



¡Fiesta!

[Material para el docente]



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Cuadernillo para el alumno

PROPUESTA DE ENSEÑANZA INTEGRADA

¡Fiesta!

AUTORES:

Mariel Castagno
Coordinadora Pedagógica

Mariela Prado
Coordinadora Pedagógica

Héctor Gramaglia
Área Matemática

Vicente Capuano
Área Ciencias Naturales

Liliana Pereyra
Área Ciencias Sociales

Gloria Bustos
Área Lengua

La fiesta : cuadernillo para docentes / Mariel Carolina Castagno ...
[et.al.]. - 1a ed. -
Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2010.
44 p. ; 27x21 cm.

ISBN 978-950-33-0821-9

1. Formación Docente. I. Castagno , Mariel Carolina
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 03/11/2010

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

GOBERNADOR
Cr. Juan Schiaretti

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Walter M Grahovac

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. Delia M Provinciali

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Prof. y Lic Leticia Piotti

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RECTORA
Dra. Silvia Carolina Scotto

VICERRECTORA
Dra. Hebe Golderhersch

SECRETARIO ACADÉMICO
Dr. Gabriel Bernardello

SUBSECRETARÍA DE GRADO
Dra. María del Carmen Lorenzatti

DIRECTORA PROGRAMA DE ARTICULACIÓN
Lic. Ana María Carullo

DIRECTOR PROGRAMA DE PLANEAMIENTO
E INNOVACIÓN ACADÉMICA
Dr. Juan Pablo Abratte

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

Programa de Educación a Distancia

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

Diseño gráfico
Agustín Massanet, Nicolás Pisano,
Daniela Perello

Coordinación Académica
Gonzalo Gutiérrez
Mariana Torres

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. y Lic. Leticia Piotti

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

Dr. Juan Pablo Abratte

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

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

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

Gonzalo Gutierrez-Mariana Torres¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FIESTA!

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

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

LAS VENTANAS: MIRADAS A LAS TRANSFORMACIONES.

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

LA ENERGÍA ELÉCTRICA EN CÓRDOBA.

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

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

EN EL NOMBRE DEL AGUA.

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

EXPLORANDO EL ESPACIO.

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

APRENDIENDO A EJERCER NUESTRA CIUDADANÍA.

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

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

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



La fiesta

Material para el docente

Estimado Profesor:

En esta propuesta nos interesa compartir con Ud. “La fiesta” como eje temático para trabajar ciertos contenidos. La “fiesta”, como toda práctica social, tiene una complejidad que no se agota en una mirada, por eso nos parece importante estudiarla en forma integrada. Los contenidos involucrados se vinculan a la matemática, la lengua, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

A medida que avance en su lectura podrá encontrar el desarrollo de conceptos y actividades sugeridas, relacionadas con las materias mencionadas y con los espacios de diversión y entretenimiento de los jóvenes.

El eje temático “la fiesta” en el que basaremos este recorrido didáctico involucra la relación entre el universo de los jóvenes y la «cultura del entretenimiento». Este eje recorrerá transversalmente las disciplinas implicadas en esta propuesta, enhebrándolas alrededor de ese recorte que hemos hecho: las formas de la diversión que tienen los jóvenes de 16 o 18 años cuando salen a bailar.

Toda fiesta es una propuesta que aquí y allá se ofrece en una sociedad con pretextos celebratorios. Ella tiene características que la relacionan con el entretenimiento y la diversión.

Para tratar “esta fiesta” hemos recortado el fenómeno y lo hemos circunscripto a la fiesta de los jóvenes, suponiendo que nuestro alumno es ese joven que gusta dis- tenderse en la nocturnidad de los fines de semana, sobre todo en boliches, bailes,

pub, discos, afters hours a los que asiste para bailar o celebrar algún acontecimiento como cumpleaños, fiestas de egreso y otros eventos semejantes.

Nos interesa como docentes, que el tratamiento de este tema, y a partir del recorte que hacemos, motive al joven alumno a volver la mirada sobre sí, sobre sus pares y sobre su entorno social.

