trabajo “infiltrado”, lxs estudiantes logran identificar errores de distinta índole en los trabajos de lxs demás, a la par que refuerzan su propio manejo de los conceptos trabajados de forma lúdica. Este juego-evaluación permite que quien dirige la actividad pueda monitorear las distintas elaboraciones en detalle, así como la interiorización de lo trabajado en quienes escuchan activamente cada una de ellas.

Cuarta etapa: Rúbrica y autoevaluación

Al finalizar el proyecto, se sugiere avanzar con dos herramientas de evaluación teniendo cada una de ellas un objetivo particular:

A. Plantear una **rúbrica global** que recupere en sus criterios las habilidades centrales trabajadas a lo largo del proyecto. Puede ser particularmente interesante recuperar uno o más criterios de la primera rúbrica, con el objetivo de analizar cambios y recuperar la perspectiva procesual. Cobra especial relevancia que en la construcción de este instrumento participe el conjunto de docentes involucrados en el proyecto, aportando desde cada área al diseño de una herramienta de evaluación y retroalimentación que logre recuperar al máximo el conjunto de temáticas desarrolladas.

B. Proponer un **cuestionario de autoevaluación** que promueva la reflexión sobre la experiencia atravesada a lo largo del proyecto. Preguntas como “¿qué logré durante este tiempo?”, “¿qué desafíos me quedaron pendientes?”, “¿cuál fue mi mayor dificultad?”, “¿qué contenido o tema me hubiera gustado seguir profundizando?”. Esta propuesta busca promover una visibilización y/o explicitación del trabajo realizado, brindando una nueva oportunidad formativa en la propia reflexión.

Recomendaciones a lxs docentes

- En la primera etapa, el juego de roles puede desarrollarse de forma presencial o virtual de acuerdo al contexto. En caso de realizarse en esta última modalidad, se recomienda pautar una fecha y horario para realizar el debate por medio de una videollamada (Zoom, Google Meet).
- En la segunda etapa, si se opta por trabajar el caso de Emar Acosta, se puede partir de investigar el nombre del auditorio del Anexo del Senado de la Nación, que lleva el nombre de la doctora sanjuanina desde el 2002.
- Si se opta por evaluar esta segunda etapa a través de la propuesta sugerida (el juego del impostor), se sugiere tener en cuenta que la dinámica exige seleccionar unx estudiante (puede ser más de unx) con anticipación suficiente para que el (o los) trabajos “falsos” sean elaborados.

Asimismo, la explicación de la dinámica puede demandar aclaraciones respecto a cómo debe desarrollarse, considerando la alta participación de lxs estudiantes.

- En el segundo momento de la cuarta etapa (preparación del debate), considerar que tanto los momentos históricos como los actores sociales pueden ser elegidos por lxs estudiantes o asignados por lx docente, según se crea conveniente.
- Respecto al proyecto final utilizando Twitter y considerando que el objetivo del producto es generar debates donde lxs estudiantes se coloquen y defiendan una postura que puede no coincidir con su mirada personal o actual, y para evitar situaciones conflictivas o incluso agresivas con usuarios ajenos a la institución, es que se sugiere que no se utilicen cuentas de uso personal y que la configuración de esos perfiles sea privada.
- A la hora de implementar el debate y con el fin de recuperar las intervenciones con posterioridad, se propone el uso de hashtags que expliciten o permitan registrar las posturas que se defienden.

Bibliografía utilizada

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2. [https://www.academia.edu/29823409/Didactica de las ciencias sociales aportes y reflexione](https://www.academia.edu/29823409/Didactica_de_las_ciencias_sociales_aportes_y_reflexione)
- Dubet, François (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. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada. <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-comol-gica-particular-de-apropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infod.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf
- Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- 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. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial. En Mignolo, W. *Género y descolonialidad*. Ediciones del signo: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- 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.

Normativa

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Coformacion-general_w.pdf

Anexo "A"

Juego de roles: actores sociales

Mi nombre es Luis Zuberbuller

Fui presidente de la Bolsa de Comercio en varios períodos. Formé parte de muchas comisiones, invitado por el presidente de la República, entre ellas la que revisó las tarifas aduaneras y la que estudió la organización del Puerto de Buenos Aires. Soy dueño de varias estancias de la Provincia de Buenos Aires, vicepresidente de una compañía de seguros y director de un banco. Poseo muchas propiedades.

En este momento se abre en Buenos Aires un debate. Todos los diarios dedican sus páginas a recoger variadas opiniones al respecto. Las reuniones sociales en Buenos Aires se han convertido en discusiones muy encontradas y conflictivas: viejos amigos enfrentados, familias peleadas.

Algo, sin embargo, une a todos los participantes: mantener alejado al pueblo criollo no gringo de la vida política es un acierto, ya que no está capacitado para votar, porque el voto debe ser un privilegio de gente culta, es decir, de la gente adinerada.

La forma de ejercicio del poder actual no está en discusión en nuestras reuniones. Este Estado, que nos costó sangre y mucho esfuerzo construir, llamado por nuestros enemigos "oligárquico" no debe desaparecer ni ser cambiado por otro: peligrarían nuestros derechos.

Mi nombre es Joaquín Cuello

Mi padre nació en Buenos Aires, lo mismo que yo. Fue empleado público, cargo que heredó de su padre, también criollo. Tanto mi abuelo como mi padre apoyaron siempre a los gobiernos que se fueron sucediendo en los últimos años en nuestro país. Siempre encontraban argumentos y sobre todo siempre decían que ellos recibían beneficios del "milagro económico".

Mi padre era muy amigo de Rosendo García, el caudillo conservador del barrio en que vivíamos. Siempre que lo necesitó recibió el favor personal (nunca quedaba muy claro a cambio de qué): un ascenso en el trabajo, un crédito para arreglar la casa, un lugar en el hospital durante la enfermedad del abuelo.

Cuando lo aprieto un poco, sólo puede contestarme que admira la figura paternal y la habilidad de hacer política de Rosendo García, el "caudillo" del barrio. Le gusta ser invitado a los asados y sobre todo admira la ropa que usa y su sombrero.

En estos días que comenzó el debate por la Reforma Electoral, cerca de nuestra casa se abrió un comité radical. Me atraen las ideas de Alem e Yrigoyen y, aunque su forma de hacer política electoral para ganarse votos es bastante parecida a la de los conservadores, me gusta asistir a las conferencias y mitines que organizan, cantar el Himno Nacional y escuchar las marchas militares.

Mi nombre es Ramón Santamaría

En todos los ámbitos de la República, la firma “Santamarina e Hijos” es reconocida como una de las empresas más poderosas y mejor conceptuadas del país. Nos dedicamos al comercio de importación y exportación, administramos propiedades y estancias, somos propietarios de campos en varias provincias y en los últimos años gran parte de nuestros capitales están siendo dirigidos hacia la industria textil, donde vemos grandes posibilidades de incrementar nuestro capital.

Mis hijos, bien ubicados en puestos importantes del gobierno, preocupados por la situación social que vive el país, comenzaron ya hace un tiempo, en la cena familiar, a conversar sobre la necesidad de producir algunos cambios que mejoren las instituciones y legalicen situaciones para proteger mejor nuestros privilegios y conservarlos en buena ley.

Uno de mis hijos se acercó a un grupo que se llama a sí mismo “modernista”, que dice representar el “afán purificador de las instituciones”.

Hoy contaba mi hijo mayor que Carlos Pellegrini, en una conversación en el *Club del Progreso* al que concurre habitualmente, había hablado claramente: modificar las reglas del juego quizás haría que la mayoría prefiriera una posición moderada en un régimen más abierto y legal.

Me llamo Juan Fernández

En 1880 mis padres emigraron de España. La Argentina facilita la inmigración. Instalados en el campo y sin posibilidades de acceder a la propiedad de la tierra, mis padres logran arrendar algunas hectáreas. Allí nazco yo y mis cuatro hermanos.

En 1889, los matones al servicio del Régimen asesinan a mi padre al salir de una reunión en la Sociedad de Socorros Mutuos que había organizado con sus paisanos españoles. Después comprendí que el Régimen no repara en medios para conservar el poder.

Nos trasladamos con mi madre y mis hermanos a Buenos Aires pensando encontrar trabajo. Pero la realidad no fue fácil para nosotros. Me empleé primero como mandadero en un almacén de barrio, vecino del conventillo en que vivíamos. Con mucho esfuerzo pude terminar la escuela.

Mi máxima aspiración era ser doctor. Vivíamos con la ilusión del ascenso social: ser de clase media. Pero no pudo ser. Fui peón de albañil. Después albañil. Viví el fraude y la violencia.

Poco a poco fui comprendiendo cuáles eran mis derechos como hombre y como ciudadano. Me acerqué al Partido Socialista. Festejé con mis compañeros el triunfo de Alfredo Palacios en las elecciones de 1904. Mi escuela fueron las manifestaciones por mejores condiciones de trabajo y las conferencias y cursos a los que concurría periódicamente: el Partido se preocupaba especialmente de elevar la cultura y la conciencia de sus afiliados.

Hoy toda la sociedad discute la Reforma Electoral. Yo creo que el Régimen, para evitar el estallido social, se ve obligado a establecer el voto universal, secreto y obligatorio.

Soy Juan Vítori

Llegamos desde Italia a finales del siglo pasado, mi padre, mi madre y mis hermanos. Fuimos a vivir a la Boca, en un antiguo conventillo en el que hoy seguimos... Es aquí, en nuestra vivienda, donde por primera vez escuché, leído por un vecino español, un artículo del diario “La Protesta”. Pocos sabían leer y era común que en las noches nos reuniéramos todos, hombres, mujeres y chicos a escuchar.

Todavía hoy recuerdo que en medio de los festejos del Centenario, hace aproximadamente dos años, todas las noches, esperábamos con ansiedad el regreso de los hombres que vivían con nosotros: las huelgas y las manifestaciones callejeras terminaban casi siempre en represión y violencia, con presos, heridos y algunas veces también muertos. Las leyes dictadas en esos años, la de Residencia y la de Defensa Social, eran una permanente preocupación.

Hoy todos discuten la Reforma de la Ley Electoral. Todos los partidos políticos, los ricos y los pobres, los que pueden votar y los inmigrantes, a quienes no les preocupa naturalizarse. También las mujeres, que no votaron nunca y a quien nadie tiene en cuenta en esta situación. Yo no creo que esos políticos cínicos, desvergonzados, impostores y farsantes, quieran realmente alguna reforma. Los ratos libres que me deja el trabajo, los dedico a hacer campaña “antielectoral”.

Soy Lucía Sanchez

Nací en Buenos Aires, al igual que el resto de mis hermanos. Somos hijos de inmigrantes españoles que vinieron a estas tierras con muchas ilusiones y demasiadas necesidades. Conseguir trabajo para los varones de la familia se hizo muy difícil y cuando por fin lo conseguían, el sueldo que ganaban no nos alcanzaba. Así fue como me decidí a buscar trabajo para ayudar a mi familia. Don Manuel, el dueño del taller de camisas de la cuadra, me contrató para pegar cuellos en el turno tarde. Tengo que reconocer que estoy un poco cansada, ya que por la mañana ayudo a mi madre con las tareas de la casa, y cuando vuelvo del taller me quedo cosiendo hasta muy tarde para algunas clientas que conseguí en el barrio.

Los otros días, mientras lavaba los platos, escuché que mis hermanos opinaban acerca de las ventajas que traería la nueva ley electoral, ya que ahora los trabajadores argentinos podrían expresar su opinión mediante el voto. Yo me quedé pensando en esto y al día siguiente comenté lo que había escuchado a mis compañeras del taller, preguntándoles por qué nosotras no podíamos votar si trabajábamos tanto o más que los hombres. La mayoría se rió diciéndome que estaba loca; otras, muy asustadas y haciéndome cruces, me acusaban de anarquista (...).

Anexo “B”

Debate parlamentario de la ley 13010 (1947): <https://www.youtube.com/watch?v=K6tqO95moW8>

Anexo “C”

Voto joven: https://www.youtube.com/watch?v=3ojcJxLx_A&feature=emb_logo

Proyecto 7
Nuestro sur.
Latinoamericanxs hiperconectadxs



Autoras:

Ayuso, Margarita
Cappadona, Ana Paula
Peralta, Florencia

Introducción

El presente proyecto forma parte de la propuesta de la cátedra Didáctica de Nivel Medio de la profesora Anahí Mastache e implica un acercamiento al nivel educativo desde un posicionamiento preprofesional, como parte de la formación que brinda la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. El objetivo central es la elaboración colaborativa de una propuesta didáctica que constituya una respuesta posible a las demandas en relación con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que se encuentran atravesados en la coyuntura contemporánea por el aislamiento social preventivo y obligatorio en situación de pandemia. Debido a tal escenario social, no hemos podido asistir presencialmente a una organización educativa; por ello situaremos nuestro proyecto en la dinámica institucional de la Escuela observada en el documental *La escuela contra el margen*. Su dinámica se inscribe sobre tensiones barriales en el marco de un reclamo por los derechos habitacionales de la población. Nuestro *diagnóstico* comprende una síntesis interpretativa de aspectos relativos a la trama institucional, el desarrollo de la clase, la propuesta de enseñanza, la evaluación y aspectos relativos a la didáctica disciplinar, incluyendo concepciones y posicionamientos epistemológicos. Fundando nuestras bases en tales hipótesis interpretativas, nos proponemos el desarrollo de un proyecto didáctico titulado Nuestro sur: *Latinoamericanxs hiperconectadxs* con el propósito central de promover la construcción de una conciencia histórica crítica sobre procesos históricos y socioculturales, desde una óptica latinoamericana y considerando a la producción estudiantil en plataformas de intercambio social como un aspecto nodal de la propuesta inscripta en un proceso de alfabetización digital (Cassany, 2006) con énfasis en la cultura participativa (Jenkins, 2006) en el marco de una sociedad red, interconectada (Castel, 1999).

Metodología

Resulta relevante explicitar que aspiramos a construir captaciones de sentido desde un enfoque instrumental, con el propósito de construir hipótesis interpretativas en torno a la trama institucional, el discurso docente y la enseñanza en su fase interactiva (Jackson, 2002). Los instrumentos de recolección de datos, para dicha construcción, constan de tres registros. Inicialmente recurrimos a la construcción de *un registro de observación del documental La escuela contra el margen* para captar observables que nos permitieran interpretar la dinámica institucional y los rasgos significativos de la comunidad educativa donde se inscribirá nuestro proyecto. Un segundo registro remite a *una observación de una clase* de Historia Latinoamericana de 4to año, provista por la cátedra; sobre ella hemos elaborado conjeturas en torno al desarrollo de la clase desde una perspectiva situacional. Un último registro está conformado por *una entrevista semiestructurada* realizada a la docente de la clase observada, en pos de comprender, entre otras cosas, sus concepciones formativas con respecto a su área disciplinar. Como observadoras nos encontramos situadas culturalmente, implicadas en una experiencia visual, para la captación de sentidos que circulan y se negocian desde nuestra perspectiva en el escenario escolar. Concebimos la observación (Ávila, 2004) como instancia imprescindible para la construcción de una mirada propositiva, para construir lecturas desde perspectivas instrumentales e institucionales. Inscribimos nuestro acto de mirar en una esfera geográfica, sociocultural y simbólica (Ávila, 2004); nuestras miradas se complementan en el marco de una labor colaborativa para enriquecer el análisis interpretativo de los datos relevados. Este último se realiza desde un enfoque clínico, multirreferencial (Souto, 2016) y comprensivo; aspiramos a construir hipótesis desde diversas líneas teóricas, diferentes lenguajes disciplinares partiendo de

una concepción holística de la situación de enseñanza. Un análisis desde una mirada y un pensamiento dinámico ubicando la teoría como una herramienta para comprender: la dinámica institucional como un campo complejo con diversas tensiones e intereses y la clase escolar en situación como acontecimiento singular, entendida como un campo heterogéneo, con interacciones múltiples y en continuidad con lo social, lo subjetivo y lo institucional. Aspiramos a lograr un acercamiento holístico (Morín, 1996) a la clase, cuyas interpretaciones son diversas e inacabadas. El mirar constituye una praxis cultural, mediata e intencional (Ávila, 2004); nuestras interpretaciones serán formuladas para comprender la enseñanza en situación y construir un proyecto didáctico posible que involucre la interdisciplinariedad.

Diagnóstico

Una inmersión en la dinámica institucional: tensiones problematizadas y lecturas diversas sobre un mismo escenario.

Concebimos la dinámica institucional en un escenario complejo con rasgos culturales, simbólicos, socioeconómicos en tensión; nuestro propósito es elaborar múltiples lecturas desde distintos enfoques evitando miradas reduccionistas.

Inferimos inicialmente que la escuela se hallaría inserta en un escenario social caracterizado por **la criticidad de la situación actual** (Mastache, 2017) ante una creciente pauperización de sectores de la población signados por la desocupación y la ausencia de políticas públicas (Garay, 1996). Allí **el contexto se hace texto** (Fernández, 1994): la dinámica institucional sería reconfigurada por las tensiones barriales, las cuales se incorporarían un taller, una propuesta didáctica que habilitaría la reflexión sobre tal situación. La función y dinámica institucional parecerían redefinirse en un contexto de incertidumbre y empobrecimiento material e intelectual (Mastache, 2007). Inferimos tal escenario por la descripción introductoria al documental que narra la ocupación y el desalojo violento del Parque Indoamericano en el marco de la demanda de derechos habitacionales y de denuncias de la situación de vulnerabilidad social (Anexo I, pág. 1).

Las problemáticas sociales irrumpirían en esta escuela (Dubet, 2010) y reconfigurarían el escenario escolar:

Una docente (...) plantea la cuestión de la seguridad de la cual dispone actualmente la institución y la posibilidad de solicitar refuerzo. (...) una auxiliar plantea que ella reside en el barrio Cildañez, uno de lxs implicados en la pelea, y manifiesta que el barrio se muestra muy dolido por lo sucedido aunque caracterizan a sus habitantes como <asesinos> (Anexo I, p.10).

Como escuela manifiesta el directivo que no logran una unidad absoluta de miradas; contemplando todas las perspectivas, lo que plantea es sostener la escucha y el vínculo con lxs jóvenes (...) (Anexo I, p.11)

En términos de **estilo institucional**, la escuela parecería asumir una **modalidad progresiva** (Fernández, 1994). Los conflictos hallarían la posibilidad de explicitarse, en tanto se diseñan estrategias de intervención, de modo que los discursos de docentes y directivos no se reducen a la

queja y pueden avizorarse posibilidades de acción (Ulloa, 1995) para responder ante nuevas demandas.

Allí advertiríamos la *capacidad progresiva* de discriminar la influencia de aspectos coyunturales de otras instituciones, tales como el trabajo y el desarrollo social, con vistas a planificar acciones para **dar respuesta a estas nuevas demandas**. La escuela se hallaría ante el desafío de alojar perspectivas diversas en tensión respecto del conflicto habitacional, dando lugar a la voz de singularidades.

La institución respondería a estas demandas también con la participación de lxs alumnx de cuarto año en el programa *Jóvenes y memoria* en el marco de un Taller, lo que constituiría **un paso a la acción** (Ulloa, 1995) como decisión institucional para reflexionar sobre la problemática habitacional (Fernández, 1994), contemplando diferentes modos de reconstruir las tensiones sociales desde posiciones diversas de lxs estudiantxs. Esto en un escenario que habilitaría lazos democráticos que propicien el debate político donde lo común hallaría lugar (Martucelli, 2016) para resignificar simbólicamente las mencionadas tensiones sociales; un lugar que oficiaría además como continente (Mazza, 2016), advirtiendo ansiedades y preocupaciones, donde sea posible la pertenencia, la escucha y contención estudiantil. Inferimos tales aspectos debido a la dinámica de debate que adquiere el taller dándole voz a lxs estudiantxs, así como también en el discurso del directivo:

Se arma un debate donde algunxs sostienen la toma y otrxs no, algunxs esgrimen a favor de la inmigración y las condiciones de vida dignas, mientras que otros interpelan dicho discurso. (Anexo I, p.14)

Yo creo que a los jóvenes cuando uno les da lugar, los escucha, y los quiere sobre todo, ellos logran manifestarse (...) y se comprometen con lo que hacen (...) (Anexo I, p.24).

En una **segunda instancia**, focalizaremos en los vínculos que se tenderían a construir a partir del discurso del directivo y de la responsable del taller. Sus discursos remitirían a la configuración de un espacio donde se habilite la posibilidad de dejar tomar la palabra a lxs adolescentxs, con una particular atención en cómo se definen como estudiantxs insertxs en la coyuntura sociocultural y cómo significan su vínculo con el conocimiento escolar. El espacio de taller y los vínculos que allí se tejen posibilitarían contemplar la dimensión emocional de quien aprende (Mazza, 2016), alojar voces y establecer vínculos horizontales volviendo aprehensibles emociones, ansiedades que devienen de la situación social.

El discurso de la docente del taller tendería a formar un **espacio continente** donde lxs estudiantxs aspiren a tomar la palabra y a disponerse a la escucha atenta de otrxs:

(...) argumenta en torno a los comentarios que ha escuchado (...) entre ellxs, <nosotros somos de la EMET no somos una escuela inteligente (...) no nos pregunte qué pensamos que faltó Katia que es la que piensa>. La docente manifiesta que ellos/as tienen algo para decir (...) (Anexo I, p.13).

En tales discursos podríamos advertir la necesidad de propiciar un espacio plural donde sea posible habitar *lo común* (Cornu, 2008), colocando la toma del Parque Indoamericano como un objeto cultural sobre el cual reflexionar. El taller habilitaría condiciones para que la circulación de la palabra sea posible dentro de una comunidad estudiantil por venir e imprevisible. Reflexionar en términos de la construcción de un espacio común implicaría pensar el proyecto *Jóvenes y memoria* como un escenario donde habilitar el debate político para intervenir en el espacio público con un sentido

cívico (Martucelli, 2016). Sostenemos tales lecturas debido a que lxs estudiantxs debaten el status social de las personas que habitan distintos barrios:

Unxs estudiantxs debaten en grupo aspectos relativos a los barrios y el status social de las personas que los habitan una de ellas manifiesta: <Yo cuando voy a Palermo veo otra cosa, no lo que me dice la gente>. Reitera <en Palermo yo veo trapitos>, critican lo que los medios de comunicación transmiten. (Anexo I, p.16).

El debate lxs conduciría a un *desacuerdo legítimo* (Martucelli, 2016) desde donde advertirían miradas plurales en torno a la problemática habitacional y al concepto de juventud en el escenario contemporáneo, y desde donde se tejerían cuestiones morales y socioculturales.