Para eso nuestra propuesta parte de un interrogante: **¿Dónde y cómo se ponen de fiesta los jóvenes?** De dicho interrogante se desprenden los siguientes: *¿Quiénes son los jóvenes? ¿Cuándo se es o deja de ser joven y quién lo decide? ¿Cómo hacen para ingresar y permanecer en esos ámbitos y cuáles las razones por las que se excluye a algunas personas de allí? ¿Quién inspecciona y qué rol juega el consumidor de esos lugares? ¿Qué significa un lugar seguro? ¿Quién decide sobre la intensidad del sonido? ¿Se consideran los riesgos biológicos de los distintos niveles de intensidad? ¿Qué significan las luces intermitentes y rítmicas, y cuál es su propósito? ¿Cómo se logra mantener el vértigo que caracteriza a una fiesta, cuando la energía metabólica natural se agota? ¿Cómo se explica el gasto de energía sonora, eléctrica, luminosa, etc. que se consume en una fiesta?*

Esperamos que la propuesta pueda servir para enriquecer su práctica cotidiana. Hasta pronto.

Equipo de Especialistas

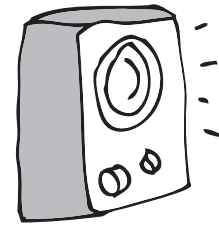
INICIAMOS EL RECORRIDO EN LA PROPUESTA.

Los contenidos que abordamos en cada materia se relacionan con diversas situaciones que se dan o se han dado en la vida cotidiana en relación a la fiesta y a la diversión de los jóvenes. A través de ellas presentamos una serie de actividades que acompañarán el aprendizaje de los contenidos. Las situaciones o casos¹ que hemos elegido para trabajar son:

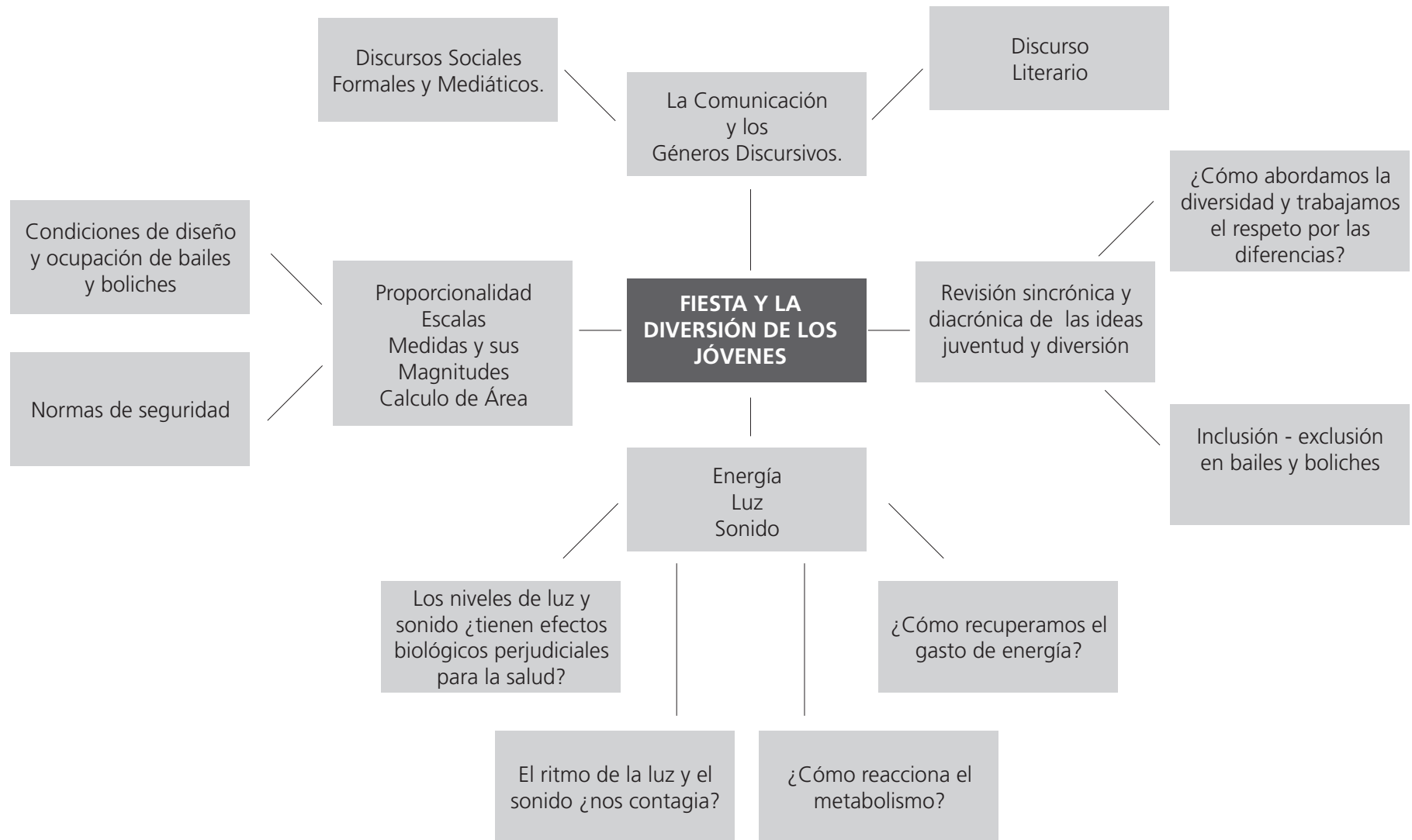
- “Un boliche para 7000 personas en Córdoba”
- “Bebidas Energizantes: ¿Te dan alas para volar?”
- “Alta Gracia, a volumen alto, oídos sordos”,
- “En Posadas y Oberá los boliches abrirán pero con restricciones”
- “Sin contravenciones, Cromañón se podía evacuar en 2 minutos”
- “La puerta de emergencia, una trampa mortal”
- “Entre Ríos: 11 años y la internaron porque se intoxicó con alcohol en un boliche”.