En una **tercera instancia** haremos hincapié en ciertos desafíos que se advierten en la educación media contemporánea. La escuela tendería a resolver cuestiones relativas al desplazamiento de la función pedagógica hacia la asistencial (Mastache, 2007), atendiendo problemáticas de ausentismos prolongados, maternidad y paternidad adolescentx: “...falta, tiene 50 y pico de faltas porque tuvo un bebe...” otra contesta: “...mientras venga! ... ¿me querés dar el teléfono? ¡La llamo yo!”(Anexo I, p.5). Este intercambio supone **alojar trayectorias discontinuas sosteniendo una mirada sobre la singularidad**, implicaría un cuestionamiento sobre los vínculos que la institución fomentaría y la generación de oportunidades de trabajo colaborativo entre docentxs y estudiantxs, en coherencia pedagógica respecto de los valores sostenidos desde el colectivo institucional (MOA, SC.2030). La participación en el programa de *Jóvenes y memoria* implicaría un proceso de indagación colaborativo de exploración, producción y expresión que, podríamos inferir, rompería con la dinámica escolar de tiempos y espacios para la construcción de los aprendizajes (Res. CFE N°93/09).

A modo de reflexión final caracterizaríamos la dinámica institucional como de *modalidad progresiva* (Fernández, 1994); se advertiría allí la necesidad de configurar un *espacio continente* de subjetividades (Mazza, 2016), donde se tendería a la construcción de una ciudadanía crítica, en un proyecto colectivo e identificador de las singularidades que lo habitan.

Lo didáctico en sentido amplio: lecturas preliminares sobre la propuesta de enseñanza, de conocimiento escolar y la evaluación.

En este **segundo momento** abordaremos el desarrollo de la clase, los modos de intervención docente en una dinámica interactiva, la evaluación en términos formativos y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza.

En una **primera instancia** de la clase, lxs estudiantxs son convocados a exponer sus producciones oralmente; mientras lo hacen, la docente interviene realizando preguntas y ofreciendo al grupo explicaciones sobre el contenido de las exposiciones (Anexo II, p.2). En una **segunda instancia**, la docente expone las tensiones que se establecen en torno a la Revolución de Mayo en íntima relación con los ideales y escenarios sociohistóricos que caracterizan las revoluciones europeas. Lo hace en diálogo permanente con lxs estudiantxs, y lxs estimula a la revisión de sus saberes previos (Anexo II, p.11).

En ambas instancias inferimos que la tarea sería de **comprensión** (Doyle, 1995) de conocimientos indagados en diversas fuentes para lograr la exposición de una temática, como el monopolio comercial en la época colonial o las relaciones esclavistas (Anexo II, p.2). Del mismo modo, ambos

momentos supondrían una **instrucción indirecta** (Doyle, 1995); se aspiraría a que lxs estudiantx auto-descubra, indague, construya sus propias inferencias para comprender y apropiarse el conocimiento histórico. El rol docente se encontraría dirigido a monitorear la comprensión mediante la interrogación didáctica, pidiendo que ejemplifiquen o extiendan la explicación sobre algunos aspectos significativos (Anexo II, p.2). Lxs estudiantxs expositorxs interpretarían la tarea (Doyle, 1995) como la explicitación de su proceso de indagación sobre una temática y la resolución in situ de los interrogantes que la docente formula, lo que supondría desarrollar **competencias situacionales** para leer el medio ambiente de la clase y desarrollar con éxito su trabajo académico. Se les presentaría un **trabajo novedoso** (Doyle,1995) que les demandaría apropiarse subjetivamente del conocimiento, realizar inferencias en torno a la información relevada de diversas fuentes y significarla en una exposición oral. En íntima relación con ello, la tarea en tanto demanda de aprendizaje desde la óptica docente, parecería ser entendida como: **la ubicación en espacio y tiempo de los acontecimientos históricos**, la explicitación y **comprensión de las tensiones** sobre la temática indagada, para que lxs estudiantxs evidencien los conocimientos que han construido para transmitirlos a sus pares.

La dinámica de la clase nos permitiría inferir que la apropiación de contenidos escolares se encontraría ligada a las prácticas cotidianas que se construyen en cada escuela (Quiroz, 1993). Es decir, la apropiación se hallaría en competencia con **otras apropiaciones necesarias para la vida escolar**, como la apropiación del sistema de expectativas de la docente y de la lógica de las actividades propuestas, o bien como ya hemos mencionado, con el desarrollo de **competencias situacionales** para desenvolverse exitosamente (Doyle, 1995). Lxs estudiantxs implementarían estrategias para administrar la ambigüedad y el riesgo asociado con las tareas académicas. Inferimos tales aspectos debido a que la docente interviene con interrogantes, ejemplificaciones, explicitaciones geográficas en un mapa en cada exposición, y solicita mayor fluidez en el desarrollo de las exposiciones, “P: *Alisson las exposiciones siguientes necesitamos que sean más fluidas, que puedan hablar, ser escuchadxs, un poco más, ¿sí?*” (Anexo II, p.4); lo que implicaría disponer de competencias de argumentación oral y mayor dominio de saberes.

En relación con nuestras lecturas anteriores, aludiríamos a una construcción del **conocimiento de tipo situacional** (Edwards, 1997). La docente presenta el conocimiento con el propósito de que interrogué al sujeto y se establezca un vínculo de interioridad, para ello busca que evoquen saberes previos, y favorece la apropiación subjetiva del conocimiento de cada estudiantx para su exposición ante un público. La significación del conocimiento ocuparía un lugar central; la interrogación didáctica emprendida por la docente tendería a ofrecer una interacción para establecer redes entre los saberes previos y los conocimientos novedosos. La intervención docente buscaría relevar los saberes previos de índole regional, los levantamientos de Tupac Amaru (Anexo II, p.14) como así también los europeos, y los ideales de la Revolución Francesa (Anexo II, p.12). Podríamos inferir que la docente aspiraría a la construcción de **aprendizajes significativos** por parte de lxs estudiantxs (Novak,1990) estableciendo nexos explícitos entre los saberes que poseen y los nuevos conocimientos que busca construir en su clase:

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

V10: Por qué 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 (...)" (Anexo II, pág. 12).

Mediante la **exposición dialogada** (Feldman, 2010), la docente estimularía la evocación explícita de tales saberes construidos, significados singularmente, y posibilitaría la reflexión sobre conceptos relevantes para comprender las transformaciones culturales e ideológicas que se impulsan en cada proceso revolucionario.

En lo que corresponde a **la evaluación de los aprendizajes**, podríamos considerar que los interrogantes con los que interviene la docente en el desarrollo de las exposiciones (Anexo II, p.2) convocarían a lxs estudiantxs a reflexionar en torno a conceptos relevantes de la disciplina y a obtener una retroalimentación sobre cómo es valorado el desarrollo de sus tareas. Inferiríamos que la docente comprendería a la **evaluación como formativa** (Feldman, 2010) ya que coopera con lxs adolescentxs brindando información sobre el trabajo académico y posibilitando un acompañamiento de los aprendizajes en la exposición oral (Anexo II, p.2) y en la elaboración de producciones escritas (Anexo II, p.15). Del mismo modo, podríamos suponer que los interrogantes formulados se encontrarían dirigidos a propiciar un diálogo que desencadenaría una reflexión metacognitiva sobre los aprendizajes construidos por lxs estudiantxs (Camilloni, 2004). Aludiríamos a **preguntas provocadoras** (Anijovich y Cappelletti, 2020) que conducen a la reflexión sobre las sugerencias y orientaciones para avanzar en la construcción de los aprendizajes demandados. **La evaluación como reguladora de la acción pedagógica** (Ravela, 2006) supondría el monitoreo del proceso de comprensión que emprenden lxs estudiantxs ante cada exposición; la docente emprendería una actividad dialógica para informar a lxs expositores sobre su tarea actual atendiendo a la singularidad.

En última instancia, a partir del discurso de la docente en la entrevista, podríamos inferir la existencia para ella de tensiones entre la disponibilidad de información en las redes sociales entendiendo al estudiantx como usuarix (Haste, 2017) y la reflexión sobre la educación como el escenario privilegiado para desarrollar un proceso de alfabetización digital (Cassany, 2006). Tal alfabetización supone la construcción de un pensamiento crítico que tienda a sintetizar, modificar y significar los conocimientos que se distribuyen en el medio virtual.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación introducidas dentro del proceso de enseñanza parecerían aspirar a la habilitación de un espacio de discusión y debate en torno a los contenidos propuestos en un blog de la asignatura (Anexo III, p.8). Un aspecto en tensión que podríamos advertir sería la incongruencia de las plataformas propuestas por la docente con los espacios virtuales que habitan lxs estudiantxs en términos de tendencias culturales (Maggio, 2018). En una sociedad red las tendencias van mutando aceleradamente, siendo Instagram o Whatsapp (Anexo III, p.7) las plataformas que serían tendencia entre lxs estudiantxs de la clase que nos convoca. Sobre esto la docente argumenta **"este mundo conspira contra el aprendizaje de la Historia de lxs adolescentxs, desde el mal uso de la tecnología"** (Anexo III, p.7). Su discurso explicita ciertas dificultades con respecto a la apropiación de los contenidos de su materia, en relación a los obstáculos que inaugura el uso inadecuado de las nuevas tecnologías. Sin embargo, advierte que las mismas constituyen un canal de comunicación:

la historia se puede aprender de otras maneras, pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar, yo tengo un blog (...) los blogs no los lee nadie por supuesto, pero yo los obligo. El grupo cerrado de Facebook (...) lo he usado para comunicar y para dar continuidad pedagógica a la tarea (Anexo III, p.8).

Reflexionar en torno a las tensiones reconocidas en el discurso de la docente con respecto al uso de las nuevas tecnologías implicaría contemplar nuevas formas de interactuar con el contenido en una lógica de **abajo hacia arriba** (Haste, 2017). Allí indagaríamos en qué medida la propuesta didáctica posibilitaría el establecimiento de un vínculo reflexivo y crítico con respecto a la información con la que interactúan, modifican y transmiten lxs estudiantxs/ usarixs (Haste, 2017) de diversas plataformas; cómo podría tal proceso de enseñanza emprendido por la docente lograr la inclusión genuina (Maggio, 2018) de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, en pos de habilitar un vínculo novedoso con el conocimiento.

En síntesis, advertiríamos tareas que demandan **comprensión**, el desarrollo de **competencias situacionales**, la forma de **presentación situacional del conocimiento escolar**, la aparente aspiración de desencadenar **aprendizajes significativos** en lxs estudiantxs, la **construcción colectiva del conocimiento** y la existencia de **tensiones ante la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información** en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Una mirada disciplinar: la enseñanza de la historia para la formación de un ciudadanx con perspectiva crítica.

En este **último momento**, analizaremos las prácticas discursivas de la docente dentro y fuera del aula, para comprender su posicionamiento epistemológico con respecto a la disciplina que dicta y cómo opera la dimensión espaciotemporal en la interpretación de los contenidos.

En el discurso de la docente, advertiríamos que en su práctica de enseñanza ocuparía una posición central el desarrollo progresivo de la *conciencia histórica* (Gojman, 1993; en Aisenberg y Alderoqui, 1993) en lxs adolescentxs. Aludiríamos a una conciencia histórica fundada en el conocimiento histórico construido, provisorio, no exento de lecturas diversas sobre los acontecimientos sociohistóricos. Una conciencia que habilitaría, inferimos desde el discurso de la docente, a construir un juicio crítico, a significar singularmente los contenidos escolares propuestos para comprender hitos nodales que han dejado una huella en nuestro presente. Su discurso focalizaría en la interpretación de la realidad contemporánea y pasada, para enriquecer la mirada ciudadana de lxs estudiantxs y otorgarle nuevos sentidos a las transformaciones históricas y sus repercusiones. Inferimos tales aspectos en torno al discurso docente que propone leer el presente para elegir, tomando conciencia de los cambios históricos para enriquecer la mirada ciudadana (Anexo III, p.4).

Desde lo discursivo advertiríamos un posicionamiento epistemológico, en lo relativo a las ciencias sociales, que se fundaría en la comprensión de que todo conocimiento supone ser provisorio, lo que implicaría la construcción de significados sociales sobre los conocimientos históricos por parte de lxs adolescentxs desde diversas miradas en distintos escenarios culturales y simbólicos. En el discurso, el aprendizaje de la historia implicaría contemplar lo provisorio del conocimiento y comprender las múltiples interpretaciones que conviven y se disputan. Desde la voz de la docente:

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 (...) y distintas proyecciones del futuro... (Anexo III, p.5).

Del mismo modo, inferimos que focalizaría su atención en la ampliación de los horizontes temporales y espaciales (Camilloni, 1993; en Aisenberg y Alderoqui, 1993), superando visiones

eurocentristas en pos de comprender las vicisitudes del presente.

En el transcurso de la clase, si bien la docente focaliza su atención sobre el desarrollo de los acontecimientos en el marco de la revolución colonial en 1810 y las perspectivas ideológico-políticas de las revoluciones europeas, la docente advertiría la necesidad de enfatizar en los acontecimientos regionales (Anexo II, p.14) para habilitar un pensamiento histórico desde múltiples aristas. Inferimos ello ya que alude explícitamente a la comprensión de las fuerzas populares y elitistas, y a acontecimientos regionales (Anexo III, p.5). La enseñanza de la historia parecería ser para la docente un instrumento que promovería la reflexión crítica para comprender la sociedad en la coyuntura actual (Fontana, 1975; en Aisenberg y Alderoqui, 1993), lo que implicaría construir junto a lxs adolescentxs un posicionamiento epistemológico que interpele al conocimiento objetivado como verdad absoluta. El conocimiento parecería construido desde las interpretaciones que elabore junto con lxs estudiantxs en sus exposiciones:

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

Inferimos tal construcción del conocimiento histórico tanto en las exposiciones que parecerían tener el propósito de que lxs estudiantxs indaguen y reconstruyan un tema de manera singular para ser expuesto en la clase (Anexo II, pág. 3); como también en la consigna de escritura argumentativa que implicaría una producción autónoma e interpretativa y no se reduciría al desarrollo de los acontecimientos de las revoluciones europeas (Anexo II, p.15).

Además, advertiríamos un énfasis de las intervenciones docentes en cada exposición dirigidas a la **identificación espacial y temporal:**

P: ¿Cuáles son las dos coordenadas? El tiempo y (...)

P: Y espacio, sino no sabemos de qué estamos hablando, no es lo mismo hablar de Virginia hoy ¿no es cierto? (...) Por lo tanto siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio (...) es muy importante que inicien con la idea central que van a desarrollar después” (Anexo II, p.4).

El espacio y el tiempo parecerían ser pensados por la docente desde una perspectiva multidisciplinar (Benejam y Pagés, 1997). Les atribuye un lugar central como esquemas de orientación e información estratégica para organizar y establecer relaciones con respecto a la realidad histórica que están trabajando lxs estudiantxs. En cada exposición resultaría imprescindible ubicar el saber histórico en un escenario geográfico y epocal, no sólo en términos descriptivos sino para comprender las tensiones que se forjan en la esfera social desde los valores que allí circulan, por ejemplo, en lo que remite a las relaciones esclavistas (Anexo II, p.4). El discurso de la docente focalizaría en la construcción de una perspectiva crítica en torno al espacio geográfico como construcción social, un producto histórico sujeto a interpretaciones diversas (Benejam y Pagés, 1997). Situar a lxs estudiantxs en un determinado contexto espacial pasado implicaría elaborar una interpretación posible del escenario contemporáneo donde se posicionarán en tanto ciudadanxs para conocer, y desde allí construir, los conocimientos demandados. Inferimos tales aspectos ya que en el marco de la clase la docente hace alusión a la historia nacional, y a la posibilidad de conocer dictaduras y momentos democráticos en pos de actuar como ciudadanxs políticos e intervenir críticamente en la coyuntura presente (Anexo II, p.7). Parecería que el proceso de enseñanza se encontraría dirigido a situar los conocimientos de la historia latinoamericana y nacional con el propósito de que lxs

estudiantxs intervengan como ciudadanxs instruidxs en la esfera política (Martucelli, 2016). La enseñanza de la historia supondría para la docente inscribir a lxs estudiantxs en una narrativa cultural con relevancia identitaria como empoderamiento cívico (Haste, 2017). Ello, debido a que la profesora recupera la importancia de lo regional, de los conflictos que se inauguraron culturalmente en Latinoamérica, haciendo referencia a Tupac Amaru o a la Revolución Haitiana (Anexo II, p.4). Asumiría una perspectiva revisionista de la cosmovisión dominante en pos de, inferimos, construir tal narrativa cultural (Haste, 2017) que involucre lo regional.

A modo de reflexión final, identificamos la formación de una **conciencia histórica crítica**, significando los conocimientos históricos desde un posicionamiento subjetivo que contribuya a la lectura de un momento presente contemplando lo geográfico y epocal, lo que podría ubicarse dentro de los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia.

PROYECTO

NUESTRO SUR:

Latinoamericanxs hiperconectadxs

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”

Freire, 1997, p.47



Fundamentación teórica y práctica

Nuestro proyecto busca poner en práctica un currículum dialogado que promueva procesos de investigación y análisis por parte de lxs studentxs, que requieran y habiliten la puesta en juego de saberes distintos, escolares y extraescolares. Aspiramos a propiciar espacios de diálogo donde lxs studentxs ubiquen en el centro la búsqueda de interrogantes que complejizarían su mirada en torno a la premisa de *lo latinoamericano* y las subjetividades que lo configuran y construyen en diversos escenarios históricos y socioculturales. Nuestra propuesta supone un abordaje **interdisciplinario** que rompe con las áreas disciplinares compartimentadas tradicionalmente en la escuela media, configurando un escenario donde *Historia y Lengua y Literatura* dialogan en el marco de una **cultura participativa** (Jenkins, 2006). *Nuestro sur: Latinoamericanxs hiperconectadxs* contempla los cambios exponenciales dentro de la esfera social, de modo que la propuesta de enseñanza promueva la inclusión efectiva de lxs adolescentxs en la cultura digital (MOA, SC. 2030). Ello implica la **reconfiguración del uso del tiempo y del espacio escolar**, junto con la posibilidad de promover aprendizajes interdisciplinarios que quiebren la visión parcializada de saberes que ofrece cada asignatura. El contexto de pandemia, de **no presencialidad**, nos convoca a poner en diálogo los contenidos de las asignaturas ya que pone en jaque el tiempo en su carácter programático y lineal (Mazza, 2020).

Advertimos el énfasis de la docente sobre la **formación de una ciudadanía crítica**, una conciencia histórica, a partir de las cuales les sea posible a lxs adolescentxs tomar decisiones sobre el momento presente. Por tal motivo, consideramos importante promover que lxs studentxs continúen construyendo progresivamente un pensamiento crítico sobre los diversos modos de ser y estar en suelo latinoamericano. Contribuiremos a formar unx ciudadanx con **una mirada que trascienda los límites nacionales** y un eje estrictamente eurocentrista en pos de interpretar transformaciones y producciones culturales a nivel regional (MOA, SC. 2030). El debate, el **desacuerdo legítimo** (Martucelli, 2016), donde converjan miradas plurales, será un aspecto central para que lxs studentxs sostengan una opinión argumentada sobre tales transformaciones.

Además, inferimos el interés de la profesora en la **incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza**. Consideramos que ofrecerle a la docente un proyecto que se desarrolle en las redes, con la explicitación de los distintos momentos e hitos significativos en torno a cómo desarrollarlo, supone un puntapié para impulsar **la inclusión genuina de las tecnologías de la comunicación e información** en su proceso de enseñanza (Maggio, 2018). Concebimos a lxs adolescentxs como productoxs de contenidos en plataformas audiovisuales, teniendo en cuenta que las **competencias que han desarrollado en escenarios**

extraescolares pueden dotar de nuevos sentidos la tarea pedagógica en el marco de nuestro proyecto. Las redes sociales propician intercambios caracterizados por la inmediatez propia de una sociedad red (Castel, 1999), la brevedad y la condensación de miradas múltiples. Lxs estudiantxs tendrán el desafío de indagar fuentes variadas para enriquecer su mirada sobre los procesos sociohistóricos abordados e intervenir de modo responsable y coherente en una plataforma digital pública.

Si bien sostenemos que la tecnología es poderosa, por sí sola no produce desplazamientos dentro del aula; aspiramos a un **uso significativo y genuino de los recursos** utilizados, sean estos digitales o no (Anijovich y Cappelletti, 2020). Por lo tanto, será necesario involucrar a lxs estudiantxs en un trabajo colectivo (MOA, SEC, 2030) donde se perciban como **lectoautorxs** (Moreno, 2008) y consumidorxs de los contenidos que circulan en las redes, emprendiendo aprendizajes en marcos de autenticidad y colaboración. Crearemos una experiencia, una **sincronía colectiva** (Carrión, 2017) **que crea y produce**, para comprender saberes que se aspira que lxs adolescentxs construyan. Pensamos a las consignas como constructos que atraviesan la pared del aula, sea esta física o virtual, significándose de modos diversos (Maggio, 2018).

La inserción plena de lxs estudiantxs en un **proceso de alfabetización digital** es nuestra premisa, transversal a los contenidos disciplinares. Se estimulará la creatividad e innovación sobre prácticas culturales emergentes, advirtiendo múltiples lenguajes de representación. La lengua se encuentra implicada en el **proceso de subjetivación** de lxs jóvenes (Levinsky, 2014), donde la mirada sobre las producciones de unxs y otrxs y la escucha ocupan un lugar central. Aspiramos a que lxs estudiantxs aprendan haciendo, desarrollando novedosas e inéditas interpretaciones de lecturas tradicionales desde la literatura, sobre la base de procesos históricos, políticos y sociales, al mismo tiempo que construyen una postura ética-política como ciudadanxs dentro del suelo latinoamericano, apartándose de una lectura lineal elaborando nuevas referencias interpretativas (Levinsky, 2016) sobre las cuales fundamentar sus argumentaciones. En nuestra propuesta se comprende a la **escritura como proceso desde un enfoque comunicativo**, el cual propone pensar en situaciones comunicativas reales, generar intercambios que produzcan reflexiones críticas y también competencias en la producción de diferentes tipos de texto. Sostenemos que el uso de plataformas digitales genera disposiciones favorables en lxs estudiantxs para desarrollar nuevos modo de leer. Aludimos a incorporar, dentro del proceso de enseñanza, **una nueva forma de consumo cultural** que trae nuevas posibilidades de búsqueda de información y de lectura relacionadas con las demandas e intereses de lxs estudiantxs. Actualmente el uso de internet y de las redes sociales que realizan lxs estudiantxs en sus prácticas escolares ayuda a establecer búsquedas, así como a realizar procesos de

reelaboración, síntesis, contrastación y reflexión personal. Se buscará la posibilidad de abordar contenidos a partir del uso de la información asociada a un tema de interés, lo que algunos identifican como **lectura instrumental** (Cerrillo y Senís, 2005). Ello nos conduce a reflexionar en un **mundo extralingüístico** adecuando el discurso a la situación de enseñanza, donde se **negocian diversos significados y sentidos** sobre una producción.

A modo de cierre: nuestra propuesta aglutina aspectos disciplinares destacados en el diagnóstico relativos a la **participación ciudadana**, el desarrollo progresivo de una **conciencia histórica crítica**, la elaboración de **producciones escritas singulares** y de situaciones orales para el desarrollo de **competencias discursivas** y el desarrollo de la **ubicación espaciotemporal** tendiente a construir por parte de lxs adolescentxs una interpretación fundamentada de producciones culturales y sociales.

Propósitos del proyecto

- Ofrecer una propuesta didáctica para que lxs estudiantxs construyan interpretaciones propias en torno a las **grandes transformaciones políticas de la década de 1960**, desde una óptica específicamente latinoamericana.
- Estimular el **desarrollo progresivo de una conciencia crítica sociohistórica y democrática**, reconociendo las tensiones en el seno de las relaciones sociales de poder, y la diversidad cultural entre sociedades latinoamericanas.
- Fomentar la **indagación de fuentes** nacionales y latinoamericanas propiciando la elaboración de reflexiones sobre la construcción de vínculos asimétricos u horizontales para configurar una intervención democrática en la plataforma digital.
- Promover la **inclusión** efectiva de lxs adolescentxs **en la cultura digital** a través de propuestas de interacción dentro y fuera de la escuela, vinculando discursos sociales y artísticos que configuran modos de pensar la realidad o de representarla.
- Estimular **intercambios en plataformas digitales (posteos e historias)** donde se expongan argumentaciones, hipótesis, interpretaciones de lxs estudiantxs que doten de sentido a la información de diversas fuentes.
- Propiciar el diseño de **espacios de intercambio** (debates, simposios, foros, etc.) que favorezcan la comprensión e interpretación (con otrxs pares y docentes) de los derechos vulnerados en sociedades latinoamericanas caracterizadas por su heterogeneidad.

Propósitos de la enseñanza

- Impulsar la comprensión de las **transformaciones políticas y culturales** en el escenario histórico del surgimiento del Tercer Mundo y de la Revolución Cubana, y el alcance de los movimientos y corrientes de pensamiento en el ámbito de la literatura.
- Promover la **elaboración de textos críticos y argumentativos** que doten de sentido la información sobre los procesos históricos, incorporando recursos lingüísticos y discursivos como herramientas para expresar opiniones e ideas en textos escritos y orales.
- Propiciar la **comprensión de manifestaciones culturales, literarias**, presentes y pasadas, concibiendo las **condiciones** socioculturales e históricas **de producción** en las heterogéneas sociedades latinoamericanas.
- Fomentar la identificación de derechos **vulnerados y mecanismos de discriminación** en el territorio latinoamericano, contemplando los cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales.
- Promover la **escritura desde un enfoque comunicativo crítico**, que estimule la reflexión, contrastación, reescritura y síntesis, en función de las intenciones de expresión que sostenga cada estudiantx.
- Favorecer **instancias de lectura e intercambio colectivo** configurando un círculo de lectorxs, explicitando **herramientas conceptuales relativas a la crítica literaria** para enriquecer los procesos de interpretación emprendidos.
- Ofrecer la **posibilidad de realizar entrevistas** como un instrumento de recolección de datos, focalizando en el **desarrollo de estrategias discursivas** y en la **identificación de un registro** adecuado a la situación de comunicación, para el desarrollo de comentarios y de reflexiones subjetivas.
- Orientar la elaboración de **guiones de entrevistas** a partir de preguntas y repreguntas pertinentes a diversxs interlocutorxs en distintos formatos.

Eje transversal

Los interrogantes que formulamos a continuación operarán como ejes transversales a las actividades que proponemos para el desarrollo del proyecto. No esperamos respuestas unívocas, sino que consideramos que tales cuestionamientos deberían tender a abrir nuevas inquietudes, curiosidades, perspectivas controversiales, entre lxs adolescentxs. Aspiramos a que esa incomodidad en torno al saber lxs impulse a indagar diversas fuentes para construir una opinión fundada sobre argumentos sólidos.

- ¿Sobre qué valores construimos nuestra identidad latinoamericana? ¿Qué tensiones percibimos con respecto a pensarnos como latinoamericanxs?
- ¿Cómo percibimos y construimos nuestra identidad nacional con respecto a la heterogeneidad cultural latinoamericana?
- ¿Cuáles son las problemáticas socioculturales contemporáneas que advertimos como transversales en Latinoamérica?
- ¿Qué similitudes y diferencias encontramos entre las diversas culturas, que nos conducen a pensar nuestra identidad nacional en el marco del continente amplio?
- ¿Cómo inciden las producciones culturales, literarias, actuales y pasadas, en la comprensión del momento presente?

Producto

Se espera que lxs estudiantxs produzcan **posteos e historias en plataformas de tendencia cultural** en las que habitan diariamente, tales **como Instagram**, con el propósito de hibridar roles (autor/lector/productor/consumidor), mensajes, lenguajes, interpelando críticamente lo que desean expresar. **Se creará un usuario de Instagram** donde lxs estudiantxs, junto con el equipo docente, podrán publicar sus producciones. La resolución de consignas de escritura como reseñas literarias, notas de opinión, textos argumentativos, etc. servirán de insumo a las producciones propias. Buscaremos proponer lecturas tradicionales, acercando propuestas de expansión textual (Anijovich y Cappelletti, 2020). Las consignas serán enmarcadas en un trabajo progresivo, se centrarán en la creación de contenidos gráficos, textuales y audiovisuales. El **ámbito digital** nos permite la **convergencia y el diálogo** con una multiplicidad de voces e instancias creativas, nos habilita conectar la vida extraescolar (los vínculos y los modos contemporáneos de tejer redes con otrxs) con la práctica pedagógica que se inscribe en el marco de la institución.

Cada producción se realizará en **grupos estudiantiles dentro de la división** estimulando el trabajo colaborativo, contemplando diversas interpretaciones sobre un proceso histórico en el análisis de una producción literaria o audiovisual. Las producciones que circularán por la plataforma suponen un proceso complejo de construcción en cada grupo de trabajo. Por eso **esperamos como producto final** no sólo las intervenciones que han podido construir lxs estudiantxs (por medio de posteos, historias, vivos, y otros recursos que promueve la plataforma), sino también **un portfolio donde se encuentren las producciones parciales** (procesos de escritura y diseño) como insumos para lograr distintas publicaciones. **Se evaluará el proceso** que cada grupo estudiantil ha realizado para alcanzar cada intervención en la plataforma, habilitando un proceso de enseñanza formativo donde lxs

estudiantxs reciban retroalimentaciones significativas sobre sus interpretaciones y producciones para enriquecerlas, advirtiendo tensiones y nuevos interrogantes.

Contenidos que abordaremos

En el cuadro que se encuentra a continuación explicitamos los contenidos de ambas asignaturas, señalando en colores distintos los contenidos que se encuentran en diálogo en los tres momentos de actividades que planteamos en el próximo apartado. Situamos **transversalmente** contenidos de **Educación Sexual Integral** a ser abordados en el desarrollo del proyecto, principalmente la **vulneración de los derechos y los mecanismos sociales de formulación de prejuicios y estereotipos** que conducen a la construcción de juicios discriminatorios.

HISTORIA	LENGUA Y LITERATURA	EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
<ul style="list-style-type: none"> -Transformaciones políticas e ideológicas en el escenario sociocultural del surgimiento del Tercer mundo y la Revolución Cubana. - Análisis del impacto de las transformaciones epocales a nivel político y cultural. -Estudio de conceptos como juventud, dependencia y revolución, dentro de una dinámica sociocultural en permanente tensión. 	<ul style="list-style-type: none"> -La escritura como herramienta para expresar opiniones de manera coherente y fundamentada en argumentos sólidos. Producciones escritas a partir de la consulta de diversas fuentes. - Análisis de la intencionalidad comunicativa de unx autorx, ya sea de un documental o una fotografía. 	<ul style="list-style-type: none"> -Prejuicios y discriminación. Deconstruir los prejuicios en los que se basa la discriminación por nacionalidad, aspecto físico, sexo, ideas políticas, etc. - Habilidades psicosociales. El trabajo sobre los vínculos requiere ir acompañado de ciertas habilidades tendientes a expresar emociones, opiniones en un marco de negociación y empatía. - Valor de la comunicación y expresión de sentimientos y emociones; tener en cuenta elementos facilitadores u obstaculizadores en la comunicación y expresión de opiniones. - Sociedad y cultura de la imagen. Su impacto en la construcción de la identidad y subjetividades juveniles, análisis del culto desmedido por la imagen en nuestra sociedad. -Identificar elementos en los que se expresa la violencia, desvalorización, dominación, prohibición. - Vínculos virtuales, ventajas y riesgos. Vínculos con las nuevas tecnologías en la construcción de la identidad juvenil y el papel de las redes sociales en tal construcción. -Autonomía y decisiones. Respeto por las decisiones personales y culturales. Construcción progresiva de la autonomía en la toma de decisiones propias y el respeto por las de otrxs.
<ul style="list-style-type: none"> -La diversidad sociocultural como categoría compleja. -Relaciones en tensión inauguradas por las disputas entre oprimidxs y opresorxs. - Grandes transformaciones políticas e ideológicas de la década de 1960, inestabilidad política, violencia y autoritarismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos lingüísticos, coherencia y cohesión, estrategias para la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Producciones escritas a partir de la consulta de diversas fuentes. - Condiciones históricas de producción de las obras seleccionadas advirtiendo códigos socioculturales, ideológicos y lingüísticos. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de interpretaciones singulares en torno a los procesos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> -La entrevista periodística para relevar diversas voces y colaborar en la construcción de 	

estudiados para construir repreguntas o solicitar aclaraciones sobre lo que exponen lxs entrevistadxs.	la opinión pública. - Uso de estrategias discursivas para emprender una entrevista.	
--	--	--

Aspiramos a la construcción de **interpretaciones propias sobre obras literarias**, seleccionadas contando con un margen de libertad. Se espera que las mismas puedan ser situadas dentro de su **contexto sociohistórico de producción**, contemplando las biografías de sus autorxs y el posicionamiento que han construido históricamente con respecto a los procesos sociales y culturales propios de su tiempo. El proceso de **escritura en producciones parciales es implementado como herramienta para expresar opiniones** e ideas, atendiendo a **recursos lingüísticos**, coherencia, cohesión y estrategias para la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Además, la **entrevista periodística** se abordará como instrumento para la recolección de datos focalizando en el desarrollo de estrategias discursivas.

Nuestra propuesta puede ser llevada a cabo en **contextos de presencialidad**, siendo el aula un escenario donde fomentar la producción escrita para luego lograr intervenciones dentro de la plataforma de red social. También podría desarrollarse en **un escenario de virtualidad** propio de los tiempos que corren. Las consignas del proceso de escritura en este último escenario podrían llevarse a cabo por las plataformas de videoconferencias on-line, para luego continuar tales producciones en un documento compartido.

Secuencia cronológica de actividades.

Nuestro proyecto se estructurará en **tres momentos** desarrollados en **un trimestre al final del año**. El **primer y segundo momento** suponen una cronología; comenzamos por la **producción de historias** dentro de la plataforma de Instagram, interpelando recursos visuales y audiovisuales, para luego avanzar en el **posteo de publicaciones**. El **tercer momento**, de **realización de entrevistas**, es transversal a los anteriores debido a que supone la construcción de herramientas que permitirán enriquecer las producciones que circulen por la plataforma. Las entrevistas a personas reconocidas por su experticia en el ámbito disciplinar o bien en el digital suponen enriquecer las producciones estudiantiles de los dos primeros momentos. A continuación, desarrollamos **cómo pueden abordarse los momentos que programamos**.

1er momento: La historia en historias

Se introducirá a lxs estudiantxs en la visualización de documentales, imágenes, videoclips, con el propósito de que a partir de un recurso visual o audiovisual elaboren notas de opinión o ensayos, donde se estimule la escritura, su revisión y mejora continua. Tales producciones serán **insumos** para lograr que lxs estudiantxs **produzcan una secuencia de historias de Instagram** donde construyan aspectos curiosos, interrogantes novedosos, describan una problemática singular o proceso histórico de interés, etc.

Propósitos Centrales	Contenidos	Actividades sugeridas
<p>-Ofrecer instancias donde lxs estudiantxs se introduzcan en problemáticas pasadas y contemporáneas propias del escenario latinoamericano.</p> <p>-Fomentar en lxs estudiantxs la construcción de interrogantes, curiosidades, ideas preliminares o preocupaciones en torno a las problemáticas advertidas.</p>	<p>-Transformaciones políticas e ideológicas en el escenario sociocultural del surgimiento del Tercer mundo y la Revolución Cubana.</p> <p>- Estudio de conceptos como juventud, dependencia y revolución.</p> <p>- La escritura como herramienta para expresar opiniones de manera coherente y fundamentada en argumentos sólidos. Producciones escritas a partir de la consulta de diversas fuentes.</p> <p>- Análisis de la intencionalidad comunicativa de un/x autorx ya sea de un documental o una fotografía.</p> <p>-Identificación de elementos en los que se expresa la violencia, desvalorización, dominación, prohibición.</p> <p>- Valor de la comunicación y expresión de sentimientos y emociones, teniendo en cuenta elementos facilitadores u obstaculizadores en la comunicación y expresión de opiniones.</p>	<p>¿Por qué historias?</p> <p>La producción de una secuencia de historias en la plataforma para abordar una temática supone contemplar aspectos de diseño y la inmediatez y fugacidad de las historias al momento de comunicar una idea o secuencia de ideas.</p> <p>-Sugerimos la visualización de recursos visuales y audiovisuales que aborden problemáticas en escenarios pasados y contemporáneos como:</p> <p>Latinoamérica <i>“Territorio en disputa”</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YhAf00DIXIk</p> <p>Muertes anunciadas. <i>Femicidios en América Latina</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=z65kn5tJOmg</p> <p><i>“500 años” La actualidad en Guatemala, los genocidios ocurridos durante la democracia tutelada.</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=37taDYkU7cl</p> <p>Se solicitará la elaboración de un ensayo o nota de opinión recuperando tal proceso de observación.</p>

2do momento: Publicaciones híbridas

Se espera que lxs estudiantxs comiencen la lectura de obras literarias, ensayos, notas de opinión, cuyo contexto de producción sea en términos espaciales en Latinoamérica y de época, que se inscriban en la década de 1960, en un escenario de profundas transformaciones sociales, políticas e ideológicas. *Publicaciones híbridas* tiene el propósito de **explicitar las tensiones entre posiciones diversas y abordar interrogantes que conduzcan a la reflexión**, tomando al menos dos recursos: uno textual y uno visual o audiovisual, trabajados previamente. La **producción de textos argumentativos y de reseñas literarias** serán un insumo para la construcción de las publicaciones que circularán en la plataforma.

Propósitos Centrales	Contenidos	Actividades sugeridas
<p>-Estimular la producción de textos argumentativos y reseñas literarias, estableciendo en cada producción escrita un diálogo entre una obra y un recurso visual o audiovisual trabajado en el primer momento.</p> <p>-Impulsar un proceso de escritura y reescritura en instancias previas a la publicación.</p>	<p>-La diversidad sociocultural como categoría compleja.</p> <p>-Relaciones en tensión inauguradas por las disputas entre oprimidxs y opresorxs.</p> <p>- Grandes transformaciones políticas e ideológicas de la década de 1960, inestabilidad política, violencia y autoritarismos.</p> <p>- Recursos lingüísticos, coherencia y cohesión, estrategias para la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Producciones escritas a partir de la consulta de diversas fuentes.</p> <p>- Condiciones históricas de producción de las obras seleccionadas advirtiendo códigos socioculturales, ideológicos y lingüísticos.</p>	<p>Sugerimos para este momento distintas lecturas:</p> <p>Ensayos de Eduardo Galeano en “<i>Las venas abiertas de América Latina</i>” tales como:</p> <p>-“<i>La marginación de los hombres y las regiones</i>”</p> <p>- “<i>La integración de América Latina bajo la bandera de las barras y las estrellas</i>”</p> <p>- “<i>La economía latinoamericana necesita los minerales de América Latina como los pulmones necesitan el aire</i>”.</p> <p>-“<i>El reino de este mundo</i>” de Alejo Carpentier. Haití colonial desde los ojos del esclavo Ti Noël, un mundo injusto. O “<i>La consagración de la primavera</i>” del mismo autor.</p> <p>-“<i>Mujeres en América Latina</i>” http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/E_L002326.pdf</p> <p>Se solicitará la construcción de textos argumentativos, ensayos, reseñas, en diálogo tales obras con los documentales abordados en el primer momento.</p>

3er momento: Referentes interpeladxs

En esta *tercera instancia* se espera que realicen entrevistas como instrumento de búsqueda de información pertinente a una temática. Lxs estudiantxs deberán **fundamentar la pertinencia de la entrevista** con respecto a lxs destinatarixs: *por qué es importante su voz y en qué contribuye a enriquecer el proceso de indagación*. Consideramos que este último momento dialoga con los momentos anteriores debido a que las entrevistas con referentes en el campo de las redes, o bien en el campo disciplinar, contribuyen a mejorar los posteos e historias publicadas en la plataforma. Lxs estudiantxs se introducirán en una **lógica polifónica** relevando distintas voces sobre temáticas abordadas en el proyecto, para **construir interpretaciones singulares, propias**, fundadas en argumentos sólidos e intervenir en la esfera de lo público.

Propósitos Centrales	Contenidos	Actividades sugeridas
<p>-Ofrecer la oportunidad de que lxs estudiantxs puedan construir guiones de entrevistas semiestructuradas a diversxs referentxs y desarrollar competencias discursivas con el</p>	<p>-La entrevista periodística para relevar diversas voces y colaborar en la construcción de la opinión pública.</p> <p>- Uso de estrategias discursivas</p>	<p>-Elaboración de entrevistas a referentxs usuarixs de las redes sociales que aporten conocimiento sobre: <i>cómo comunicar ideas en el escenario de una plataforma; cómo realizar publicaciones atractivas;</i></p>

<p>propósito de conducir una conversación guiada.</p> <p>-Diseñar instancias para relevar voces diversas sobre un proceso histórico en particular, una obra literaria, artística, o bien autorxs de ensayos, notas de opinión, etc.</p> <p>-Propiciar el desarrollo de estrategias discursivas en pos de indagar sobre una temática y valerse de diversos recursos digitales para hacer más atractivas sus publicaciones.</p>	<p>para emprender una entrevista.</p> <p>- Elaboración de interpretaciones singulares sobre los procesos históricos estudiados para construir repreguntas o solicitar aclaraciones sobre lo que exponen lxs entrevistadxs.</p>	<p><i>qué recursos utilizan; qué retroalimentación aspiran a propiciar con lxs usuarixs seguidorxs de la cuenta, etc.</i></p> <p>-Elaboración de entrevistas a referentxs del campo disciplinar, para construir una trama de voces y enriquecer el proceso de indagación de lxs estudiantxs, en la formulación de posteos e historias.</p>
---	--	---

Evaluación de los aprendizajes

Aspiramos a propiciar el desarrollo de procesos metacognitivos, es decir a que lxs estudiantxs puedan reflexionar sobre sus aprendizajes y tomar decisiones para avanzar en ellos. El **portfolio** como instrumento de registro de las actividades realizadas supone colocar al estudiantx como creadorx de diversas producciones escritas y visuales, advirtiendo avances, dificultades y estrategias que lxs conduzcan a mejorar sus producciones. Las mismas contarán con **procesos dialógicos** donde sea posible informar a lxs estudiantxs sobre las tareas que desarrollan actualmente y la autorregulación de su desempeño en tareas futuras. Por ello consideramos relevante el diseño de **instancias de retroalimentación**, estableciendo un diálogo basado en **valoraciones que identifican fortalezas y aspectos a mejorar** para favorecer prácticas reflexivas sobre las sugerencias de pares y docentes.

A continuación, brindamos orientaciones para desarrollar instancias donde las retroalimentaciones focalicen en la planificación de estrategias con el fin de ajustar o reorientar el trayecto y monitorear los propios pasos:

Es necesario diseñar en las clases **debates** sobre las producciones realizadas con preguntas y tareas que provean **evidencias de aprendizaje** tales como:

- Empleo adecuado de **recursos argumentativos y discursivos** en el desarrollo de los escritos solicitados e intercambios desarrollados.
- **Interpretación de las problemáticas socioculturales latinoamericanas** presentes y pasadas, y los impactos en el ámbito literario y cultural que se trabajan en cada propuesta.
- **Actitud cooperativa en instancias de intercambios sobre las lecturas propuestas** empleando herramientas de análisis de los procesos sociohistóricos y de la crítica literaria.
- **Elaboración de interrogantes en entrevistas** acordes al destinatario y al objetivo de indagación.

Además, sugerimos llevar a cabo **devoluciones descriptivas** sobre las producciones que articulen las evidencias de aprendizajes con los criterios de evaluación o propósitos. Sostenemos que es necesario explicitar públicamente los **criterios de evaluación en las instancias de retroalimentación**

para que lxs estudiantxs dispongan de herramientas para monitorear sus procesos de comprensión y puedan orientar sus acciones para lograr los aprendizajes demandados. A continuación, explicitamos los criterios que consideramos pertinentes a nuestro proyecto; los mismos pueden ser reelaborados junto con el grupo de estudiantxs:

- El progreso de lxs estudiantxs en la ***apropiación, utilización y disponibilidad de herramientas*** (conocimientos disciplinares, recursos lingüísticos, discursivos, etc.) que permitan interpretar procesos históricos y transmitirlos a otrxs.
- El ***reconocimiento y utilización de múltiples lenguajes de representación*** dentro y fuera del ámbito digital, para ser utilizados en el análisis de información de diversas fuentes.
- El proceso de ***integración*** de los grupos estudiantiles ***a prácticas culturales emergentes*** en el ámbito de las redes sociales para construir los conocimientos propuestos.
- El desarrollo progresivo en los escritos de una ***mirada reflexiva*** respecto de los procesos socioculturales sobre roles de género, relaciones de dominación y diversidad sociocultural latinoamericana.
- El ***reconocimiento de los procesos históricos*** que dieron lugar a la conquista de diversos derechos, advirtiendo la construcción de sociedades heterogéneas donde se teje lo histórico, lo sociocultural, lo jurídico y la ética.
- ***Cooperación activa en instancias de debate*** sobre las diversas problemáticas en el escenario latinoamericano, asumiendo individualmente un posicionamiento ético- político.

La historia en *historias*

En este momento introductorio se aspira a propiciar instancias en donde lxs estudiantxs **dialoguen con pares y colaboren mutuamente en la resolución de las actividades propuestas** en espacios cooperativos, en donde cada estudiantx le enseñe a otrxs lo que sabe hacer bien; y diseñen instancias de **retroalimentación entre pares**, donde se sugieran aspectos a mejorar mediante comentarios. *Se podría ofrecer, en contexto de presencialidad, una mesa larga donde se encuentren las producciones escritas y prediseños de historias, donde lxs estudiantxs sugieran mediante post-its, o bien escriban comentarios dentro de un documento compartido en situación de virtualidad.*

Publicaciones híbridas

Se sugiere crear espacios donde lxs estudiantxs **expliciten cuestiones sobre las que necesitan ayuda**; este proceso de identificar aspectos sobre los que requieran orientaciones constituye un avance importante en el reconocimiento del proceso de aprendizaje: *sobre qué aspectos o partes de mi trabajo me gustaría recibir retroalimentación; a quién podría recurrir para pedir ayudas u orientaciones.*

Se propone, además, la **construcción de valoraciones** sobre las producciones que contengan **preguntas provocadoras** y conduzcan a la reflexión sobre los textos críticos producidos: ¿Podes buscar otra evidencia que respalde tu opinión? Ahora que leíste el trabajo de tu compañerx, ¿qué cambiarías en el tuyo? ¿Qué otras herramientas virtuales buscarías para la construcción del conocimiento? ¿Ubicarías el proyecto en otro periodo del año escolar? ¿Tu producción ayuda a repensar los derechos vulnerados y los procesos discriminación?