Es importante recordar que la propuesta finaliza con la organización de una fiesta, en la escuela o para la escuela. La idea es que a la fiesta la planifiquen los mismos alumnos recuperando lo aprendido en las asignaturas. Además dicha fiesta puede servir como parte de la evaluación de los temas desarrollados.

1- “El estudio de casos se corresponde con una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas. La vida diaria nos presenta, muestra e incluye distintas situaciones sobre las cuales reflexionamos, discutimos y tomamos alguna posición... Muchas veces, estas situaciones inclusive nos impulsan a buscar más información, expresar nuestras ideas o puntos de vista, o influir en el curso de la situación... El método de estudio de casos recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza... El estudio de casos constituye una metodología para el análisis-interpretación-acción en torno a situaciones reales o con gran similitud con la realidad. De este modo, se provoca el interés de los participantes, se genera el debate e intercambio con el grupo y se promueve la comprensión de las situaciones y de las alternativas de acción.” (Davini, 2008, 117-118)



ESQUEMA DE CONTENIDOS



Con esta propuesta planteamos los siguientes objetivos generales:

- Proponer experiencias de aprendizaje que consideren a los jóvenes como sujetos de derecho y con responsabilidades acordes a su lugar en la trama social.
- Propiciar y estimular el desarrollo de una ciudadanía responsable.
- Contribuir a la reflexión y a la práctica de una actitud comprometida con principios solidarios y con el cuidado de sí y de los otros.
- Desarrollar una propuesta de trabajo integrada con los colegas docentes.

III. PISTAS PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS SELECCIONADOS.

1. En relación a la Matemática.

Un recital, un boliche o una fiesta tienen lugar en un espacio público o privado que por ser ocupado por personas físicas debe satisfacer ciertas condiciones que garanticen la seguridad de quienes asisten. Cuando hablamos de seguridad en un boliche se nos impone (al menos a los adultos) una referencia obligada: la tragedia de Cromañón. Durante meses vimos como los medios de comunicación reproducían una enorme cantidad de datos relativos al local: dimensiones, medios de salida, ocupación, entre otros, todos ellos con escaso significado a la hora de interpretar tamaña tragedia. Al pensar la propuesta desde la óptica de la matemática, los aspectos relativos a la seguridad en general y a la ocupación en particular aparecieron como los más relevantes (aunque tuvimos claro que no podíamos generar una propuesta de enseñanza a partir de este caso solamente). De todas maneras, nos pareció importante estudiar el caso Cromañón en una actividad, ya que entendemos que el mismo puede ser disparador de actitudes y conductas que favorezcan el cuidado propio y el de los otros.