Referentes interpeladxs

Se podría convocar a lxs estudiantxs a revisar sus guías de entrevistas en función de los siguientes interrogantes: ¿Cómo podrías fundamentar la pertinencia que tiene xl destinatarix para las temáticas propuestas en el proyecto? ¿Qué aportes pueden desprenderse de las entrevistas realizadas? ¿Cómo mejorarías tus preguntas? ¿Qué fuentes indagarías en torno a lxs destinatarios para formularlas? ¿Cómo caracterizarías tu desempeño en el desarrollo de las entrevistas?

Cierre del proyecto

Se aspira a propiciar la reflexión metacognitiva en torno a las producciones con **autoevaluaciones** que contengan interrogantes tales como: ¿Cuál fue la parte favorita del trabajo y cuál fue la parte que menos te gustó? Si pudieras volver a hacer la tarea, ¿qué harías diferente? ¿Cómo podés demostrar lo que comprendiste? ¿Qué hiciste bien y cómo sabes que lo hiciste bien? ¿Qué pudiste aprender de otrxs? ¿Qué otras herramientas utilizarías?

En relación con la evaluación de las producciones parciales grupales e individuales, lecturas interpretativas, prediseños de publicaciones, etc. del **portfolio** consideramos pertinente la explicitación de ciertos indicadores que den cuenta de los aprendizajes que han podido construir lxs estudiantxs o, si se encuentran en proceso de construcción desde una perspectiva descriptiva. **Proponemos** a continuación **una serie de indicadores**; los mismos pueden ser consultados o reconstruidos en instancias participativas con el conjunto estudiantil, donde sean lxs estudiantxs quienes propongan indicadores o bien los reconstruyan.

Indicadores de evaluación grupal	Devolución descriptiva “en espejo”
Actitud cooperativa: escucha atenta y participación con argumentos sólidos en las actividades elaboradas.	
Apropiación, utilización y disponibilidad de recursos discursivos tanto escritos como orales para fundamentar sus producciones.	
Cumplimiento de los compromisos asumidos en cada entrega parcial.	
Reelaboración de las producciones realizadas en función de las sugerencias para su mejoramiento.	
Cooperación en las tareas de coevaluación. Ofrecen orientaciones claras a sus pares en torno a sus producciones contribuyendo a una mejora continua.	
Reconocimiento de las problemáticas centrales que se han abordado y están en tensión en el territorio latinoamericano, dentro de un escenario actual y pasado (violencia de género, relaciones de dominación y subordinación, de dependencia, etc.).	
Identificación de las problemáticas centrales de la década del ‘60 y sus impactos en las manifestaciones culturales y literarias analizadas.	

Evaluación del proyecto

Lxs estudiantxs en el proyecto asumen diversos roles y compromisos en un trabajo cooperativo, lo que implica el establecimiento de vínculos con otrxs, e impulsa el reconocimiento mutuo y la responsabilidad. Sugerimos que lx docentx construya **un registro de observaciones sobre los encuentros y actividades realizadas** para regular su propuesta pedagógica, y evaluar si se han alcanzado los propósitos del proyecto. Además, reflexionar en torno a la evaluación del proyecto supone realizar ajustes y reorientar la propuesta de enseñanza, relevando **cómo impacta en las trayectorias escolares** con interrogantes tales como: ¿Qué momentos o actividades te resultaron más interesantes y por qué? ¿Qué recurso/ momento/ consigna sacarías de la propuesta y por qué? ¿Qué cambiarías o agregarías en el proyecto? ¿Descubriste alguna habilidad para la que te consideran buenx? ¿Qué otras problemáticas que no fueron abordadas te parecerían pertinentes para trabajar en próximas ediciones del proyecto? ¿Qué sugerencias les darías a lxs estudiantxs del próximo año que participen?

Recomendaciones a lxs docentxs:

Nuestra propuesta vuelve necesaria la **planificación de un trabajo conjunto, de manera interdisciplinaria**, para alcanzar los propósitos de la enseñanza que permitan a lxs alumnx expresar sus propias ideas en un trabajo colaborativo. La emergencia sanitaria nos convoca a **reordenar programas y contenidos** en función de una compleja virtualidad o semipresencialidad. Por lo tanto, el proyecto supone la **revisión de acuerdos y la creación de oportunidades de diálogo** entre lxs docentxs, la conducción y lxs estudiantxs, con vistas a la construcción colectiva del conocimiento.

Lxs docentxs podrán realizar los ajustes pertinentes a nuestra propuesta **seleccionando contenidos, recursos y propósitos que consideren más significativos a los fines de su proceso de enseñanza**. Por ello, invitamos a visitar el Anexo IV donde presentamos una esquematización del proyecto y nuestro padlet¹⁸ que constituye un recursero, allí sugerimos materiales susceptibles de ser trabajados en las actividades.

La interdisciplinaria permitiría **flexibilizar los tiempos y espacios tradicionalmente destinados a la propuesta pedagógica**. Sugerimos en este contexto de alfabetización digital pensar una posible **reagrupación de la carga horaria** de ambas asignaturas para el trabajo con lxs alumnx en plataformas de videoconferencias (Zoom, Meet, etc.) y el desarrollo de actividades en documentos compartidos. Propiciar espacios digitales donde circule la propuesta permitiría la resignificación simbólica y cultural de los conocimientos a construir por parte de lxs estudiantxs.

En los **encuentros presenciales** que podrían llegar a efectuarse consideramos importante diseñar momentos de **coevaluación** entre pares y **socialización** de las producciones desde la experiencia subjetiva de cada estudiantx. Por ejemplo, se podría proponer la **elaboración de posters** sobre las historias de Instagram que evidencien el proceso de su creación; la construcción de un **simposio** donde un/x integrante de cada grupo explicita el trabajo realizado hasta el momento relevando tensiones en torno a las problemáticas advertidas; o bien un **panel** donde estudiantxs en calidad de

¹⁸<https://padlet.com/acappadona/esia94ugmya28jxi>

expertxs sobre distintas críticas literarias debatían sobre una obra y su contexto sociocultural de producción.

En cuanto a las **instancias de retroalimentación**, éstas deben aspirar a estimular el **análisis integral de las problemáticas abordadas**. Sugerimos que lxs docentes **sostengan una mirada atenta sobre reflexiones reduccionistas** basadas en relaciones causa-efecto, atendiendo a un análisis multidimensional. **El acompañamiento de las actividades en el marco de una evaluación formativa** implica que las orientaciones docentes se articulen con las evidencias de aprendizaje que se esperan hallar y los criterios de evaluación elaborados. Sugerimos **la elaboración de un registro de las experiencias** que transita el conjunto estudiantil y cómo responden a ellas en términos de **hoja de ruta** con el propósito de emprender un análisis metacognitivo sobre el impacto del proyecto en las trayectorias educativas de lxs estudiantxs, así como también para el desarrollo del mismo con otros grupos estudiantiles. En un escenario de incertidumbre, donde se vuelve necesario diseñar propuestas heterogéneas en ámbitos virtuales para dar continuidad a la experiencia escolar en condiciones de emergencia sanitaria, consideramos que nuestra propuesta constituye un **disparador** para repensar la interdisciplinariedad, la alfabetización digital, y la construcción del conocimiento.

Bibliografía de Referencia

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G (2020) "El sentido de la escuela secundaria". Buenos Aires. Paidós.
- 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. <https://www.moebio.uchile.cl/21/avila.html>.
- Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori. (Caps. 8).
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Camilioni, A. (2004). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes" Quehacer Educativo, XIV(68):6-12.
- Cassany, D (2006) Investigaciones y Propuestas sobre literacidad actual multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra Unesco para la lectura y escritura. Chile. Universidad de Concepción.
- Carrión, J. (2017). "Fragmento de Barcelona. Libro de los pasajes (Galaxia Gutenberg, 2017)". En Ciudades Visibles. Proyecto transmedia en educación.
- Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, México, Siglo XXI.
- Cerrillo, P. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? OCNOS No. 1, 19-33, disponible en: <http://www.uclm.es/cepli/viejo/publicaciones/ocnos/index.htm>.
- Cornu, L. (2008) "Lugares y formas de lo común". En Frigerio G., Diker G. (Comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Del estante editorial, Buenos Aires.
- Doyle, W. (1995) "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". Revista del I.I.C.E., N°6, Año IV, 1995.

- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.
- Edwards, V. (1997) "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E., "La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica, 1997. Cap 5 (págs. 145-172).
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernandez, Lidia (1994). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haste, Helen (2017). Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5 y 6.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo 1 "Acerca de saber enseñar".
- Jenkins, H.(2006). Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- 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
- Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós. Cap 1.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacão&Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- 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, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mazza, Diana (2016). El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Mazza, Diana (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. CITEP, Universidad de Buenos Aires. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf.
- Moreno, I (2008). "Escritura hipermedia y lectoautores". En V. Tortosa (ed). Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual. Alicante: Publicación de la Universidad de Alicante.
- Morin E (1995) . Introducción al pensamiento complejo. Parte 3
- Novak, Joseph (1990). *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza. Capítulo 3 y selección del Capítulo 4.
- 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.

Souto, Marta (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 6 y 7 (selección)

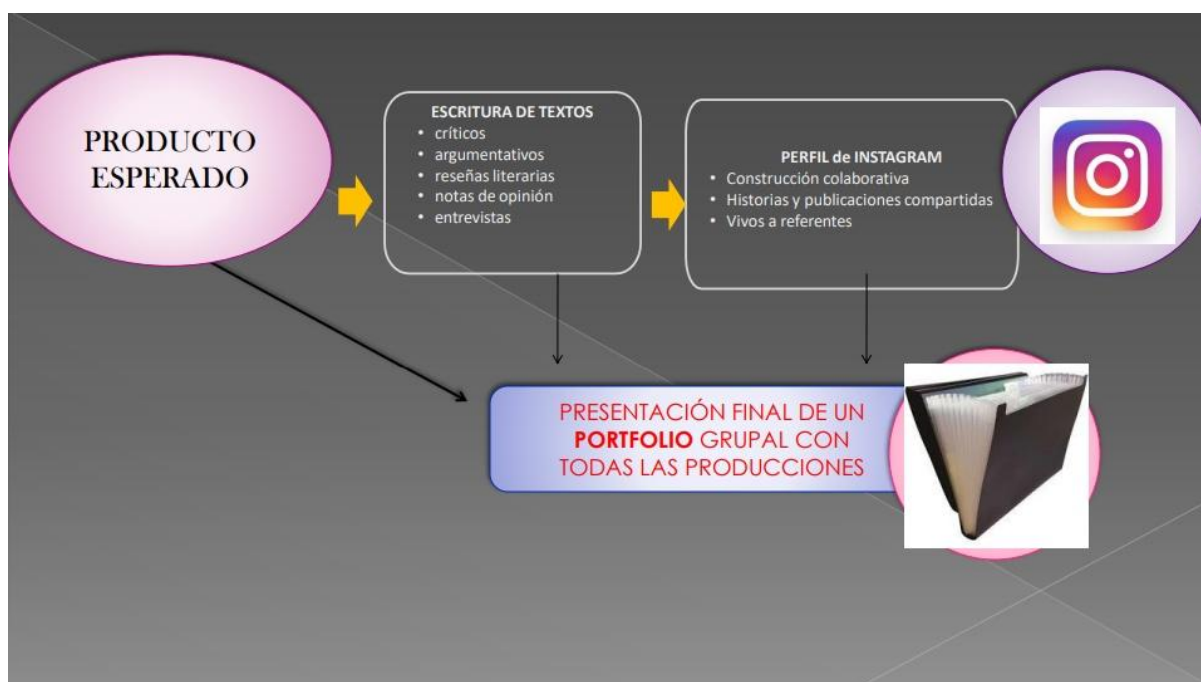
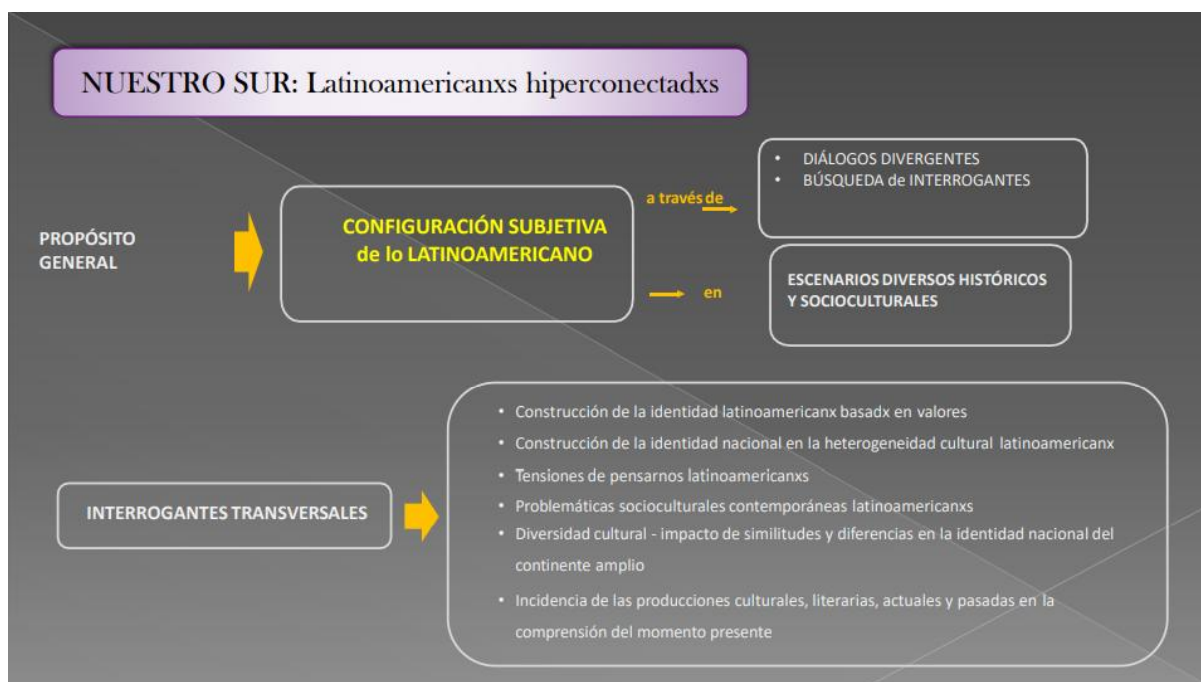
Ulloa, F. (1995) Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización, una reactualización de las neurosis actuales (Aktualneurose). En: "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica", Paidós, Buenos Aires. (Parte II. Capítulo V. Apartado 2).

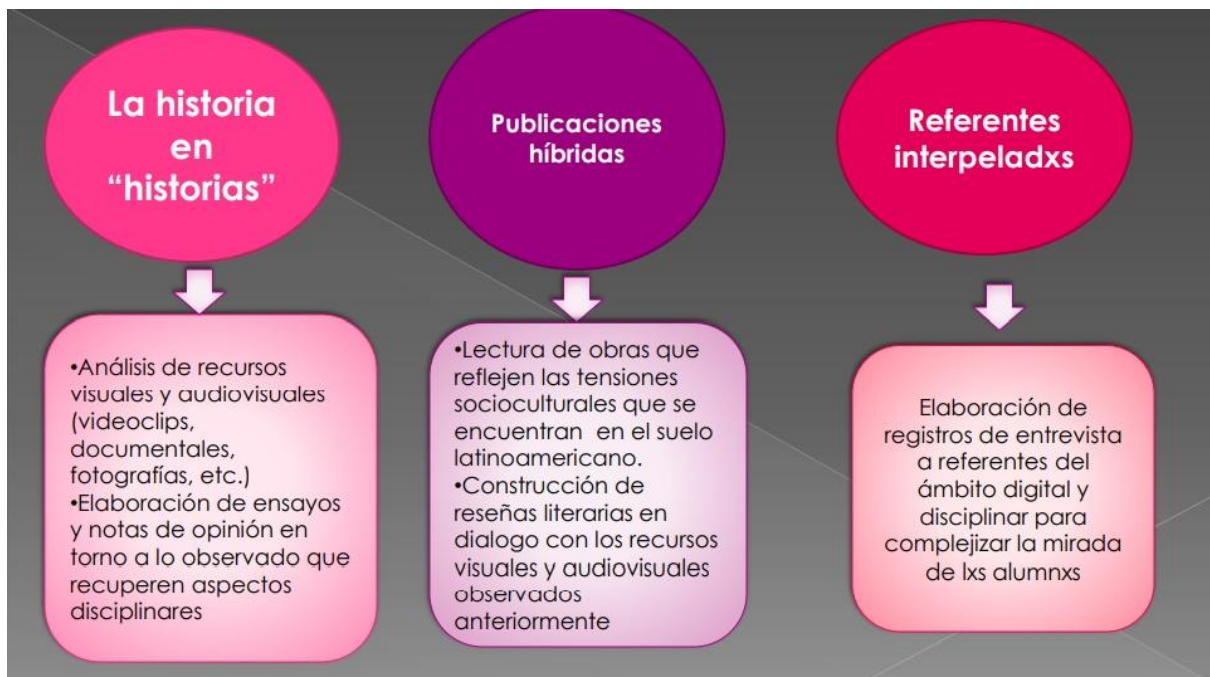
Normativa

- Res CFE 330/17 y sus Anexos.
- Diseño curricular de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires: primero a quinto año. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.
- Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

ANEXO 1: Presentación del trabajo realizado, a modo de síntesis.









Proyecto 9

Territorialización barrial de la memoria colectiva: desde Ciudad Oculta al Plan Cóndor Una aproximación histórica a Villa Lugano



Autorxs:

Matías Frisco

Diego Quagliariello

Giselle Pereyra

Leonardo Safa

Introducción

Nuestro trabajo -elaborado en forma grupal- consiste en una propuesta didáctica para Historia 4to año. El presente proyecto toma como punto de partida: la entrevista realizada a una docente de la asignatura, la observación de una clase suya cuyo tema fue “Contexto Histórico de las Revoluciones Americanas de 1810” y el documental “La escuela contra el margen”. Considerando estos insumos, construimos nuestro diagnóstico a partir del análisis de los datos. La construcción de algunas primeras hipótesis buscaron vincular el material empírico con las conceptualizaciones teóricas propuestas por la cátedra. Estas primeras aproximaciones a partir de considerar aspectos institucionales así como las estrategias de enseñanza fueron tenidas en cuenta para realizar una propuesta de trabajo desde nuestro rol de asesoría pedagógica.

Nos interesa destacar el conocimiento espacial como forma de revalorizar la participación ciudadana y la dimensión geográfica centrada en los sujetos. Los espacios barriales son parte de una comunidad con mucha historia y reconocemos la necesidad de que sean tenidos en cuenta en los procesos educativos. En consecuencia, proponemos un trabajo interdisciplinario articulando espacios curriculares.

Como producto final del proyecto pensamos en la elaboración de un “mapeo territorial virtual” junto a los estudiantes que permita conocer espacios reales del barrio vinculados al registro de la memoria.

Metodología de Trabajo

Al iniciar nuestro proyecto, realizamos un trabajo cualitativo a partir del análisis de algunos materiales propuestos por la cátedra. En primera instancia, tuvimos la invitación a mirar el documental “La escuela contra el margen”. Luego, accedimos a dos documentos, una observación de clase de Historia Latinoamericana de 4º año, y un segundo material que fue una entrevista realizada a la docente de esa clase. Estos insumos permitieron a cada integrante del grupo hacer una descripción de todo lo observado e ir realizando las primeras impresiones personales en relación con nuestras implicaciones. Luego del trabajo individual, todos los integrantes trabajamos en la unificación de los registros individuales, analizando los aspectos en común, dando cuenta de las impresiones y los análisis de cada uno de los materiales.

Ávila (2004) sostiene que si la observación es una práctica transversal, nuestra eventual contribución a su resignificación puede convertirse en insumo para distintos campos del saber. Si es una práctica pre-requerida para apoyar la experimentación y la interpretación, una observación cualificada constituye un buen comienzo. Y un buen movimiento de apertura, como nos lo ha enseñado el ajedrez, nos posiciona ventajosamente para continuar el partido.

En una segunda instancia, nos propusimos desarrollar un proyecto pedagógico como una propuesta de enseñanza desde la articulación interdisciplinar con Geografía y Formación Ética y Ciudadana, que incluye una secuencia didáctica para trabajar una selección de contenidos de Historia correspondientes al diseño curricular del nivel secundario.

DIAGNÓSTICO

Hipótesis institucional

Nos proponemos analizar diferentes aspectos institucionales de una escuela media particular ubicada en el barrio de Lugano en la Ciudad de Buenos Aires a partir de los datos obtenidos del documental mencionado. En este sentido, es relevante detenernos para describir algunas características territoriales propias de los barrios cercanos en donde está ubicada y sus vínculos con la escuela.

La escuela está ubicada en Villa Lugano, en el centro de una zona con gran cantidad de villas y asentamientos junto con varios complejos de edificios construidos hace años.

Se encuentra al lado del predio del Parque Indoamericano, ubicado entre los barrios de Villa Lugano y Soldati. La historia vinculada a la ocupación, desalojo y represión nos describe un contexto en relación al barrio y las diferentes voces que escuchamos de los actores escolares nos ofrecen diferentes visiones en relación a los inmigrantes.

Analizar los vínculos entre los actores que se visualizan en el documental, cómo se ocupan los espacios de la escuela, las formas en que se ponen en diálogo determinadas problemáticas educativas y sociales nos facilita reflexionar sobre algunos rasgos propios de esta institución: ¿Aparecen indicios que nos muestren la forma en que la escuela se piensa a sí misma? ¿Hay espacios para abordar los conflictos sociales que se expresan en el barrio? ¿Hay apertura para que el contexto pueda ser pensado? ¿Quiénes facilitan o no estos abordajes?

Algunos pasajes del documental podrían ayudarnos a pensar distintos interrogantes vinculados a los espacios de participación que la escuela habilita y, de esta forma, cuáles son los rasgos institucionales que se van configurando.

Hubo un conflicto de toma del Parque Indoamericano por medio de habitantes que reclamaban viviendas. A los ocupantes les prometen viviendas que nunca se construirán. En el desalojo policial y en otras riñas vecinales tres personas fueron asesinadas. Siempre se acusó a los inmigrantes de querer tomar tierras o de ser los responsables de ciertos conflictos. Se ubica la Escuela dentro de esta zona del mapa y muy cerca del parque. Se presenta un proyecto escolar que se describe como un trabajo en el cual los estudiantes están siendo invitados a reflexionar sobre el barrio y sus problemáticas. (...) Se abre un nuevo mapa, ahora del barrio de Lugano. Sigue el relato, sitúan una escuela, afirman que está rodeada de villas y que hay constantes tensiones entre quienes las habitan y quienes viven en los edificios. (Documental “La Escuela contra el Margen”)

Otras escenas nos muestran una reunión del personal y el equipo directivo hablando sobre el tema de la inseguridad. También se desarrolla una propuesta didáctica a partir del barrio, o los barrios.

Las distintas voces de los sujetos que habitan la escuela y que se escuchan en estas distintas escenas podríamos reconocerlas como “voces institucionales”.

Estas voces parecieran hablarnos de una escuela capaz de reconocer algunas problemáticas del contexto social, como ser la necesidad habitacional y la demanda de viviendas, el trato hacia les

inmigrantes en el barrio, las peleas vecinales y de habilitar espacios para hablar y reflexionar sobre estas cuestiones que suceden fuera de la escuela. Nos parece importante destacar esta característica institucional en función del potencial facilitador que tiene en relación al despliegue de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas.

Algunas prácticas de la docente que dicta el taller que se observa en el documental podrían hacernos pensar sobre cómo las mismas se desarrollan en un contexto institucional que las habilita y favorece configurando aspectos propios de esta escuela. La invitación que hace a los estudiantes a una actividad en la Ex Esma, la actividad para sacar fotografías en el parque Indoamericano, el Viaje a Chapadmalal para presentar el proyecto, son algunos ejemplos que ilustran algunas características de esta escuela.

Como otro eje de análisis, a continuación señalamos algunos referentes empíricos que dan cuenta de la expresión de la voluntad docente para realizar su tarea y las formas de apelar a los estudiantes.

Yo lo único que les propongo, yo vengo con un montón de ganas acá y tengo un montón de cosas pensadas para hacer con ustedes. Algunas les pueden gustar más y otras menos pero les cuento que yo lo preparo con muchas ganas, el otro vamos a arrancar ya con el taller, y que de las próximas cosas participemos todos, no algunos sí y otros no. (Profesora Florencia: Documental La Escuela contra El Margen)

F: de verdad querés que te lo explique de vuelta? vas a trabajar o me vas a boludear de vuelta?; sí, ya sé que estás escuchando música

Brandon: 'perá que escucho este tema y trabajo

F: Yo te respeto y me gustaría que vos también me respetes a mí.

Br: No, yo no.

F: Si vos quieres escuchar música dejáte un auricular, dejáte la música de fondo, para mí es mucho más valioso que disfrutes la música y que participes a que estés sin la música y que tampoco participes. (Documental La Escuela contra El Margen)

Señalar algunas intervenciones docentes en relación a la construcción de la autoridad y las nuevas demandas que recibe la escuela en un contexto social adverso nos pueden servir para pensar la decadencia del programa institucional que describe Dubet (2010) cuando afirma:

La decadencia del programa institucional para estos docentes va acompañada de una crisis de autoridad, de la pérdida del monopolio cultural escolar, ya que los alumnos pueden acceder a otras informaciones por fuera de este ámbito. La escuela no sólo es invadida por más alumnos, sino que es objeto de demandas específicas, como la igualdad de oportunidades o por la cuestión de las identidades culturales de los jóvenes. (p.17)

Como planteamos anteriormente, podríamos identificar rasgos institucionales en la práctica docente. La profesora apelaría a la autoridad, no por el lugar de poder que se tiene, sino que estaría pensando en un proceso, y en una construcción permanente respondiendo a múltiples demandas. La decadencia del programa institucional implicaría reconocer que la autoridad ya no está dada por el rol sino vinculada a aspectos de la personalidad, de la motivación y del compromiso personal. Dubet (2010) sostuvo que:

En este contexto, el programa institucional reconoce que el oficio, el rol y la personalidad están completamente relacionados con el compromiso personal, la

vocación y el oficio, cuestiones que hacen que los individuos compartan una identidad y generen cierta homogeneidad, pues la institución se afirma en esos valores que la fundan. (p. 20)

En relación a otros aspectos institucionales, podríamos señalar discursos, acciones y espacios en donde habría una preocupación por la inclusión de los estudiantes, no sólo en la importancia de que asistan a la escuela sino también desde las clases en donde se permite que se expresen los conocimientos, experiencias y miradas de los adolescentes.

El solo hecho de ir a la escuela ya supondría enfrentar más “escollos” para estos adolescentes que para otras adolescencias, como podría pensarse a partir del siguiente referente empírico:

E2 dice: No nos gusta que esté la policía... pero está bueno que esté por la seguridad

Flor: A ver, aclárame, porque es un poco contradictorio.

E2: Es que ellos saben quién vende y quién no y te paran igual ... para ellos usas gorrita y ya sos chorro y te paran.

Para completar este sentido de nuestro análisis nos parece oportuno considerar que “*la vida, descrita y percibida a través de las experiencias adolescentes, se presenta bajo la forma de una sucesión de escollos (familiares, escolares, barriales) que cada cual, a través de recursos personales, está obligado a enfrentar*” (Martuccelli, 2016, p.165).

Hipótesis didácticas

A continuación nos interesa indagar sobre las intervenciones docentes para pensar las posibles vinculaciones con los diferentes tipos de evaluación dentro de las categorías teóricas desarrolladas por diferentes autores. Nos proponemos un trabajo de búsqueda para reconocer las ideas que la docente tiene en relación con la evaluación, qué instrumentos utiliza y el lugar que le otorga en el proceso de enseñanza. ¿Quién evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Para qué evalúa?

P: ¿Qué estamos viendo? (Nadie responde, ella lo hace) 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. (P nos dice que son chicxs que habían faltado el miércoles pasado o habían estado enfermxxs)

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. (Anexo 3, p. 1)

Teniendo en cuenta las intervenciones que realiza la docente, nos preguntamos si están establecidos los criterios de evaluación. Teniendo en cuenta el desarrollo de Feldman (2010), por lo analizado en los datos, podríamos inferir que es una prueba subjetiva ya que la opinión de la docente tiene gran incidencia, por lo que podríamos cuestionar la confiabilidad de dicho instrumento.

Otras intervenciones docentes podrían estar vinculadas a la intención de mejorar el nivel de los aprendizajes de los estudiantes en el proceso de enseñanza, a veces desde sugerencias que hace expresando desde su subjetividad lo que cree que tiene que ser mejorado; o en otras instancias, cuando felicita a un estudiante por el tipo de relaciones que logra establecer.

V7 termina de exponer y P se dirige a dos observadoras aclarando que estuvo enfermxx

por eso estaba recuperando ahora.

P: Alguna cosa más que quieras agregar, ¿Cómo es tu nombre? (le pregunta en voz baja)

M12, M13: No, no.

P: Alisson, las exposiciones siguientes necesitamos que sean más fluidos, 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. (Anexo 3, p. 3)

La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. (Anexo 3, p. 8)

La selección de referentes empíricos anteriores podrían vincularse con evaluaciones que el docente va realizando en el transcurso de la clase ligadas con el desarrollo de actividades de aprendizaje. Diferentes autores reconocen en este tipo de intervenciones un tipo de función de la evaluación para regular los aprendizajes. Uno de ellos sostiene que “considerar formativa una práctica de evaluación continua, si el profesor tiene la intención de contribuir con las tareas de aprendizaje en curso y mejorarlas, cualquiera sea el grado en que diferencie la enseñanza” (Perrenoud, 1999, p. 78). A su vez, Feldman (2010) afirma que de los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Hacia el final de la clase, la docente interviene para comunicar y definir que en el futuro próximo, cuando se terminen de desarrollar los contenidos de la unidad, se realizará una evaluación y expresa la importancia de que les estudiantes estudien.

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. (Anexo 3, p.3)

Esta instancia evaluativa que se anuncia podría responder a una actividad de evaluación interna, pensada por la docente como parte de su programación. Estas evaluaciones están destinadas a conocer los resultados finales o totales de un curso. En este sentido, nos parece oportuno citar la definición de la categoría “evaluación sumativa” como un tipo funcional de evaluación. En tal sentido debemos tener en cuenta que “la evaluación sumativa interna consiste en actividades de evaluación diseñadas y administradas por el profesor para su clase; es la forma habitual de evaluación (pruebas o exámenes al finalizar una unidad o un período escolar)” (Feldman, 2010, p.70).

Continuando con el análisis didáctico, nos interesa abordar algunas estrategias de enseñanza que tiene la docente del caso. En ese sentido, nos preguntamos acerca del uso de las tecnologías que emplea y cuál es la relación que establece con ellas. Con respecto a esto ¿las entiende como un instrumento que puede sumar a sus clases? Quizás a partir del siguiente referente empírico podríamos hacer una primera aproximación para pensar si la docente se apoya en un uso instrumental de las tecnologías o las define como un obstáculo:

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 es la

revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyo. (Anexo 3, Registro de la clase p.10).

La consigna y sugerencia de la docente podría pensarse como una guía sobre el trabajo de investigación, entendido como algo más que introducir dos palabritas en Internet aunque sobre esto los datos son insuficientes. No obstante, en este sentido se cuenta con su respuesta en la entrevista a una pregunta por las dificultades para que los chiques puedan aprender historia.

D: ¡¡¡Todas!!! Todas las dificultades, este mundo conspira contra el aprendizaje de la Historia de lxs adolescentes, desde el mal uso de la tecnología, mal uso es que vos estás dando clase y lxs chicxs están queriendo ver su WhatsApp, o Facebook, bueno Facebook ahora no, ya quedó viejo (Anexo 2, Entrevista, p.10).

De la referencia anterior podría entenderse que a la docente le incomodaría la presencia de los teléfonos celulares en el aula, aunque quizás solo refiera a lo que llama “mal uso”. En el referente empírico, no se observarían tensiones en cuanto al uso de la tecnología en el salón de clases, sino que, por el contrario, define que las nuevas tecnologías tienen que estar presentes en la enseñanza. Con lo cual, habría una búsqueda por encontrar el buen uso de dichas tecnologías para favorecer la comunicación con los estudiantes.

En el siguiente referente empírico se describe el posible uso instrumental y las negociaciones de la docente con los estudiantes:

...y ellxs me dicen armemos un grupo de WhatsApp, y yo les digo que no, les conté que el fin de semana en dos grupos nada más, con el conflicto docente, recibí en cada uno 500 mensajes, yo no puedo manejar ese volumen de información. Entonces volvimos a insistir en el grupo cerrado de Facebook y se están armando sus identidades para ingresar, el tema es el celular, que pasó a ser el centro de nuestras vidas. Entonces, todas las tensiones tenés, a ver, para desconcentrarse, para el no aprendizaje, tomar un libro, leerlo, a ver, la historia se puede aprender de otras maneras, pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar, yo tengo un blog para Latinoamericana, tengo un blog para Cívica, los blog no los lee nadie por supuesto, pero yo los obligo. (Anexo 2, Entrevista, p.10).

Teniendo en cuenta a Haste (2017) consideramos que

hay una profusión de nuevas formas de aprender, recoger información e interactuar con la información. El alumno-usuario pasa a ser un agente activo en las tareas de recabar, ordenar, modificar y transmitir información. El rol del docente es menos el de transmisor y director y más el de facilitador y guía para posibilitar que el alumno tome la iniciativa de manera productiva pero, en su mayoría, los jóvenes están adquiriendo esta competencia fuera de la escuela antes que dentro de ella (p. 164).

En relación a la construcción del conocimiento, nos parece pertinente tomar los aportes de Edwards (1989) quien presenta un desarrollo sobre el conocimiento en el aula. La autora sostiene que la forma en la que se presenta un tema modifica su significado, afectando también el grado de apropiación que los sujetos realizarán del mismo, dando lugar a varias formas de conocimiento. La autora reconoció tres formas de conocimiento en el aula: el tópic, el conocimiento como operación y el situacional. Consideramos que el siguiente fragmento extraído del registro de la clase podría ser de utilidad para ejemplificar lo que queremos hipotetizar:

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 vinculado con lo económico?

V7: ¡Pará! ¿Puede repetir la pregunta?

P: ¿En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculada 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: Ahh, algo vieron entonces. (Anexo 3, Registro de clase, p.6)

Si nos detenemos a contemplar lo que sucede en este fragmento, podríamos decir que la docente va guiando a los alumnos para que digan lo que ella quiere explicar, en este caso la Revolución Industrial. Si tomamos el desarrollo que realiza Edwards, parecería que el conocimiento que se está llevando a cabo asume la forma del conocimiento tópico. A través de dicha conceptualización la autora se refiere a aquellas situaciones en las que el contenido es reducido a datos que no dan lugar a ambigüedades, que son exactos y por ende pueden ser nombrados con precisión. Es así como las elaboraciones que antes mencionamos que realizan los estudiantes quedan por fuera y no son tenidas en cuenta.

Si continuamos con la lectura del registro, la pregunta que sigue al fragmento anterior también nos resulta interesante, ya que nos preguntamos si incluso la docente no apela al aprendizaje memorístico al solicitar la explicitación del período en el que se ubicó la Revolución.

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

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

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

V10: Un choque, un freno (Anexo 3, Registro de clase, p. 6).

La otra forma de conocimiento que plantea la autora es el conocimiento como operación, que alude a las ocasiones en que se lo presenta como un instrumento o mecanismo que permite resolver una situación de manera algorítmica. Por último, el conocimiento situacional remite a un conocimiento que se presenta en su contexto de significación. En la atribución de significados no hay respuestas únicas ya que depende de lo que cada alumno produzca. No obstante, estos significados son sociales porque surgen de una historia que es compartida y desde allí se resignifica la realidad integrándola al mundo de los sujetos. Podríamos afirmar que en el registro de la clase (Anexo 3) en el momento en que conversan sobre Tupac Amará la profesora intenta facilitar que los estudiantes puedan relacionar las revoluciones europeas con las que sucedían en América. De esta manera, consideramos que se estaría frente a un conocimiento que asume una forma situacional.

Hipótesis didáctica de las ciencias sociales

Según se desprende del registro de la entrevista, la docente le atribuye cierta noción de relatividad al conocimiento histórico; idea que se contrapone a la perspectiva positivista que entiende al conocimiento como universal y objetivo y que se aproxima más a la concepción de la disciplina desde un abordaje epistemológico con ciertas preponderancias de nuevas corrientes postestructuralistas (Finocchio, 1995). Según la docente en cuestión, en sus clases ella establecería una relación dialéctica entre las enseñanzas de Historia y Cívica en torno a las conceptualizaciones:

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 ciudadano 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. (Anexo 2, Entrevista, p.5)

Aisemberg (1993) sostiene que “como afirman Bachelard, y luego Bourdieu, las prenociones y las nociones científicas se confunden en el conocimiento de lo social, pero deben ser separadas o diferenciadas, al menos, aunque ambos tipos de nociones puedan llegar a coexistir en un mismo sujeto” (Aisemberg, 1993, p.35).

Por ello nosotros creemos que la docente de la asignatura entendería a la Historia como una disciplina que, a partir del trabajo con sus categorías conceptuales, ayuda a pensar y reflexionar. Esta hipótesis podemos sostenerla desde el abordaje de la didáctica de las Ciencias Sociales propuesto por Aisemberg (1993), donde hace una referencia sobre la enseñanza de la disciplina específica.

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 muchísimos años y en la que pronto tendrán su lugar para preservarla y mejorarla, es valorar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la historia. Y es también contribuir a la formación de su conciencia histórica. Para que el próximo capítulo de la historia sea escrito por ellos. (p. 61)

En la siguiente afirmación, se evidenciaría que para la docente la Historia puede pensarse como una herramienta para concientizar sobre el cambio histórico y cuestionar la naturalización entendiendo las transformaciones:

D: 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 hace que nuestra materia sea 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, tiene la posibilidad de 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 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 alumnx, que ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a la elecciones que tenemos que hacer presente (Anexo 2, Entrevista, p. 5)

La docente pensaría el rol de la Historia como disciplina en tanto herramienta de reflexión y formadora de conciencia histórica. En consecuencia, podríamos decir que esto último lo pone en práctica en el siguiente pasaje de la clase:

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, el de Tupac Amarú.

P: ¿Cuántxs de ustedes conocen el nombre de Tupac Amarú?

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 Amarú.

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...?

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...

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 cuándo se independiza Haití? (Anexo 3, Registro de la clase, 9)

Estos momentos de búsquedas de reflexión y formación de conciencia histórica que se presentaron en estos últimos apartados creemos que son insumos importantes para la prosecución de la dinámica de las clases que presentamos a continuación a través de nuestro proyecto.

PROYECTO

Territorialización barrial de la memoria colectiva: desde Ciudad Oculta al Plan Cóndor. Una aproximación histórica a Villa Lugano

UBICACIÓN TEMPORAL DEL PROYECTO

Primer trimestre, año 2021- Modalidad virtual. Historia de cuarto año.

PROPÓSITOS

- Fomentar un sentido de pertenencia de los estudiantes en relación al barrio donde está ubicada la escuela y a su historia.
- Propiciar las expresiones de los estudiantes teniendo en cuenta su heterogeneidad, trayectorias, experiencias, motivaciones y proyecciones reconociendo la necesidad de la escuela como un espacio de aprendizaje, de socialización y de desarrollo personal.
- Favorecer prácticas de enseñanza democratizadoras, que permitan aprendizajes genuinos desde el reconocimiento de la diversidad como factor constitutivo de la sociedad.
- Desarrollar proyectos de participación estudiantil, teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos, procedimientos, actitudes y la adquisición de competencias para la inserción, comprensión y transformación del mundo social.
- Transmitir a los estudiantes la importancia de las herramientas digitales entendidas como formas culturales.

OBJETIVOS

Que los estudiantes:

- Exploren nuevos modos de entender y construir la realidad histórica.
- Conozcan, exploren y utilicen recursos digitales aprendiendo junto a otros desarrollando habilidades de búsqueda y selección de la información, su procesamiento e interpretación.
- Desarrollen competencias comunicativas en distintos formatos y lenguajes, favoreciendo el aprendizaje colaborativo.
- Utilicen recursos y aplicaciones digitales para el registro, documentación y la modelización de la información y el conocimiento.
- Apliquen recursos TIC para realizar actividades de programación que favorezcan el pensamiento crítico.

- Seleccionen, utilicen y elaboren representaciones cartográficas variadas y esquemas a escalas diferentes adecuadas a objetivos específicos.
- Analicen la disciplina geográfica desde la preocupación por las situaciones ambientales y sociales que emergen de la organización del espacio por los grupos humanos.

CONTENIDOS

HISTORIA

Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano (fines del Siglo XX)

- Movilización social y violencia política en la Argentina.
- Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina. Proyectos económicos neoliberales.
- Dictadura cívico-militar (1976-1983). Terrorismo de Estado. La guerra de Malvinas.

GEOGRAFÍA

Espacios urbanos y procesos productivos en la Argentina

- La segregación residencial y los contrastes sociales.
- La diversificación y complejización de los servicios y la desigualdad en su distribución, calidad y accesibilidad.

Herramientas y formas de conocer en Geografía

- Lo local y lo global. El interjuego de escalas de análisis.
- Características del trabajo de campo en Geografía.
- Organización, realización y sistematización de un trabajo de campo vinculado con problemáticas territoriales características de la Ciudad Autónoma o del Aglomerado Gran Buenos Aires.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

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. Origen del sistema internacional y nacional de protección.
- La protección internacional de los derechos humanos. El sistema interamericano y el internacional.
- Crímenes de lesa humanidad, tribunales internacionales de derechos humanos.

Estos contenidos fueron adecuados según el diseño curricular vigente actualmente en la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

Nuestra propuesta de enseñanza fue pensada desde una didáctica situada, es decir teniendo en cuenta las características que fuimos conociendo de la Escuela de Educación Media N°1, Distrito Escolar 13, Villa Lugano y de la organización específica de esta escuela media.

El proyecto propone trabajar un recorte temático del diseño curricular de la NES, para la materia Historia de 4^º año. Creemos vital reconocer que nos encontramos en un contexto inédito, enmarcado por una pandemia mundial y una cuarentena nacional, al menos para el desarrollo de las actividades educativas. En este marco, la escuela se ubica como un lugar de incertidumbre en cuanto al regreso presencial a las aulas, hasta tanto estén las condiciones garantizadas para la comunidad educativa. Es por ello que motiva nuestra propuesta la posibilidad de elaborar un proyecto educativo que se desarrolle concretamente en un contexto de virtualidad a mediano plazo, durante el Ciclo Lectivo 2021.

Dentro del marco institucional, contamos con la información suministrada por los registros de clase analizados en el diagnóstico, por lo que sabemos que trabajamos con una población educativa con escasos recursos económicos. Esto nos invita a desarrollar estrategias virtuales para sostener la posibilidad de llevar a cabo actividades que puedan mantener los lazos educativos dentro de los canales que se ven interrumpidos por el distanciamiento social que implica la pandemia. Dentro de una perspectiva didáctica, la utilización de las vías tecnológicas también debe promover nuevas formas de aprendizaje, indagando datos e interactuando con la información disponible por parte de los estudiantes, motivando que tomen las herramientas a su alcance y desarrollen una producción de memoria colectiva histórica que les acerque con la problemática social del barrio. Para ello tenemos en cuenta algunas consideraciones que manifestó la docente en torno al manejo de las tecnologías. Dentro de nuestras hipótesis didácticas, dimos cuenta que en el referente empírico no se observarían tensiones en cuanto al uso de la tecnología en el salón sino que, por el contrario, la docente considera que las nuevas tecnologías tienen que estar presentes en la enseñanza, y habría una búsqueda por encontrar el buen uso de dichas tecnologías para favorecer la comunicación con los estudiantes.

Consideramos que nuestra propuesta de trabajo “Territorialización barrial de la memoria colectiva; desde Ciudad Oculta al Plan Cóndor. Una aproximación histórica a Villa Lugano” plasma, gradualmente, la utilización de los recursos disponibles para la confección final de un producto de memoria colectiva que será de interés, para la comunidad educativa en general, y para los estudiantes en particular, puesto que facilita que se interioricen sobre lo sucedido durante la última dictadura cívico militar en su barrio, llevando a cabo un recorrido sociohistórico de modo inductivo para llegar a comprender la dimensión continental del Plan Cóndor. Nuestra intención parte de generar algunas inquietudes en los estudiantes sobre la denominación de “Ciudad Oculta”, su rol dentro del Mundial de Fútbol durante la última dictadura militar y de establecer su contexto, desarrollar un mapeo territorial sobre sucesos próximos, con la intención de enseñar una disciplina como Historia que no les sea ajena a sus vidas cotidianas. Por ello, tendremos en cuenta nuestra hipótesis en relación a la concepción de la historia por parte de la profesora para establecer un vínculo estrecho con nuestra propuesta. Según se desprende del registro de la entrevista, ella otorgaría cierta noción de relatividad al conocimiento histórico; idea contrapuesta a la perspectiva positivista que entiende al conocimiento como universal y objetivo y se aproximaría más a la

disciplina desde un abordaje epistemológico con ciertas preponderancias de nuevas corrientes posestructuralistas (Finocchio, 1995).