Nuestra propuesta en relación a la matemática tiene como eje vertebrador algu-

nos fragmentos de la Ley Nacional de Higiene y Seguridad (N° 19.587). En la búsqueda de información sobre este tema se accedió a esta ley a través de un artículo de la Cámara de Comercio y Justicia de Posadas que refería a la disminución pautada en un 40% en la ocupación de los boliches de Posadas y Oberá producto de la gripe A. El artículo nos remitió a una magnitud desconocida para nosotros: el factor ocupacional. El marco regulatorio que lo define y en el cual se imponen las debidas restricciones es precisamente la mencionada Ley. Así se fueron delineando las primeras actividades de matemática, basadas en algunas prescripciones del Anexo VII del Decreto N° 351/79 que la reglamenta.

Este texto introduce algunas magnitudes claves: factor de ocupación, superficie de piso, unidades de ancho de salida, etc. y fija los procedimientos para su cálculo atendiendo al tipo de local en cuestión. Por supuesto la ley parte de situaciones teóricas que llevadas a la realidad originan variadas situaciones problemáticas que ponen en juego contenidos matemáticos que, aunque corresponden en su mayoría a la educación general básica, requieren competencias cognitivas que los alumnos alcanzan en el Ciclo Orientado. Los contenidos concretos que se abordan son *proporcionalidad inversa, uso de escalas, porcentaje, sistema de unidades de medida y superficie de figuras*.

Las actividades propuestas incluyen lecturas y discusiones, cinco problemas, un juego y el desarrollo de un texto matemático para hacer en casa. Las lecturas son breves textos de la ley y artículos publicados en periódicos de nuestro país, entre los cuales se incluyen dos artículos relativos al caso Cromañón. En este mismo cuadernillo encontrarás orientaciones sugeridas en relación a dichas actividades.

2. En relación a las Ciencias Naturales

¿Será posible encontrar en “La fiesta” la presencia de contenidos de Ciencias Naturales? ¿Será posible trabajar la fiesta desde el área? ¿Podremos plantear actividades, desde el área, relacionadas con la fiesta? Este es nuestro problema y juntos

intentaremos resolverlo. No creemos que existan recetas mágicas pero sí creemos que en un proceso de interacción entre ustedes y nosotros e inclusive con la fuerte participación de nuestros alumnos en otra etapa de este proceso, podremos avanzar en el desarrollo de contenidos del área, ligados en este caso a un hecho de trascendente importancia para nuestros jóvenes estudiantes, como es “La Fiesta”.

Te proponemos temas como “La Radiación Electromagnética y la Luz”, “El sonido” y “El Metabolismo y el Gasto de Energía” seleccionados por su vinculación con el tema “La fiesta”. La propuesta no es cerrada podés tomar estos temas, incluir otros e incluso sobre la base de los temas seleccionados, modificar el enfoque y en consecuencia proponer otras actividades.

La estructura pedagógica del material que te presentamos se asienta en la lectura y discusión de casos reales que sean disparadores de curiosidades e inquietudes, que mantengan el interés por el tema, a través de todo su desarrollo. A su vez, te acercamos un conjunto de actividades, muchas experimentales, para que el alumno desarrolle en la escuela o en su hogar, de acuerdo a las disponibilidades de material y de espacio físico para su desarrollo.

En este cuadernillo, encontrarás mayores precisiones sobre actividades y propuestas relativas a las Ciencias Naturales.

3. En relación a las Ciencias Sociales

Esta propuesta de trabajo parte de la revisión de las categorías *joven* y *juventud* introduciendo información y reflexiones en torno a su construcción histórica y social. Se propone, en consecuencia, un abordaje que presenta y enfatiza el carácter provisional, problemático, inacabado y en constante reelaboración del conocimiento social, características que -entendemos- alientan la revisión de las ideas propias. El recorte de contenidos, que en distintos momentos históricos comprendió a la idea de joven/jóvenes, permite por una parte la revisión de contenidos previos desarrollados durante el Ciclo Básico (sociedades a través del tiempo, actividades humanas y la organización social, entre otras) y habilita una posible vía de ingreso al estudio de los procesos sociales e históricos que se desarrollan desde la segunda

mitad del siglo XVIII y llegan hasta nuestros días (contenidos abordados con profundidad en el Ciclo Orientado).