Con respecto a la disciplina, Historia de cuarto año, este proyecto nos permite promover un vínculo potencial en torno a los contenidos de la NES, la concepción de la disciplina por parte de la docente, y la realidad de los estudiantes en tanto sujetos en formación como ciudadanos capaces de entender su entorno, utilizar sus recursos y producir algún material que los vincule con las disciplinas en cuestión.

El trabajo con testimonios orales a partir de series de entrevistas puede suministrar información sobre el pasado reciente, permitiendo compararlas entre sí y confrontarlas con otro tipo de documentos: discursos políticos, periodísticos, novelísticos, documentales, fílmicos, entre otros.

Nos proponemos, como producto final, el armado y construcción de un “mapeo territorial virtual” junto a los estudiantes que permita conocer espacios reales, vinculados al registro de la memoria en relación a la última dictadura cívico-militar destacando la importancia de visibilizar y contextualizar hechos históricos en los barrios cercanos a la escuela. El siguiente proyecto tiene como objetivo preservar la memoria a través de recorridos virtuales en simulaciones de diferentes zonas simbólicas de los barrios cercanos a la escuela, y re-pensar esta herramienta tecnológica como experiencia educativa y reflexiva sobre nuestro pasado reciente.

En el proyecto buscamos trabajar de forma articulada con otros tres espacios curriculares: Geografía, Formación Ética y Ciudadana y Tecnologías de la Información. En este sentido, la propuesta que elaboramos busca trabajar en forma coordinada con los docentes que se especializan en el uso de herramientas y recursos digitales que puedan servirnos para desarrollar el proyecto. El sentido de nuestro trabajo es ofrecer un acompañamiento a la docente ampliando la utilización de diversas herramientas que favorezcan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Tal como dijimos anteriormente, nuestro proyecto propone un trabajo de territorialización de la memoria colectiva en torno de la última dictadura cívico-militar. Se trata de poder abordar el terrorismo de Estado situándonos en lo local pero sin dejar de buscar comprenderlo en función del análisis del nivel macro, entendiendo que fueron planes diseñados no solo para nuestro país sino para el Cono Sur. Si trabajamos la dictadura sin articular con Formación Ética y Ciudadana nos quedaríamos en un conocimiento parcelado, que se perdería de profundizar en los valiosos aportes de este área a la concepción del Estado de derecho, a las violaciones a los derechos humanos y a los Crímenes de Lesa Humanidad. Los contenidos que nos demanda el diseño curricular debieran hacernos reconocer la necesidad de este trabajo interdisciplinario que planteamos a nuestros estudiantes pero que la dinámica de la escuela secundaria en muchas ocasiones pareciera obstruir.

Trabajaremos desde herramientas pedagógicas como “el mapeo virtual”, que permitan a los estudiantes visibilizar las marcas que dejó en el cuerpo social la última dictadura-cívico militar. La identidad colectiva está dada por el recuerdo y en cierta forma podemos afirmar parafraseando al poeta Gabo Ferro que “somos lo que recordamos” pero también lo que hemos “olvidado”. Territorializar la memoria implica trabajar el pasado, reflexionar el presente para construir el futuro. Nos interesa indagar y recuperar la experiencia de las *Baldosas por la memoria* como recurso de manifestación artística que visibiliza el recuerdo de los compañeros desaparecidos para que nuestros estudiantes puedan acercarse a un modo de trabajar la historia reciente, la lucha por la Memoria, Verdad y Justicia. Queremos profundizar en que la última dictadura cívico-militar no es algo que ocurrió en el pasado y en otro lugar sino que tiene “marcas” que persisten en la actualidad y son

heridas que conforman nuestra identidad. Urge la necesidad de revisarlas y reconocerlas en el trabajo con los estudiantes.

De esta manera, el abordaje interdisciplinario permitirá vivenciar un tratamiento temático que reconozca la complejidad y una experiencia que busque romper compartimentos estancos del saber escolarizado. Así para el tratamiento del terrorismo de Estado trabajaremos en un “recorrido” virtual que incorpore un mapeo digital de las baldosas por la memoria del barrio de Lugano vinculadas a vecinos, trabajadores, ex estudiantes, docentes de escuelas desaparecidos. Por otro lado, podremos encontrar imágenes de los medios de comunicación para dar cuenta del rol que tuvieron en la construcción de un sentido común y fortaleciendo ideas vinculadas al “no te metas”. Esto lo podremos confrontar con la lectura del documento “Subversión en el ámbito educativo - conozcamos a nuestro enemigo”.

Una de los propósitos es relacionar los relatos de los medios masivos de comunicación sobre la última dictadura cívico- militar, la construcción de un imaginario social sobre los jóvenes entendidos como “peligro”, el rol del mundial de fútbol y el triunfalismo en la guerra de Malvinas. En función a la construcción de una mirada en torno al uso de diversas fuentes, le propondríamos a la profesora de Historia, o a colegas de su misma edad de la escuela, que nos describa un breve relato sobre el ser estudiante durante la dictadura para después poder cruzarlo con algunos de los documentales; “Regístrate, archive y comuníquese” y “Operación Cóndor”, y de los films “Sinfonía para Ana” y “La mirada invisible”.

SECUENCIA CRONOLÓGICAS DE ACTIVIDADES

CLASE	TEMA / CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS SUGERIDOS
1	<p>Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano (fines del Siglo XX)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dictadura cívico-militar - Continuidades vinculadas a los desalojos de viviendas 	<p>Breve presentación de la docente sobre la enmarcación del contexto socio histórico mundial retomando los contenidos de la anterior unidad: Posguerra. Crisis del Estado de Bienestar. Desarrollismo. Breves comentarios sobre los movimientos populares .</p> <p>Lluvia de ideas. Se iniciará la clase proponiéndoles a los estudiantes que respondan a lo siguiente: escriban las tres primeras palabras con que relacionan la dictadura que inicia 1976. Para llevar a cabo esta actividad se utilizará una página de internet interactiva</p> <p>La docente propone como una primera actividad ver el audiovisual con testimonios de vecinos que vivenciaron la erradicación de barrios durante la dictadura.</p> <p>Preguntas para pensar el audiovisual:</p>	<p>Nube de conceptos</p> <p>www.mentimeter.com</p> <p>http://www.laizquierdadiario.com/Erradicacion-de-villas-en-la-ultima-dictadura-militar (testimonios de personas en</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué escenas reconocen como marcas de la última dictadura militar? - ¿Qué nombres de desaparecidos se mencionan? - ¿Conocen el mural que aparece al principio? ¿Dónde queda? ¿Podrían ubicarlo en un plano del barrio? <p>Las respuestas se compartirán en la clase sincrónica donde un representante de cada grupo comparte las respuestas de los compañeros.</p> <p>Cierre: Se les solicitará a los estudiantes que realicen una recorrida por el barrio buscando más huellas que encuentren de la dictadura (tomando como ejemplo ese primer mural que aparece en el documental). Explicitando que una huella puede abarcar desde un mural, como ya vimos, a un monumento, el nombre de una calle, entre otros.</p>	<p>relación a la erradicación de villas durante la dictadura)</p> <p>Imagen de mural de Villa 20, Lugano.</p>
<p>Lecturas y bibliografía sugerida: Gabo Ferro “Soy todo lo que recuerdo”</p>			
2	<p>Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina.</p>	<p>Exposición dialogada: la docente buscará hacer dialogar los conocimientos previos que aparecieron en la nube, con lo que surgió en la exposición del audiovisual introduciendo los contenidos en relación con el autoritarismo en nuestro país y en Latinoamérica con una breve explicación acerca del Plan Cóndor: el colaboracionismo de la Junta Militar y otras dictaduras latinoamericanas con la CIA.</p> <p>Puesta en común: los alumnos compartirán con sus compañeros lo que pudieron recabar en su recorrido por el barrio buscando huellas de la dictadura. Para ello los estudiantes podrán utilizar el Padlet o el Genially.</p> <p>Presentación del proyecto: para ejemplificar la propuesta les compartiremos el link del trabajo de mapeo del CIDAC. Con la guía del docente se hará un recorrido virtual por el sitio.</p> <p>Luego iniciaremos el trabajo de mapeo solicitándoles que se agrupen por coincidencia o proximidad de los objetos y/o lugares simbólicos que hallaron en actividad que se propuso en el cierre de la última clase.</p> <p>Para este momento, los alumnos ya habrán avanzado junto al profesor de tecnología en el manejo y la utilización de la herramienta que</p>	<p>https://es.padlet.com/dashboard</p> <p>https://www.genial.ly/es</p> <p>“Marcas territoriales de la memoria en Luján” Producción colaborativa CIDAC Barracas</p> <p>Google Maps</p> <p>Google Earth</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=yE2IIxOS9vQ</p>

		<p>utilizarán para llevar a cabo el mapeo.</p> <p>Cierre Música y dictadura: escuchamos la canción “Desaparecidos” (Los Fabulosos Cadillacs)</p>	<p>https://educaciondigital13.wixsite.com/educaciondigital13</p>
<p>Lecturas y bibliografía sugerida: “No hay tumbas para la verdad” Graciela Bialet - Plan Nacional de lectura</p>			
3	<p>Terrorismo de Estado.</p> <p>Testimonios y biografías de los desaparecidos.</p>	<p>Introducción y presentación del proyecto “Baldosas por la memoria”</p> <p>Trabajo en pequeños grupos: Les pediremos que lean el texto de “Baldosas por la memoria”, específicamente el apartado donde se reconstruye la historia del barrio de Villa Lugano. Buscando que indaguen en la memoria de los compañeros desaparecidos del barrio para avanzar en el mapeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de la información recogida en la lectura de los diferentes testimonios, localizar en el mapa los lugares de vivienda o de militancia de los desaparecidos. - Se invita en forma grupal a construir digitalmente baldosas por la memoria para el barrio de Lugano. <p>Cierre: estudiantes junto a docentes compartiremos un pequeño audiovisual sobre un festival callejero de docentes, estudiantes, vecinos de la comunidad realizado en el 2010, como una invitación y forma de mantener la memoria activa desde la virtualidad.</p>	<p>Video baldosas por la memoria</p> <p>http://www.memoriapalermo.org.ar/docs/Libro-1-Baldosas-por-la-memoria.pdf</p> <p>https://www.canva.com/</p> <p>Video: construcción de mural colectivo sobre la memoria en Parque Avellaneda</p>
<p>Lecturas y bibliografía sugerida: VEIGA, G (2004) DEPORTES, DESAPARECIDOS Y DICTADURA Deportes desaparecidos y dictadura</p>			
4	<p>Historias de vidas</p> <p>El discurso de los medios masivos de comunicación; los jóvenes como peligro; rupturas y continuidades</p> <p>Movilización social y violencia política en la</p>	<p>Carta a mis estudiantes: la docente compartirá una carta escrita por ella sobre su escuela secundaria tratando de introducir el clima de época en primera persona como forma de vivenciar historias.</p> <p>La actividad consistirá en ver las continuidades y discontinuidades del discurso sobre la juventud. Que los estudiantes puedan vincular esos discursos con su actualidad. Los estudiantes elegirán imágenes de internet para ilustrar las ideas y reflexiones anteriores. (un banco de imágenes posible es cultura inquieta:</p>	<p>https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/7759-ausencias-impactante-proyecto-fotografico-sobre-los-desaparecidos-de-argentina.html</p> <p>https://vimeo.com/1</p>

	Argentina.	<p>“Ausencias”)</p> <p>Luego de esto compartiremos un fragmento del film “La mirada invisible” y una selección de artículos periodísticos que cuenten el discurso sobre los jóvenes entendidos como peligrosos. (“Decíamos ayer”). Asimismo, dejaremos como material complementario la producción “Acá estamos” del Canal Encuentro que se puede consultar en su portal web.</p> <p>Llegando al final promovemos la participación de los alumnos en función de los avances del proyecto y el cruce con los materiales propuestos por la materia.</p> <p>Cierre música y dictadura 2: Escucharemos el tema de Karamelo Santo, “Joven Argentino”, para que los estudiantes puedan contar cómo vinculan la mirada del film y de los artículos periodísticos con la letra de la canción</p> <p>https://youtu.be/mt_lEr7mnqQ</p> <p>En función del material que venimos trabajando, se pregunta a los alumnos: ¿Qué sentidos logran darle a este estribillo?</p> <p>Joven argentino mayor de 16, si alguna vez pensaste ya eres subversivo</p> <p>¿Cuál es el cargo? ¡Posesión de ideas!</p> <p>¿Cuál es el veredicto? ¡Censura perpetua!</p> <p>¿Cuál es el cargo? ¡Posesión de ideas!</p>	<p>55141125</p> <p>https://books.google.com.ar/books?id=tg1iRSh3frgC&printsec=frontcover</p> <p>http://encuentro.gov.ar/programas/serie/8376</p>
5	<p>Programación y elaboración colaborativa en la comunicación y difusión del proyecto institucional del mapeo territorial</p>	<p>Propuesta de comunicación digital del mapeo</p> <p>Clase colaborativa junto al docente de Tecnologías digitales en la realización de un contenido comunicacional del armado del mapa del barrio en función de los materiales recopilados por los alumnos para su difusión.</p> <p>Escuchamos la canción que aparece en la película Botín de guerra Sin cadenas - Los Pericos -</p> <p>https://youtu.be/YE9FS7gslPc</p> <p>La docente les propone a los estudiantes establecer una comunicación con la comisión por Memoria y Justicia de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Celina para invitarlos a participar de la presentación virtual del proyecto. A su vez, también se convoca a la comunidad educativa a</p>	<p>https://www.canva.com/</p>

		<p>participar del encuentro.</p> <p>Cierre: Se piensan y desarrollan estrategias de comunicación para convocar a la comunidad (mediante la página de Facebook de la escuela, flyers, audios para compartir en los diferentes grupos de WhatsApp)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En una primera etapa, los estudiantes relatan el proceso llevado a cabo durante la elaboración del mapeo (armado digital de baldosas, carta de la docente en relación con escenas de películas y artículos periodísticos, reflexiones desde canciones). • Se les pedirá a los estudiantes que graben un podcast de un minuto contando qué les modificó el transitar por este proyecto. • Tanto el encuentro, el mapeo virtual y los podcasts se comparten en el blog y redes sociales de la escuela. 	<p>https://es.padlet.com/dashboard</p> <p>https://www.genial.ly/es</p>
--	--	--	---

EVALUACIÓN

En relación a la evaluación del proceso, la misma se trabajará considerando los contenidos de la presente propuesta. La evaluación formativa será continua y permanente incorporándose al desempeño general de la cursada a partir del compromiso con el proyecto. Por otro lado, se va a promover una participación activa y toma de iniciativa, así como la predisposición para el trabajo grupal y la elaboración del producto final. Se valorará la articulación conceptual entre sus saberes previos, lo abordado en los textos y en las fuentes. También se tendrán en cuenta otros aspectos vinculados a la responsabilidad para con la tarea, con los pares y la docente.

Es importante tomar en cuenta el punto de inicio desde donde parten los estudiantes, considerar la inclusión de otras herramientas como pueden ser la rúbrica y el portfolio. Propusimos para el cierre los podcasts como forma en la que puedan reflexionar sobre su recorrido desde el inicio del proyecto y los cambios que se fueron generando en el proceso.

RECOMENDACIONES A LOS DOCENTES

En relación con el uso de la tecnología: inicialmente, llevar a cabo un relevamiento para saber con qué equipamiento informático y dispositivos cuentan los estudiantes en sus hogares, a fin de poder adaptar la propuesta y regular la demanda de tarea a las distintas realidades con las que conviven a diario. Asimismo, retomando el “buen uso” de las tecnologías, es necesario pensarlas en términos pedagógicos, como un medio no para ayudar a aprender sino a estudiar y con el cual tenemos que amigarnos.

En relación a vincular el proyecto con la comunidad: sería necesario un acompañamiento a los estudiantes para el armado de un pequeño grupo que sea la que establezca la comunicación con la Comisión por la Memoria.

En relación al aprendizaje: consideramos tener en cuenta promover un trabajo en equipo que incluya responsabilidades compartidas, favoreciendo la construcción de conocimientos en forma colectiva.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1993). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barrios x Memoria y Justicia (2008). *Baldosas x la Memoria*. Buenos Aires, Espacio para la Memoria.
- Barrios x Memoria y Justicia (2010), *Baldosas x la Memoria II*. Buenos Aires: Espacio para la Memoria.
- Bialet, G. (2004). *No hay tumbas para la verdad*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Blaustein, E. y Zubieta, M. (2006). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? En *Idealiza educar en Córdoba* 15(37), 1-7. Recuperado de: <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/N37-educar-01-Daniel-Brailovsky.pdf>
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dussel, I. (2019). Tecnología escolar. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Comp.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 295-298). Buenos Aires: Unipe.
- Edwards, V (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.
- Feldman, D (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feierstein, D (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general*. Dirigido por Gabriela Azar. 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
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018) *Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la

Ciudad de Buenos Aires.

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf

Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva y memoria individual* en La memoria colectiva Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación; Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Martuccelli, D. (2016). *Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar*. En Educação & Realidade, 41(1), 155-174; Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

Veiga, G. (2004). *Deportes, Desaparecidos y Dictadura*. Disponible en: <https://gustavoiveiga.files.wordpress.com/2017/07/deportes-desaparecidos-y-dictadura.pdf>

ANEXOS

Anexo 1:

https://docs.google.com/document/d/1rWORhaj0VU8MG3aTqgGPNDV54_wnpEdpF1wma8ovQw/edit

Anexo 2:

https://docs.google.com/document/d/1FlIGjEU80XJaulrkg_uOwWZiaerz3tIxIQfjPltdNo/edit

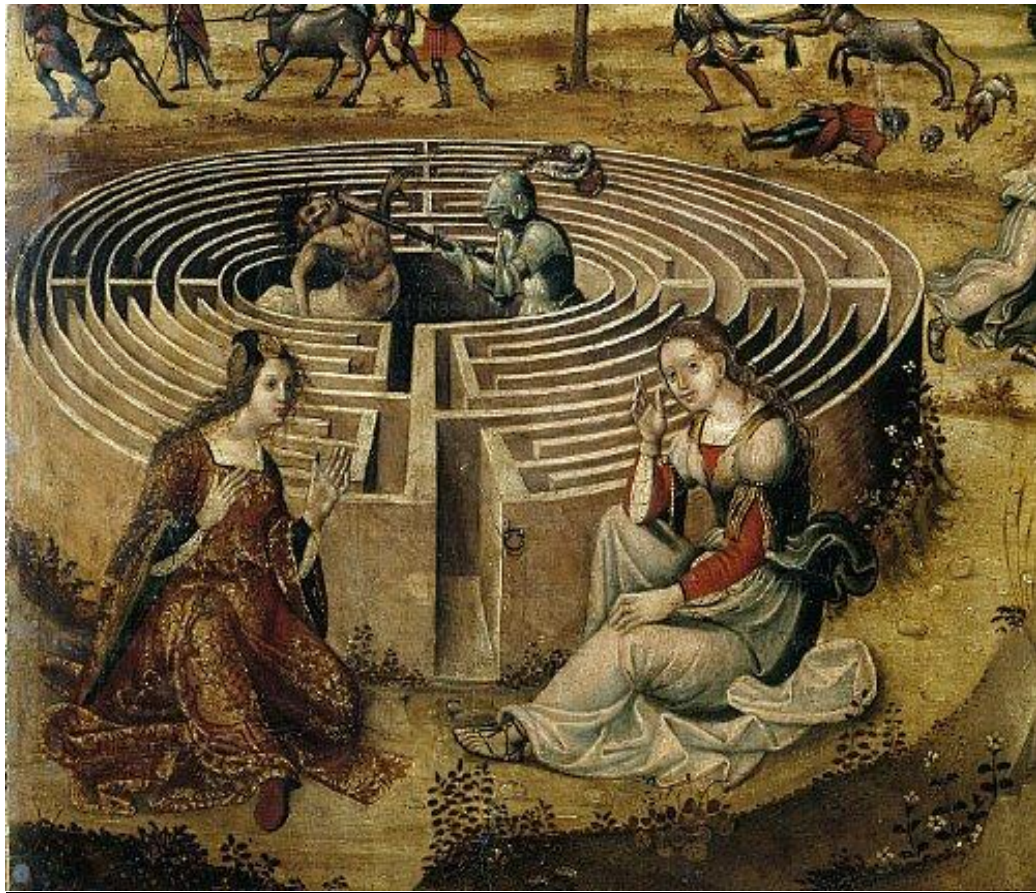
Anexo 3: <https://docs.google.com/document/d/1BezQNknfXydPwH09RZWBcpeP-Up8yytXIR2U1EsFz4/edit>

FUERA DE JUEGO

Nuestra propuesta busca aportar a la profesora de Historia, quien manifestó en la entrevista su postura a favor de una Historia que busque reflexionar sobre la realidad. Muchas veces esto se nos dificulta cuando los estudiantes sienten que la Historia es algo que les queda lejos, no solo temporalmente, sino como si hubiera sucedido en un lugar ajeno a su realidad. Nos pareció importante llevar a cabo una propuesta que articule esto proponiendo el trabajo de territorialización de la memoria histórica del barrio; ello podría resultar pertinente no solo a la docente, sino al tipo de comentarios sobre el pasado donde el terrorismo de Estado es nombrado como “lo de la dictadura”.

Proyecto 10

La construcción de la memoria colectiva como un modo de empoderamiento vivencial en lxs jóvenes en el aquí y ahora



AUTORXS:

SHARON DANIEL

YANINA SPORN

GLORIA ZELAYA

Encorvados los hombres, abrumado/ Por su testa de toro, el vacilante/ Minotauro se arrastra por su errante/ Laberinto. La espada lo ha alcanzado/ y lo alcanza otra vez. Quien le dio muerte/ no se atreve a mirar al que fue toro/ y hombre mortal, en un ayer sonoro...

El Minotauro. J. L. Borges

Introducción

El presente trabajo de campo surge a partir de la propuesta de la cátedra de Didáctica de Nivel Medio con el claro propósito de acercarnos al nivel desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico.

La propuesta abarca tareas de análisis de información, elaboración de diagnóstico, proyectos y evaluación, con el objeto de generar un espacio que nos permita construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa de lo que sucede en el nivel.

En el marco del contexto actual de pandemia y aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), nos hemos acercado a una escuela ubicada en el barrio de Villa Lugano, en los márgenes de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la observación del Documental La Escuela contra el Margen. El documental, junto al registro de observación de una clase de historia de cuarto año de una escuela de C.A.B.A y la entrevista a la docente de esa misma clase, todos materiales provistos por la cátedra, conformarán la escena de análisis a la que haremos referencia en el desarrollo del trabajo. Estos registros intentarán acercarnos al cotidiano escolar, reflejando lo que allí sucede a diario e invitándonos a reflexionar y aportar en tanto profesionales en educación.

Tomando la propuesta de que la escuela del documental es nuestra escuela, en términos de organización, y la docente de historia latinoamericana forma parte de la misma, nos aventuramos a estas líneas que serán nuestros *hilos* en el laberinto de la escuela media, nuestro *Teseo* está al final del laberinto, pero lo importante no es el final sino los caminos que se hacen en él.