Esta propuesta de trabajo pone el énfasis en la construcción moderna y estrechamente vinculada al desarrollo del capitalismo de nuestra actual y más pregnante estandarización de la idea de juventud y busca su confrontación con “lo joven” (o su ausencia) en otras culturas o momentos históricos, con la expectativa de llegar a generar discusiones fundadas en el espacio del aula que eventualmente se traduzcan en nuevas construcciones conceptuales.

Del mismo modo la idea de diversión y de fiesta se plantean en su historicidad y su estudio abre la posibilidad tanto de poner en juego saberes anteriores de los propios alumnos como así también la de explorar formas dinámicas de adquisición de información.

El cruce entre juventud y fiesta se presume como campo fértil para la reflexión y problematización de situaciones cotidianas y su consecuente posibilidad de superación.

El material elaborado combina textos teóricos -que proveen información y son buenos insumos para la reflexión crítica- con actividades que intentan desde diferentes lugares (trabajo con casos, encuestas, revisión de películas, actividades grupales e individuales, debates, dramatizaciones, entre otros) interpelar a los alumnos y alumnas en tanto sujetos de conocimiento.

4. En relación a la Lengua y Literatura

¿La enseñanza de la Lengua y la Literatura sólo se propone tratar con aprendizajes que se refieran a la función comunicativa? ¿O es que con estas asignaturas también se pueden otorgar posibilidades para desarrollar competencias intelectuales que permitan entender que el lenguaje es mediador e incluso conformador de todo otro saber? Para ver si estos interrogantes tienen respuestas, es que trabajamos esta propuesta de lengua, centrada en el tema articulador de todas las disciplinas participantes, *La Fiesta*.

Para trabajar con dicho tema en nuestra asignatura, lo hemos circunscripto a un caso: *el cuarteto* típico de una región central del país, como lo es Córdoba. Y lo hemos elegido, porque es una manifestación identificatoria de la cultura del entretenimiento. Incluso, si bien es característica de una franja social de jóvenes, frecuentemente la transpone e incluso, la fuerza popular con que se impone, hace que trascienda las fronteras de Córdoba.

Nos detenemos en *el cuarteto*, como un (pre)texto para tratar los diferentes discursos con los cuales nuestros estudiantes, escuchan hablar del mundo en que viven o de los que se apropian para decir su mundo interior. Discursos que por otra parte los “in – forman” hasta en su subjetividad.

Esta propuesta es acorde al Diseño Curricular que pone en relación diversos géneros de la comunicación discursiva: discursos considerados como no literarios o discursos donde lo literario cobra mayor predominio. Al seguir los lineamientos curriculares pretendemos que esta propuesta se vea abierta a posibles y nuevas selecciones y transposiciones didácticas, según las características y necesidades de la escuela y del grupo de alumnos.

Los temas seleccionados: la Fiesta y la Fiesta del Cuarteto, serán motivos para trabajar contenidos como la comprensión y producción de discursos sociales: formales - tal como el texto prescriptivo -; mediáticos como la noticia y la canción popular; ambas tipologías a su vez, serán puestas en relación con el discurso literario centrado en el cuento corto. También estos temas y contenidos pueden ser variados, intercambiados, complementados, ampliados o reducidos según necesidades e intereses.

Este específico material de Lengua, se estructura no sólo alrededor del caso del Cuarteto sino que se apropia de algunos otros casos de las demás disciplinas aquí implicadas, para aprovechar, desde la integración, la puesta en relación de lo tratado en todas ellas. Se espera que la lectura crítica promueva la reflexión metalingüística en la comprensión y producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos.

En este cuadernillo encontrarás mayor información sobre estas “pistas” introductorias, así podrás profundizar tu lectura en los contenidos seleccionados y las actividades propuestas.