En este sentido, tal como mencionamos al comienzo, se busca un acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico. Nicastro y Andreozzi (2003) presentan el asesoramiento pedagógico como un acto de intervención que requiere explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas, procesos. El asesoramiento pedagógico es una práctica especializada en situación. Implica una interacción con unx otrx en un espacio y tiempo real, para construir significados nuevos e inéditos. Su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada unx, abriendo interrogantes donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certeza acerca de lo que se sabe, lo que se necesita y lo que ocurre.

Es por eso que nos propusimos algunos desafíos en este recorrido. En primer lugar, poder comprender las características propias del nivel medio. Siguiendo a Mastache, A. (2013), la didáctica de nivel medio debe entenderse como una didáctica situada que surge para teorizar sobre la enseñanza en una situación particular, dada por un tipo de institución y organización específica. En este sentido, entendemos la necesidad de repensar las prácticas que allí dentro acontecen sin posicionarnos en el lugar externo de *sujetxs solucionadorxs de problemas* sino como *sujetxs implicados* en la institución.

Siguiendo a Ávila, R. (2004), comprendemos este ejercicio de observar con un doble propósito: primero, el de contribuir a cuestionar una concepción y una práctica ingenuas de la observación que desconocen su complejidad interna; y el segundo, identificar y someter a examen los supuestos y premisas que la mantienen anclada a la tradición empirista, hoy seriamente cuestionada por las epistemologías constructivistas.

Para concluir, esperamos a partir de este contacto con la realidad de la escuela secundaria, poder comprender y repensar el nivel medio en un sentido amplio, desde una mirada crítica y problematizadora, partiendo del trabajo con las observaciones y registros y de su análisis con la teoría para dar luz a las problemáticas allí encontradas y pensar posibles intervenciones en formato de un proyecto concreto.

Metodología

El contexto en el cual se desarrolla el presente trabajo es de una complejidad inusitada. Parte de una propuesta de la materia Didáctica de Nivel Medio en el marco de la pandemia mundial del COVID 19 y el ASPO que nos atraviesa en la actualidad. Por ello, tomamos como *hilo de Ariadna*, como señalamos anteriormente, el documental **La Escuela contra el Margen** que oficiará de continente institucional sobre el cual se pensará y analizará la observación de clase y la entrevista a la profesora de historia de cuarto año orientación Letras (pese a que corresponde a otra escuela). Habitamos la institución y sus aulas, en primera instancia, a partir de la observación detenida y la lectura rigurosa de los materiales propuestos por la cátedra. Su posterior análisis permitió delinear un conjunto de hipótesis en relación a la institución y a la propuesta didáctica, para finalmente, presentar un proyecto.

Es fundamental comprender que la observación ha ejercido y sigue ejerciendo un poder de encantamiento sobre el ser humano que le produce la ilusión de evidencia. Efectivamente, el que ve no es el ojo, sino *lx* *sujetx* culturalmente situado, por lo tanto, mientras el *ver* es natural y sin intención, el *mirar* es cultural, intencional y mediado por los sentidos del orden social (Ávila, 2004). En consecuencia, dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de *lxs* observadorxs, sólo es posible tener visiones fragmentadas de la realidad que son necesarias contrastar con otras perspectivas. De ahí la importancia de poner en juego la implicación de cada una de nosotras. Eso es lo que intentaremos hacer en este trabajo.

Las herramientas con las cuales se recolectaron los datos son:

- Análisis del audiovisual: en principio el análisis del audiovisual permitió registrar sistemáticamente a modo de observación y organizarlo en las cuatro columnas tal como hubiéramos podido hacer en una situación “real”, con la diferencia de que a medida que avanzaba el documental se podía parar o ver cuantas veces fuera necesario.
- Registro de observación de una clase de Historia Latinoamericana de cuarto año del secundario con Orientación en Letras.
- Registro de entrevista semidirigida a la profesora de Historia Latinoamericana de cuarto año.

De estos tres materiales se desprende el registro narrativo que hemos realizado en cuatro columnas y unificado para poder avanzar en el análisis, aún teniendo en cuenta que nuestro registro está “*marcado por las diferentes perspectivas de los observadores*” (Ávila, 2004, p.192). Por lo tanto,

nosotras no tenemos verdades sino versiones construidas de un particular punto de vista o perspectiva, que nos permitirán construir diferentes mapas que representen, cada vez mejor, el territorio. *“Es preciso reunir muchas versiones e irlas "encajando" como a las piezas de un rompecabezas, o irlas contrastando para que se corrijan entre sí, y nos faciliten una mejor aproximación a los hechos”.* (Ibid., p.195).

Esta perspectiva propuesta atenta contra la visión positivista de la objetividad y neutralidad, ya que somos sujetxs que estamos implicadas en aquello que observamos, leemos, analizamos, nos posicionamos. Ello está presente en las hipótesis que construimos, lo cual no nos hace menos analistas, nos hace sujetxs sujetadxs a una realidad construida. El reconocer y resignificar-la forma parte de la construcción epistémica desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1993) y la multirreferencialidad (Souto, 1996).

Diagnóstico

1. Hipótesis institucionales

Toda hipótesis es una probabilidad, una herramienta de análisis que puede funcionar cual *hilo de Ariadna* para el trabajo de lxs analistas. Aquí vamos a tener en el inicio del carretel el significante de la palabra *analizar* que significa fragmentar; entonces el *ojo del analista fragmenta la realidad* para poder aprehenderla, construirla, analizarla.

En nuestro trabajo se ponen en juego a estos registros como *analizadores* que darán cuenta de un modo de funcionamiento, del imaginario social que rodea a la escuela media y a la adolescencia, muchas veces marginada de las políticas educativas, más allá de que la Ley de Educación Nacional explicita la obligatoriedad del nivel. La escuela secundaria del documental se encuentra ubicada en el barrio de Villa Lugano, al costado del parque Indoamericano y recibe estudiantxs de Mataderos, Lugano, Cildañez, Samoré, entre otros barrios. En relación con su funcionamiento institucional, podría sostenerse que la misma tiene una tendencia hacia la **modalidad progresiva** (Mastache, 2004), en tanto ante la presencia de conflictos, los mismos se problematizan, pudiendo alcanzar procesos de análisis, así como búsqueda de soluciones. Esto pudo verse reflejado en el encuentro que mantuvo el director con las familias de la escuela, ante el inconveniente desatado por un conflicto cercano a la institución.

El rector habla de un conflicto entre dos jóvenes, y que la venganza era tomar la escuela. La presencia policial no fue buena, vinieron los medios, (a veces dan info equivocada), se dijo que alguno de los chicos era alumno de la escuela.

Habla una de las presentes: ver si está bien esta seguridad que tenemos o si pedimos otra.

Yo estoy asustada: hoy me contaron los chicos esta cosa entre los barrios. Estoy por cruzar, pasa un auto y nos grita asesinos. Esto genera que todos te miren raro. Si soy de Cildañez, somos todos de ahí, toda la porquería.

El rector concluye diciendo lo siguiente: no logramos una unidad absoluta de mirada, hay que contemplar que hay otras formas de ver las cosas. Escucha, atención y

contención para con los pibes, pide el director. (Registro documental. Fragmento temporal desde 24':46" hasta 28')

A través de este encuentro se da lugar a las familias, se conversa sobre lo sucedido y se intentaría buscar alternativas para solucionar las dificultades que se presentan.

Por otro parte, podríamos dar cuenta de cierta **lógica instituyente** (Mastache, 2004) al interior de la institución, en el sentido de búsqueda de transformación.

La profe le pide que se saque los auriculares. La idea inicial no era participar del proyecto, pero se nos ocurrió que puede coincidir. La idea es ir a Chapadmalal, y el programa cierra ahí y podrían mostrar el trabajo que hicieron durante el año y verían el del resto de las escuelas.

El problema es que no pueden viajar más de 15 personas.

¿Quieren participar? Levanten la mano los que quieren participar.

Un alumno pregunta si es condición para aprobar: la profesora (otra) explica que el proceso es importante, ver qué hace.

¿Hay tiempo para hacerlo en estos 6 meses? Sí, hay tiempo.

Una cosa re importante: el 14 hay un encuentro en la Ex - ESMA de jóvenes y memoria de 14:00 a 18:00. (Registro documental. Fragmento temporal desde 22':31" hasta 24':46").

Podríamos decir que la propuesta del taller, la actividad en la Ex-Esma, y, por último, la participación en Jóvenes y Memoria en Chapadmalal apuestan a la construcción de lo nuevo, de un pensamiento crítico, disruptivo de la lógica de *lo instituido*, lo que está naturalizado en el aula, como por ejemplo la apatía, el desinterés o esta percepción sobre sí mismxs como sujetxs no pensantes que tienen lxs estudiantxs y que la profesora del taller va deconstruyendo de a poco a través de sus propuestas pedagógicas.

Es en esta organización donde situamos la entrevista a la docente de Historia, quien se manifiesta con una firme elección de ejercer la docencia en el nivel. Formada en la Universidad, la Universidad no fue su lugar, podríamos decir que se sintió interpelada por la enseñanza en la escuela media. Lxs adolescentxs son lo promisorio, pero también desde el imaginario social son los parias; en esta tensión se podrían situar los procesos de instituido- los parias, y lo instituyente- lo promisorio. Y ella elegiría estar del lado de lo instituyente.

Esta hipótesis se percibe de manera recurrente en la observación de clase cuando intenta contextualizar la historia en relación a procesos actuales. A su vez, podríamos decir que esta perspectiva estaría enmarcada en la lógica institucional, ya que podríamos aventurar un estilo institucional con fuerte apuesta a la inclusión. Se daría el predominio de un sentido progresivo desde la lógica de la ternura, más allá de la cultura de la mortificación (Ulloa, 1998) y el sufrimiento institucional (Kaes, 1986) que daría cuenta de los mecanismos de defensas que lxs actores institucionales ponen en juego desde sus vínculos con la institución, pero también desde su constitución subjetiva en el plano más inconsciente (Freud, 1915) para poder tramitar conflictos.

P: ... el fundamento pedagógico si querés, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político... (Registro clase de historia. p. 4-5).

P: Historia entonces está vinculada con la ciudadanía (...) porque nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos (...) creo que la lógica histórica nos abre la cabeza, es decir la lógica de la disciplina historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza. (Entrevista docente de historia. p.3)

Director de la Escuela: "En la relación con los pibes, escucha, atención, contención". (Registro documental. Fragmento temporal 27':55")

En el Documental: en el festejo del Día del Estudiante se ven alumnx con bebés, niñxs y carritos (Fragmento temporal 41':35").

Esta selección hecha a partir del registro de clase, del documental y de la entrevista a la profesora de historia daría cuenta de la recurrencia de acciones en torno a un modo de comunicación y elección de una perspectiva de continente, en términos de Mazza (2020), que contiene el plus de una educación inclusiva como vector de las estrategias de enseñanza.

2. Hipótesis sobre la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza y la gestión de la clase

Tomaremos como guía-hilo la tríada pedagógica: Conocimiento - Enseñanza y Aprendizaje, para luego ir haciendo un trabajo de amasado entre empiria-teoría, focalizando a la hora de realizar las primeras hipótesis didácticas en una perspectiva didáctica situada (Mastache, 2013), es decir en una perspectiva que busca teorizar sobre la enseñanza en una situación singular atravesada por las características particulares y organizacionales de la institución y del nivel.

Un aspecto para resaltar vinculado a la **perspectiva disciplinar** tiene que ver con el modo en que la docente conceptualiza y entiende su materia, mirada que se explicita en la entrevista realizada. Podría considerarse que la docente se posiciona dentro de la corriente epistemológica de los nuevos enfoques, en términos de Finocchio (1995), o en la corriente decolonial y crítica (Mignolo, 2006; Walhs, 2006; Vommaro, 2018), ya que para ella la historia no es cuestión de fechas pretéritas, sino que permite poder entender-se el presente y proyectar el futuro.

D: 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 hace que nuestra materia sea fundamental (Entrevista docente de historia. p. 4).

D: (...) 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 docente de historia. p.4)

Podría sostenerse, tal como lo plantea Casal (2011), que la docente entendería la historia no como mero saber de anticuario sino como un saber que nos permite comprender quiénes somos, sabernos en un presente que se vincula con un pasado y un futuro. Al decir de Finocchio (1995), el aprendizaje histórico es mucho más que la adquisición del pasado y la sujeción es una categoría central en tanto produce y transforma esa realidad.

Desde la **perspectiva didáctica**, esta docente entendería a la historia como una totalidad e intentaría contextualizarla constantemente. Más allá de la división propuesta en el currículum o en el

programa del año, su intención es que lxs estudiantxs puedan ver y comprender a la historia como un fenómeno complejo que debe ser pensado como algo más que una sucesión de hechos, habilitando la posibilidad de entender sus relaciones y efectos.

P: Sigüiente 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 clase de historia, p.3).

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. 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 que pasó que murió Perón. (Registro clase de historia, p.5)

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 lo vieron entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo. (Registro clase de historia, p.6)

En este sentido, la docente buscaría recuperar la **conciencia histórica** (Aisenberg y Alderoqui, 1993, Cap. 2), comprendiendo a la historia como una reflexión sobre el pasado y un compromiso hacia el futuro. Esta conciencia se refiere a las distintas formas de conocimiento que una sociedad tiene de sí misma, al conjunto de los recuerdos del pasado, de las tradiciones. Es por ello que la docente intenta poner en contacto a lxs alumnx con *historias* que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismxs y de reconocerse como parte de una historia que comenzó hace muchísimos años y en la que pronto tendrán su lugar para preservarla y mejorarla. Se trata de valorar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la historia y contribuir a la formación de su conciencia histórica.

En relación a la **evaluación**, por un lado, la docente tendría un claro posicionamiento en torno al sentido y la complejidad de la misma dentro del sistema educativo. En definitiva “el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir...” (Feldman, 2010, p.63).

P: Está la evaluación formal, y después la otra, 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 ésa que les hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas.

Entonces a mí el oral, me permite a mi 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 puedo. Entonces este sistema de la

supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas. (Entrevista docente historia. p. 6)

A través de los registros sería posible vislumbrar el peso que la docente le otorga no sólo a la evaluación sumativa, aquella que permite realizar un balance final, sino también a la evaluación formativa, aquella que en términos de Feldman (2010) regula la acción pedagógica, ya que hace alusión al proceso y observación de los trabajos de lxs alumnxs en el devenir de las clases.

Pensando que la enseñanza es un fenómeno que se da en la tríada pedagógica, éste es también un fenómeno intersubjetivo, en el cual se configuran aspectos psicológicos de lxs actorxs, se pone en juego la mirada de lxs otrxs y el espacio aula, muchas veces es incontinente. (Mazza, 2010).

La docente dice en la entrevista:

... yo siempre elegí también el nivel medio. Tengo como una percepción de que lxs adolescentes son lxs parias de las edades, ni lxs niñxs, ni lxs viejxs, hay algo en la sociedad (...) ves un grupo de adolescentes y la gente cruza, es la etapa más osca para la familia, más conflictiva. Bueno eso me conmueve un poco, tiene que ver que me interese este nivel. (Entrevista docente historia, p.2)

En este sentido, la docente reconoce a la enseñanza como fenómeno intersubjetivo, y precisamente ese reconocimiento, esa implicación haría que pueda ofrecer un espacio áulico continente para lxs adolescentxs, un espacio que en términos de Mazza (2010) es capaz de alojar emociones y hacerlas pensables.

3. Hipótesis: Saberes en el aula

Partimos de la idea de que los **saberes del aula** (Mastache, 2012) son un conjunto heterogéneo de saberes presentes en la clase escolar, que hacen no sólo a los **procesos de enseñanza y aprendizaje** en sentido estricto, sino a los procesos más amplios de **subjetivación**. Dichos procesos, que se producen por la participación de lxs estudiantxs en el conjunto de fenómenos que se suceden en el aula, nos permite comprender con mayor profundidad el impacto de las intervenciones de lxs distintos actores para que estos saberes se puedan apropiar. Este conjunto está integrado por los saberes que portan lxs profesorxs, lxs alumnxs, el diseño curricular, los libros científicos, los manuales escolares, los recursos materiales, etc.; y por las relaciones, articulaciones y desplazamientos que se originan en los encuentros y desencuentros entre todxs ellxs en el espacio del aula.

En este sentido, señalamos el siguiente fragmento:

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**. (Registro clase de historia, p.1)*

*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**. Y la otra cosa que hacemos es, insisto con esto, esta fue la primera exposición después ustedes van a tener una grupal pero ya no sentaditxs, por eso es muy importante que **inicien con la***

idea central que van a desarrollar después (da ejemplos preguntando al grupo cuál sería la idea central de cada tema que fueron exponiendo). (Registro clase de historia, p.3)

P: Este trimestre deberíamos llegar hasta 1870, es el momento en el que América Latina, tenemos consolidados buena parte de los estados nacionales, ¡anótenlo! porque después se los pido y no lo recuerdan.

*P: 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.***

V7: ¿Y de 1870 en adelante es todo historia de América?

P: Todo lo que estamos viendo este año es historia Latinoamericana.

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.

V8: Otra vez, pero en 3ro también vimos el XIX.

P: Pero no viste historia Argentina del siglo XX.

V8: Pero que pasó en el siglo XX, muere Perón...

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. 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 pasó que murió Perón". (Registro clase de historia, p.4-5)

Por lo tanto, podríamos ver en la clase de historia cómo este objeto de conocimiento específico requiere determinadas estrategias por parte de lxs actorxs que intervienen en la situación didáctica para poder apropiarse del mismo. Es así que parecería que la docente hace un esfuerzo para que lxs alumnxs comprendan la materia y puedan vincular lo que aprenden con otros saberes previamente adquiridos. Pero al mismo tiempo parecería que se siente presionada por llegar con los tiempos que le impone, de alguna manera, la organización curricular y el programa de la materia. Tal como recupera Mastache (2012), es importante comprender que en la circulación de los saberes en el aula se produce una interrelación y negociación entre la propuesta de/lx profesorx y la actitud de lxs studentxs en relación a ella, a la cual se agregan los saberes que portan, los materiales didácticos y las posibilidades de acción que los mismos permiten. Existe un equilibrio inestable, ya que por momentos predominan unas variables y se dejan de lado otras, como es en este caso, donde se percibe el predominio del aspecto más bien disciplinar (lo que refiere a la situación didáctica en sí misma) y cuestiones vinculadas a la gestión de la clase (que se hacen presentes según la pertinencia que requieren los dos momentos de una situación de enseñanza y aprendizaje).

Entonces, siguiendo con Mastache (2012), cada unx de lxs sujetxs (docente y studentxs portadores de un saber dicho - palabras) y las acciones y los elementos (libros y otros recursos) que se ponen en circulación, movilizan (por su afirmación o vacancia) un conjunto de saberes vinculados a la

disciplina, la didáctica, la gestión de la clase, la psicología del estudiante, el deseo de aprender y de enseñar, los principios y valores, entre otras cuestiones.

Para finalizar, podríamos sostener que desde la propuesta de la docente habría una apuesta al *empoderamiento ciudadano* de lxs adolescentes. Las propuestas pedagógicas y las intervenciones de la docente apelarían a una persona ciudadana como miembro reconocido y con derechos en una colectividad; apelarían a que estxs adolescentxs se reconozcan como actores sociales con sentido cívico (Martuccelli, 2016). Ello se hace carne en las voces de estxs adolescentxs, en su empoderamiento.

Proyecto

La construcción de la memoria colectiva como un modo de empoderamiento vivencial en lxs jóvenes en el aquí y ahora

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

El proyecto se prevé en ocho encuentros en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2021.

Fundamentación teórica y práctica

Partimos de la idea de que cualquier saber debe ser enseñado de forma contextualizada, enfatizando el rol activo de lxs estudiantxs para la construcción de su conocimiento en clase, de manera que les permita desarrollar competencias que puedan aplicarse a la vida y alcanzar aprendizajes realmente significativos. Es por ello que creemos en la importancia de acompañar su voz, para que sean ellxs en primera persona quienes puedan exponer sus ideas a partir de los temas estudiados. Entendemos que su participación es un derecho y uno de los principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la cual establece en el artículo 12° que los Estados deben garantizar las condiciones para que puedan formarse un juicio propio, así como el derecho a expresar libremente su opinión sobre las situaciones que les afectan, teniéndose en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez. Consideramos que la escuela constituye un marco fundamental para que esto se pueda desarrollar.

Con este proyecto queremos brindar la oportunidad del aprendizaje a partir de la elaboración de charlas breves/presentaciones que les permitan articular sus inquietudes, ideas y preguntas, con el fin de comunicar y ser escuchadxs, pudiendo participar efectivamente en su presente y comprometerse de forma sostenida con su futuro. Es preciso que estos procesos históricos sean abordados en las escuelas de manera tal que permitan establecer vínculos con nuestra historia, nuestro pasado y presente. Apelamos a formar estudiantes críticxs, comprometidxs con los derechos humanos y ciudadanxs responsables, capaces de reflexionar sobre su papel como ciudadanxs del mundo.

Es importante comprender que la democratización del nivel medio dio lugar a diversas propuestas de gestión colectiva de la escuela, con mayor participación de distintos actores. En casi todos los

casos se incluyó a lxs docentes en diversas instancias de toma de decisiones. También se promovió la discusión epistemológica en donde se cuestionó la concepción del conocimiento como algo dado y externo a lxs sujetos y se puso el acento en el proceso de construcción permanente del mismo y en la intervención de factores culturales y políticos. Esta discusión se tradujo en la inclusión de propuestas curriculares interdisciplinarias superando la concepción atomizadora del conocimiento (Mastache, A. 2007).

El Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina - MOA -, a partir de la Resolución CFE N.º 330/17 *“propone avanzar hacia una organización institucional y pedagógica que incorpore instancias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas en cada año escolar de la educación obligatoria, desarrollado de acuerdo con los intereses y necesidades de cada contexto”* (2017, p.11). En este marco, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria, busca incorporar nuevas temáticas e invita al trabajo integrando las materias, superando la idea de la compartimentalización de las disciplinas (Finocchio, 1995). De esta forma, se propone impulsar propuestas de enseñanza que permitan integrar disciplinas, a partir del trabajo por proyectos que resulten relevantes para lxs jóvenes.

En este sentido, en este proyecto se busca promover los aprendizajes a partir de la enseñanza de las asignaturas de Historia y Lengua y literatura, abordando, entre otros, los contenidos referidos a la Segunda Guerra Mundial. Se espera que lxs estudiantes puedan llegar a la elaboración de una charla/presentación propia para exponer oralmente.

Retomamos algunas ideas del enfoque comunicativo como posicionamiento epistemológico y didáctico, el cual apunta al empleo competente y eficaz del lenguaje en distintas situaciones de interacción social (Lizarrituti, 2014). En este sentido, se sostiene que a partir de la interacción comunicativa con el lenguaje se sobreentiende la subyacencia –elipsis- de las teorías y perspectivas lingüísticas que fundamentan al lenguaje como objeto epistemológico.