IV. ORIENTACIONES EN RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS.

1. En relación a la matemática.

Esta propuesta tiene por objetivo recuperar algunos contenidos del CBU para explorar nuevas aplicaciones de manera de avanzar en su sistematización, y poder alcanzar un mayor nivel de complejidad en lo conceptual y procedimental.

Atendiendo a que la matemática es concebida como un hecho cultural, en el diseño de las actividades prestamos especial atención a los aspectos referidos a la comunicación, “entendida ésta como parte integrante del proceso social. Las ideas se discuten, los hallazgos se ponen en común, las hipótesis se confirman y el conocimiento se adquiere a base de explicar, escribir, hablar, escuchar y leer” (Diseño Curricular del Ciclo de Especialización 1997). Para esto hemos pensado actividades que requieran la lectura de un material, una discusión y posterior producción grupal, y finalmente una instancia de confrontación de resultados con el grupo clase.

El desarrollo de estas actividades presupone que el alumno ha transitado por los contenidos involucrados en los siguientes Núcleos de Aprendizaje Prioritario propuestos para el Ciclo Básico:

- Situaciones problemáticas que requieran reconocer y utilizar relaciones directa e inversamente proporcionales, usando distintas representaciones (tablas, constante de proporcionalidad, etc.), y explicitando sus propiedades (al doble el doble, etc.).

Incluye por ejemplo el uso de escalas.

- Situaciones problemáticas que requieran el uso y la explicitación de sistemas de unidades de medida para distintas magnitudes.
- Situaciones problemáticas que requieran el análisis y uso reflexivo de procedimientos para estimar y calcular áreas de figuras básicas (rectángulos, triángulos, círculos)

En la bibliografía se sugiere material para la revisión. El principal material de trabajo es el texto del Anexo VII del Decreto 351/79. En el material para los alumnos hay una introducción que contiene parte de este texto, el mismo se titula: "Breve recorrido por el Anexo VII". Esto es para proporcionarles a los alumnos algunas pistas antes de hacer la lectura directa de la normativa.

En las actividades se darán pautas relativas a la metodología y manejo de los tiempos. De todas maneras se trató de dejar la mayor flexibilidad posible al docente en cuanto a posibles recorridos y tiempos, debido a que el trabajo final de adecuación de la propuesta a las características grupo estará en sus manos.

Para el desarrollo de estas actividades se provee de distintos materiales que en el CD están señalados como hipervínculos. A medida que los alumnos realicen las diferentes actividades encontrarán un material: texto, gráfico o esquema que complementa dicha tarea. Como ejemplo te mencionamos algunos:

Anexo VII (del Decreto 351/79) ICONO MATERIALES Anexo VII

Planos ICONO MATERIALES plano1.pdf, plano2.pdf

Fichas de Perito (material para el juego, actividad IV) ICONO MATERIALES fichas.pdf

Dado que la propuesta incluye muchas instancias de discusión plenaria, proponemos como base una evaluación de carácter formativo que sea producto de la interacción del docente con el grupo. Como instancias de evaluación final proponemos las producciones resultantes del Juego de los Peritos, y el trabajo para la casa de la actividad V.

A continuación proporcionamos algunos comentarios y perspectivas sobre el des-

arrollo de las actividades de la propuesta. Dado que algunas de ellas requieren una cantidad considerable de cálculos (por ejemplo el juego de los peritos), y con la única intención de facilitarle la tarea, le proporcionamos en algunos casos una posible forma de desarrollo. Las mismas son sólo sugerencias que pueden considerarse o no ya que frente a su grupo de estudiantes seguramente explorará alternativas que resultarán más convenientes.

Actividades de la sección I (Introducción)

Actividades 1,2 y 3.

Proponemos que estas actividades (posteriores a la lectura del "Breve recorrido por el Anexo VII") se transformen en una instancia de discusión grupal plenaria (exceptuando la 1), de manera que el docente pueda hacer un diagnóstico sobre el grado de comprensión que han alcanzado los alumnos sobre la problemática. De esta manera podrá estimar si los tiempos propuestos para las distintas actividades se corresponden con los tiempos del grupo.

En la **actividad 2**, frente a la pregunta

¿Cómo interpretas la frase "x en m2" que aparece en la segunda columna de la tabla?

Se espera que surja de la discusión el hecho de que el factor de ocupación tiene que ver con la cantidad de m2 que le corresponden **a cada persona**, por lo tanto la unidad no sería el m2 sino el m2/persona. En cuanto a la pregunta

¿Cómo comprobarías que las unidades asignadas son correctas?,

sólo se espera el cálculo $(m2/(m2/persona)) = persona$.

En la **actividad 3** la lectura podría ser hecha para toda la clase.

TEXTO 1. Si aceptamos que por cuestiones de seguridad en los subsuelos debería haber una ocupación menor, entonces probablemente donde pusieron “*número de ocupantes doble*” deberían haber puesto “*factor de ocupación doble*”.

TEXTO 2. El tema central de discusión es que las magnitudes “factor de ocupación” y “capacidad” tienen una relación de proporcionalidad inversa. Esto es lo que el periodista no advierte. Para grupos avanzados, probablemente en la misma discusión accedan a la necesidad de cuantificar de que manera (o en que porcentaje) varía la capacidad cuando cambia el factor de ocupación. En este caso la actividad se puede conectar directamente con el problema 2 del siguiente apartado.

▼ Actividades de la sección II (Para discutir y resolver)

Los problemas de esta sección se piensan para ser desarrollados en grupos reducidos, de a lo sumo 4 personas. Sugerimos mantener la conformación de los grupos durante todo el desarrollo de la actividad, aunque esta tome más de una jornada. El docente estipulará el tiempo que se dedicará a la discusión y producción grupal, previendo un tiempo final para el análisis comparativo de las distintas producciones.

Lo ideal sería que se pueda abordar un problema por módulo. Para los grupos avanzados, los tiempos pueden ser menores, cosa que permitirá destinar más tiempo para el desarrollo del juego.

La temática de todos los problemas de esta propuesta de enseñanza giran en torno a dos ejes:

Relación entre las magnitudes capacidad, factor de ocupación y densidad de ocu-

pación.

Cálculo y estimación de la superficie de piso para verificar si el local está en situación reglamentaria.

El docente juzgará si es necesario hacer una actividad de revisión del tema escala. Por ejemplo proponemos la siguiente:

Actividad de revisión

Para esta actividad necesitarán una regla y una calculadora. Observen los dos segmentos. El mayor representa una pared de 8,45m. El menor constituye una pared construida según la escala 1:530.

Respondan:

La escala 1:530, ¿hace referencia a alguna unidad de medida?

¿Cuántos metros mide la pared representada en la escala 1:530?

¿En qué escala está hecho el segmento que representa la pared de 8,45m?

Fin de la actividad de revisión

Frente a la posibilidad de que las consignas no estén suficientemente claras, a continuación ofrecemos un desarrollo posible para cada problemática. Como ya mencionamos en la introducción, es posible que usted como guía juzgue que hay otras alternativas o interpretaciones más convenientes.

Problema 1

Factor 2 -> 874 personas

Factor 3 -> 582 personas

Factor 6 -> 291 personas

a) La capacidad aumenta 292 personas, que constituye un $1/2$ de la capacidad dada por el factor 3.

b) La capacidad disminuye 291 personas, que constituye también un $1/2$ de la capacidad dada por el factor 3.

Problema 2.

Sea S es la superficie de piso y N es la capacidad dada por el factor de ocupación 1,

entonces $N = S$

1. Con un factor de ocupación $3/2$ la nueva capacidad N' será

$$N' = S / (3/2) = S \cdot 2/3 = N \cdot 2/3$$

La disminución de la capacidad está representada por

$$N - N' = N - N \cdot 2/3 = N/3$$

por lo tanto es $1/3$, con lo cual no basta. Con factor 2 la capacidad se reduce a la mitad, por lo tanto es suficiente.

2. Disminuir un 40% el factor de ocupación 1 significa tener a 0,6 como nuevo factor de ocupación. La nueva capacidad N' será

$$N' = S/0,6 = S \cdot 5/3 = N \cdot 5/3$$

por lo tanto el aumento de la capacidad está representado por:

$$N' - N = N \cdot 5/3 - N = N \cdot 2/3$$

La capacidad aumenta $2/3$.