Se destacarán algunos aspectos vinculados a la Lengua y Literatura como ser la escucha y producción de entrevistas, apelando a que lxs estudiantes puedan usar y reconocer las estrategias discursivas más adecuadas para preguntar y repreguntar, contextualizando las respuestas. Para el armado de la exposición final, se apuesta a promover un proceso en el cual se puedan desarrollar comentarios, reflexiones propias, planteos de dudas y nuevas ideas y relaciones que el trabajo en clase haya generado. Se propone la elaboración de un diario personal que acompañe el proceso y dé cuenta del mismo, para resaltar el valor de itinerario.

Tomando como referencia el diagnóstico elaborado a partir del material audiovisual, la observación de clase y la entrevista a la docente de historia, retomamos esta necesidad de que lxs jóvenes puedan exponer sus ideas a partir del estudio de este fenómeno (la Segunda Guerra Mundial) que afectó a toda la humanidad. Partiendo del trabajo con fuentes, testimonios y entrevistas con sobrevivientes, se busca que lxs alumnxs reflexionen acerca de la importancia de transmitir estas historias y que puedan destacar aquellos valores que hoy en día ellos priorizan en sus vidas. En el proceso de trabajo se buscará que lxs estudiantes puedan elaborar un relato propio/presentación que compartirán con sus compañerxs, familias y comunidad, además de dejar por escrito todo el proceso en un diario individual. Para ello, es fundamental que se sientan parte de la historia y que puedan asumir la responsabilidad y el compromiso de construir un presente y un futuro para las siguientes generaciones, apelando a generar una conciencia histórica (Aisenberg y Alderoqui, 1993). A partir del estudio de este hecho histórico se intentará que lxs estudiantes comprendan lo que

sucedió, reflexionen sobre los derechos humanos y su papel en la sociedad, sopesen dilemas éticos-morales, acepten un deber cívico con sus conciudadanxs del mundo, y estén en condiciones de pasar a la acción. Retomamos, de esta forma, la necesidad que se vislumbraba en el documental de tomar la palabra (Cullen, 2004) e inspirarlx para que puedan expresarse y compartir con otrxs sus ideas. Para eso, se busca desarrollar en ellxs habilidades de comunicación y, en este sentido, se brinda a la institución educativa una propuesta y una oportunidad para reflexionar y repensar en la práctica la relación docente- estudiante y los procesos de construcción de identidad que ocurren durante la adolescencia (Furman et al., 2019).

Por otra parte, tomaremos también el concepto de *memoria colectiva* (Halbwachs, 2004) para aludir a los recuerdos y memorias que atesora una sociedad en su conjunto. Siendo un constructo social, se sustenta también a través de una producción continua de formas de representación. Este concepto tuvo muchas aristas y conceptualizaciones, pero en esta oportunidad, a partir de la elaboración de este proyecto, el eje que nos guía y la pregunta que nos hacemos es: ¿De qué manera podemos contribuir a fortalecer la memoria colectiva, apelando a que lxs jóvenes puedan acercarse a la historia y sentirla no como algo ajeno a ellxs sino, por el contrario, como un aspecto fundamental que lxs constituye como quienes son hoy en día, sintiendo esa misma responsabilidad y compromiso con los derechos humanos y con la idea de transmitir lo que saben y construir un futuro mejor?

Esperamos que esta sea una buena oportunidad para generar en lxs jóvenes conciencia histórica a partir del proceso que propone este proyecto.

Propósito general del proyecto

Con este proyecto se busca que lxs estudiantes puedan construir-se como sujetxs responsables-críticxs a la hora de conocer y transmitir los hechos históricos vinculados a la Segunda Guerra Mundial, en especial el Holocausto, como un patrimonio histórico de la humanidad desde las perspectivas de los Derechos Humanos. Este es el hilo de Ariadna (retomando nuestra analogía inicial) que nos lleva a la construcción de una memoria colectiva (Halbwachs, 2004) que permita hacer un paralelismo con otros momentos históricos más cercanos geográfica y temporalmente.

Como hilo se propone trabajar con fuentes históricas y testimonios de lxs sobrevivientes, que serán recabados a través de entrevistas. Se espera que lxs estudiantes puedan elaborar una charla breve/presentación que recupere algún valor o vivencia que quieran destacar, apelando a que sean conscientes de que son parte de una historia presente que tiene un pasado que hay que conocer y transmitir y un futuro que es fundamental construir, aprendiendo de las experiencias vividas. En un evento cierre del proyecto se espera que lxs estudiantes puedan presentar como producto final sus charlas/presentaciones -de manera presencial y en el caso que ello no sea posible, transmitida por alguna plataforma virtual- a sus compañerxs, familias y comunidad educativa, con el objetivo de empoderar sus voces.

Propósitos de enseñanza

- Promover la comprensión de procesos y acontecimientos históricos.
- Fomentar los espacios de diálogo, escucha y reflexión conjunta en torno a las temáticas abordadas.

- Propiciar el pensamiento crítico y reflexivo sobre los procesos históricos desde la perspectiva de los DD.HH.
- Promover la producción de distintos tipos de textos y el trabajo con la comunicación oral.
- Proporcionar en lxs estudiantes oportunidades para reflexionar sobre lo aprendido.

Objetivos de aprendizaje sugeridos

Se espera que lxs estudiantxs puedan:

- Caracterizar las interrupciones del orden institucional del período 1930-1943 en el marco de la crisis de la democracia liberal y realizar algún tipo de analogía con aspectos de la Historia Latinoamericana.
- Expresar oralmente conocimientos, ideas y opiniones.
- Reflexionar sobre la democracia como sistema de gobierno en el marco de los DDHH.
- Elaborar entrevistas, formulando preguntas pertinentes y repreguntando.
- Dar cuenta de la construcción del lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los DD.HH.

Eje/problema/temática -pregunta guía

¿De qué manera los jóvenes asumen la responsabilidad de transmitir la historia empoderando sus voces y comprometiéndose con la construcción de un futuro?

Producto

Se espera que al finalizar el proyecto lxs estudiantes realicen una charla/presentación (de manera individual o en parejas) en la que puedan transmitir con su propia voz alguna vivencia o valor que les gustaría rescatar para recuperar la historia pasada, haciendo foco en los derechos humanos y comprometiéndose con la construcción de un futuro mejor. Las mismas se presentarán en un evento al cual se invitará a todo el curso, a sus familias y a la comunidad educativa, rescatando la idea de que lxs jóvenes tienen mucho para decir a partir de la transmisión de la historia y haciéndose responsables de lo que vendrá.

Se espera poder realizar esta propuesta de manera presencial. En el caso que, debido a las condiciones sanitarias (la pandemia continúe) para el año 2021 ello no sea posible, se plantea llevarla a cabo con una modalidad virtual. En este caso, los encuentros serán a través de una plataforma para videoconferencias como ser ZOOM, Meet, Jitsi. Además, se requerirá de la elaboración de materiales digitales que permitan el trabajo interdisciplinario conjunto del cuerpo docente y lxs estudiantes en el trabajo con las fuentes, las entrevistas, la preparación de las charlas, e incluso para el desarrollo del evento de cierre, transmitido por streaming.

Contenidos

Para el desarrollo de este proyecto se sugiere seleccionar algunos contenidos del Diseño Curricular formación general Ciclo Orientado del Bachillerato de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, correspondientes a Historia y a Lengua y Literatura de cuarto año.

A continuación, presentamos los contenidos específicos de cada disciplina tal como figuran en el Diseño y algunos contenidos ligados a procedimientos, herramientas y habilidades interpersonales.

- Comprensión general de los fenómenos de las sociedades y las culturas, desde una perspectiva histórica, sistémica y compleja.
- Producción intelectual y la difusión social del conocimiento.
- Desarrollo de las siguientes capacidades: buscar, discriminar, sistematizar y analizar, comunicar información asociada a un problema o situación.
- Incorporación de herramientas y sistemas informáticos.
- Uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Historia

La restauración conservadora en la Argentina en un mundo en crisis y en guerra. Crisis de la década del treinta y Segunda Guerra Mundial.

- La Alemania nazi.
- La Segunda Guerra Mundial. Los genocidios

Lengua y Literatura

Producción y escucha de entrevistas

- Búsqueda de información acerca del entrevistado y del tema por abordar (Se puede acudir al Museo del Holocausto que es quien reúne la información necesaria para poder acercarse a los sobrevivientes).
- 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 respuesta, 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).

Escritura de fichas e informes de lectura

- Selección de información que recupere el tema, la hipótesis o idea fundamental.

- Organización del texto recuperando la información seleccionada de acuerdo con la trama predominante del texto y el objetivo de lectura.
- Uso de formas de citación adecuadas a los textos fuente y acordes con la normativa vigente. Citas textuales y paráfrasis.
- 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 o el informe.
- Precisión léxica y conceptual.
- Revisiones (colectivas, grupales e individuales) del escrito.

Contenido transversal

- Capacidad de argumentación y comunicación.
- Derechos Humanos.

CONTENIDOS		
HISTORIA	LENGUA Y LITERATURA	TRASNVERSAL
<p><i>La restauración conservadora en la Argentina en un mundo en crisis y en guerra. Crisis de la década del treinta y Segunda Guerra Mundial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Alemania nazi. • La Segunda Guerra Mundial. Los genocidios 	<p><i>Producción y escucha de entrevistas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 respuesta, 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). <p><i>Escritura de fichas e informes de lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de información que recupere el tema, la hipótesis o idea fundamental. • Organización del texto recuperando la información seleccionada de acuerdo con la trama predominante del texto y el objetivo de lectura. • Uso de formas de citación adecuadas a los textos fuente y acordes con la normativa vigente. Citas textuales y paráfrasis. • 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 o el informe. • Precisión léxica y conceptual. • Revisiones (colectivas, grupales e individuales) del escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de argumentación y comunicación. • Derechos Humanos.

Secuencia cronológica de actividades - tiempos y recursos

Se propone llevar a cabo este proyecto a lo largo de ocho encuentros. Se le pedirá a lxs jóvenes que durante todo el proceso completen un diario personal con ideas, sensaciones, valores y vivencias que quieran destacar, lo que luego servirá de insumo para la elaboración del producto final (charla o presentación).

Encuentro 1° y 2° (2hs.)

Durante los primeros dos encuentros, la idea es poder indagar los saberes previos de lxs estudiantes respecto a este tema, a partir de algunas preguntas guía. Puede tomarse registro en el pizarrón o utilizar la plataforma Mentimeter para que quede un registro digital del inicio de este proceso. Se les puede proponer que escriban aquellos conceptos o palabras que crean que están vinculados con esta temática. Se sugiere a lx docente, a partir de esta actividad, comenzar con una breve exposición del contexto histórico.

La idea es poder acercarlos a lxs jóvenes algunas fuentes escritas de lxs protagonistas de la Segunda Guerra Mundial, en especial de quienes vivieron el Holocausto. Una posible dinámica de trabajo podría ser en pequeños grupos y que cada uno reciba algún testimonio escrito para que trabajen por separado y luego realicen una puesta en común.

Se les invitará también a navegar por las páginas del Museo de la Shoá (<https://www.museodelholocausto.org.ar/360/?id=0>) y de la Casa de Ana Frank (<https://www.annefrank.org/es/>) para tener un primer acercamiento a la temática.

Durante este primer encuentro -y tomando como disparador el Diario de Ana Frank-, se les pedirá a lxs estudiantes que comiencen a escribir el diario en el que se espera plasmen sensaciones, ideas y valores que resuenen luego de cada encuentro para la elaboración de una exposición futura a partir de todo lo trabajado. Si bien es algo personal, se darán algunos ejemplos de cómo les servirá ir registrando con vistas al producto final. Se explicará que la charla deberá tener un inicio, un desarrollo y un cierre, y que podrán hacer una construcción a partir de lo escrito en el diario, de los datos históricos y de algún mensaje que les gustaría dar a quienes lxs escuchan. Se sugiere al docente acompañar ese proceso de escritura, revisando junto a lxs alumnxs sus diarios personales y haciendo las sugerencias que crea pertinentes.

Encuentro 3° (1hs.)

Los encuentros 3° y 4° estarán destinados a trabajar en la elaboración de las entrevistas a lxs sobrevivientes.

Para el encuentro 3° se invitará a los alumnxs a mirar la serie #Marcha (se accede a través del siguiente enlace: <https://www.cont.ar/serie/Of13365a-9cac-4b08-a75a-1e30cea40c21>), de manera tal que puedan acercarse a lxs sobrevivientes a través de sus testimonios o biografías personales, previo a la entrevista.

Para abordar la temática de la realización de las entrevistas se sugiere utilizar las propuestas de la colección Hacer para Aprender del Ministerio de Educación de C.A.B.A. disponibles en el siguiente link: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_interareal_la_entrevista_estudiante_final.pdf

Encuentro 4° (1hs.)

Este encuentro estará dedicado a la elaboración de la entrevista al sobreviviente a partir de lo trabajado en el encuentro anterior. Para ello se sugiere dividir a lxs estudiantes en pequeños grupos y proponerles que piensen algunas preguntas que consideren pertinentes para hacerle a lx entrevistadx. Se propone realizar una lectura cruzada de las producciones, para luego en el grupo total seleccionar diez preguntas, sometiendo a votación o bien evaluando cuáles fueron las más recurrentes.

Encuentro 5° (1hs.)

En este encuentro se sugiere realizar la entrevista al sobreviviente, siendo algunxs estudiantes los que pregunten y el resto esté de oyentes registrando las respuestas. Se puede gestionar la visita de unx de ellxs contactando al Museo del Holocausto. Se sugiere transmitir en vivo para otrxs miembros de la institución o bien para las familias de lxs jóvenes, pudiendo involucrarlxs de a poco en el proceso de lxs estudiantes. Una vez finalizada la entrevista, cada unx tendrá un tiempo para poder escribir en sus diarios algún aspecto vinculado al contexto histórico, alguna vivencia que les haya marcado y/o alguna sensación surgida de la entrevista.

Encuentros 6° y 7° (2hs.)

Los últimos dos encuentros antes del evento de cierre estarán destinados al armado de la charla o presentación que prepararán lxs alumnx de manera individual o en parejas. La actividad se centrará en la organización de los relatos y en la manera de presentarlos ante la audiencia. Para ello se recuperará el diario personal que lxs estudiantes fueron construyendo a lo largo de toda la propuesta, con el fin de que sea una elaboración propia y no solamente una reproducción de los datos históricos, retomando el proceso que atravesaron y el nivel de involucramiento que tuvieron con las historias y experiencias que conocieron.

Encuentro 8°

Evento de cierre. El tipo de evento a realizar dependerá de las condiciones de cursada del ciclo lectivo 2021. En caso que el mismo pueda llevarse a cabo de manera presencial se invitará, a través de folletos y comunicaciones por medios digitales, a toda la comunidad educativa y a los familiares, para compartir las presentaciones de lxs estudiantes. El mismo puede ser grabado para luego socializar con quienes no hayan podido asistir. Si el evento debiera realizarse de forma virtual, se seleccionará una plataforma online para transmitir el encuentro, el cual también será compartido con la comunidad toda y quedará grabado.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

El producto final propuesto es la elaboración de una charla/presentación individual o en parejas que dé cuenta del proceso de construcción de saberes a partir del estudio de los hechos históricos vinculados a la Segunda Guerra Mundial, especialmente el Holocausto. En este sentido, se proponen varias tareas para que realicen lxs studentxs (lectura, análisis, elaboración de entrevista, búsqueda de información, reflexión, registro del proceso en un diario) y en distintos modos de expresión (oral y escrita), con momentos de trabajo en pequeños grupos y otros en grupo total. Consideramos que, en este sentido, lo que se recupera es la posibilidad de pensar la evaluación formativa y sumativa (Feldman, 2010), pero también la dimensión ética de la evaluación. También permite sostener coherencia entre lo que se enseña y se evalúa (Santos Guerra, 2017) o, parafraseando a Santos Guerra, dime cómo evalúas y te diré cómo enseñás.

En este sentido, coincidimos con Mazza (2020), quien sostiene que esta pandemia nos demanda un cambio en algunos aspectos de la manera en la que somos docentes. Esto, desde ya, implica un esfuerzo, pero, sostiene la autora, puede también ser una posibilidad para crear otras oportunidades. En la búsqueda de nuevas formas de enseñar podemos descubrir otro nuevo mundo y la educación no presencial puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el

sentido de lo que haremos a partir de ahora. Por supuesto, la evaluación forma parte de eso que hacemos lxs docentes.

Además, se sugiere incorporar la estrategia de co-evaluación entre pares previa al evento final, proponiendo una instancia en la que cada estudiante pueda escuchar la charla/presentación de otrx y realizar sugerencias para enriquecer el producto final. Se trataría de una instancia intermedia de evaluación que busca favorecer los aprendizajes tanto de quien recibe los comentarios como de quien ocupa el rol evaluador. Si bien esta instancia se propone hacerla de manera presencial, se puede armar una carpeta de Google Drive en la cual se suban todas las charlas y quien lo desee pueda entrar y hacer sugerencias a otrxs compañerxs, promoviendo un trabajo colaborativo.

Resultará interesante tomar registro audiovisual del proceso de lxs estudiantes y poder dar cuenta de su evolución.

Criterios de evaluación

Se sugiere evaluar a lxs estudiantes tomando en consideración:

- Formulación de preguntas pertinentes para el armado de la entrevista
- Participación activa y compromiso con la propuesta
- Adecuada elaboración de la charla final o presentación
- Manejo de vocabulario adecuado.
- Coherencia y claridad de la exposición

Evaluación del proyecto

En relación al proyecto, consideramos que resultará fundamental realizar una evaluación del mismo mientras se está llevando a cabo, así como realizar una evaluación al finalizarlo. La primera busca reconocer dificultades que se pudieran estar presentando así como realizar las mejoras que fueran necesarias. La segunda busca evaluar en qué medida se alcanzaron los propósitos y objetivos propuestos, identificar su relevancia y las dificultades que se presentaron durante su puesta en marcha, el nivel de involucramiento de los diferentes actores y el grado de apropiación de los contenidos por parte de lxs estudiantes.

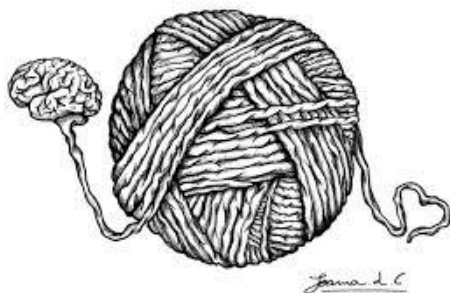
Recomendaciones a lxs docentes

Creemos que es fundamental hacer un seguimiento del proceso que cada estudiante va realizando, involucrándose con sus diarios personales y haciendo las sugerencias que se consideren pertinentes. Este proyecto busca que se habiliten diferentes formas de producción y comunicación, en concordancia con el enfoque inter-disciplinario que buscamos enriquecer. Sugerimos hacer un recorrido previo por el material que se les va a facilitar a lxs estudiantes y llevar a cabo un recorte de aquellos fragmentos relevantes en los cuales se vislumbren datos del contexto histórico y, también, algunas vivencias que movilicen a lxs jóvenes.

Consideramos que la estrategia de co-evaluación antes señalada es provechosa para que lxs docentes tengan una guía-retroalimentación de los aspectos facilitadores y obstaculizadores que se van registrando en el proceso de aprendizaje.

Como instancia final, consideramos de importancia incluir un aspecto más a ser evaluado y que se relaciona con el impacto del desarrollo del proyecto en cada uno de los estudiantes, impacto que fue quedando reflejado en las diferentes reflexiones volcadas en los diarios. De esta manera se podrán incluir aspectos emocionales, reflexivos, que también hacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras que se hilvanan a modo de conclusión no conclusiva queremos compartir.



Al final, el hilo de Ariadna nos guió en los avatares del laberinto de la Didáctica de Nivel Medio y hemos llegado -no sin vueltas, sin retrocesos, sin volver a empezar y barajar nuevamente- fortalecidos a la salida de ese laberinto, pues el minotauro no fue fácil de vencer, las tres lo hemos alcanzado a través de ese punto medio entre la racionalidad y la emoción, o en términos platónicos, a través de la virtud en su justa medida.

¡Gracias!

Sharon, Yanina y Gloria.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2. Y, si tienen ganas, pueden leer ejemplos de clases en esta disciplina.

Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y resignificar: hacia una epistemología de la observación. Cinta de Moebio, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Bourdieu, Pierre, Wacquant, Loic (2005) Una Invitación a la sociología Reflexiva. Siglo XXI Editores. Mexico.

Casal, Silvana(2011) Aprender Historia en la escuela escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48, pp. 73-105.

Consejo Federal de Educación. Resolución 330/17. Secundaria 2030. <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones> y anexos.

Cullen, Carlos (2004) Perfiles Éticos y Políticos de la Educación Buenos Aires. Paidós Educador.

- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf
- Finocchio, Silvia (1995). Enseñar Ciencias Sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4.
- Freud, Sigmund (1915) Nota sobre el concepto de Inconsciente. Obras Completas. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- 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. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.
- Halbwachs, Maurice (2004) La Memoria Colectiva. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Kaes, René (1986) Realidad Psíquica y Sufrimiento Institucional, en La Institución y las Instituciones. Editorial Paidós. Buenos Aires.pp.15-54.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros . Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- 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, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178
- Mastache: Clases en escuelas secundarias: (cap. 2. Procesos de aprendizaje y subjetivación múltiples).
- Mazza, Diana (2016) El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/vinculo-la-ensenanza>
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Mignolo, Walter (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y Giro Decolonial .. en Interculturalidad, colonización del estado y conocimiento. pp 9-20.
- Nicastro Sandra y Andreozzi Marcela (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor. Paidós. Buenos Aires.
- Nicastro, Sandra (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido , Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Cap. 2 Acerca de la mirada.
- Lizarriturri, Sonia (2014): El recorrido Elíptico de 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.http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396.
- Santos Guerra, Miguel Angel (2017): La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la Diana. Editorial Bonum.
- Souto, Marta (1996) La clase escolar desde una mirada de lo grupal, en Corrientes didácticas contemporáneas. Biblioteca Paidós. Buenos Aires. pp.117-155.
- Ulloa, Fernando (1988). La ternura como contraste y denuncia del horror represivo. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas de reflexión de Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- Vommaro, Pablo (2018) Teoría e Historia: algunos trazos en torno a una relación necesaria. Los misterios de la Historia. Perspectivas del Oficio del Historiador. OFFyL. pp 69-82
- Walsh, Catherine (2006) Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y Posicionamiento Otro desde la diferencia Colonial. en Interculturalidad, colonización del estado y conocimiento. pp21-70.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: APORTES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Los proyectos fueron producidos por lxs estudianxs de Ciencias de la Educación durante el 2º cuatrimestre virtual de 2020 en la materia Didáctica de Nivel Medio, para ser desarrollados en escuelas secundarias en el marco de la pandemia, 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

JOHANNA CASTÁN

MARZO 2021