3. Al disminuir 40% la capacidad tendríamos una nueva capacidad N' igual a

$$N' = N - N \cdot 0,4 = N \cdot 3/5$$

Luego

$$N' = N \cdot 3/5 = N / (5/3) = S / (5/3)$$

Por lo tanto el nuevo factor de ocupación será $5/3$, que representa un incremento de $2/3$ respecto del factor 1.

Problema 4

b) Las dos formas que se proponen son:

1- Utilizar la escala calculada en 1.

2- Por ejemplo para el caso del baño, utilizar el hecho de que si 1 cm representa x metros, entonces una pared mide $2x$ metros, y la otra mide $3x$ metros. La magnitud x se obtiene de la ecuación:

$$(2x)(3x) = 8,64$$

Actividades de la sección III (Para leer, discutir y resolver)

Se puede repetir la modalidad de la actividad anterior, probablemente empleando dos jornadas, una de trabajo grupal y otra de análisis de las producciones.

Pedro, Cristian y Damián

Un desarrollo posible es el siguiente:

Si nos fijamos en el anexo VI (punto 3.1.3.1), para que un local requiera un segundo medio de escape debe ocurrir que n sea mayor o igual a 4. Como $n = N/100$, entonces si el pub tiene una capacidad menor que 400 personas, entonces no requerirá un segundo medio de escape.

La capacidad del pub Denver II es menor que 200. Luego, si la capacidad del boliche de Damián fuera también menor que 200 (en función de la afirmación de Cristian), entonces no habría razón para que Damián tuviese que cerrar (para abrir una nueva salida de emergencia).

Pero existe la posibilidad de que la capacidad del local de Damián sea mayor que 400, aunque no meta más gente que Pedro por trabajar (Damián) por debajo de su capacidad.

Las contravenciones de Cromañón

Mencionamos algunos puntos de cada ítem:

Punto 1:

a) En la pericia figura una superficie de piso de 1840 metro cuadrados. Según el Anexo VII el local admite como máximo 1840 personas. Esa noche había 3000.

(Del artículo *Sin contravenciones, Cromañón se podría...*)

b) En la pericia figura una superficie de piso de 1840 metro cuadrados. Según el Anexo VII el local requiere 18 unidades de ancho de salida, lo que significa una dimensión de 8,3 metros para la totalidad de los medios de escape. En la pericia figura que el total era 7,56 metros.

(Del artículo *La puerta de emergencia, una "trampa mortal"*)

Aunque la cantidad de salidas independientes es reglamentaria (ver punto 3), no todas las puertas estaban abiertas.

Punto 2.

a) La cantidad de salidas independientes se ajusta a lo requerido, ya que para esa superficie de piso el Anexo VII exige 6 salidas independientes.

(Del artículo *La puerta de emergencia, una "trampa mortal"*)

b) El tamaño de cada puerta es reglamentario, ya que según el anexo VI debe tener 1,1 metros como mínimo.

Punto 3.

a) Por el tipo de local podía tener un máximo de 1500 metros cuadrados.

(Del artículo *Sin contravenciones, Cromañón se podría...*)

b) Las dos puertas con el Hotel lindante.

(Del artículo *La puerta de emergencia, una "trampa mortal"*)

c) Los pasillos del boliche también eran más pequeños que lo declarado, las seis puertas del hall principal medían 1,26 cada una, cuando figuraban de 1,50 metros, los ventiladores de inyección habían sido modificados y se habían retirado dos de los cuatro extractores de aire.

(Del artículo *La puerta de emergencia, una "trampa mortal"*)

Punto 4.

Dado que se trata de Cromañón, se puede trabajar con el **Código de Edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. Este código se puede localizar fácilmente en la red.

Por ejemplo en el punto 4.7.6.1 establece 1,5 metros como ancho mínimo para los medios de escape.

Actividades de la sección IV (El juego de los peritos)

"El aprendizaje de contenidos actitudinales es un elemento clave dentro de la for-

mación matemática. Si se comprenden las actitudes como aquellas tendencias a actuar de una manera determinada, una actitud positiva hacia la matemática parece llevar al alumnado a construir patrones para apreciar el valor y el contenido de la matemática.” (Diseño Curricular del Ciclo de Especialización (1997))

El docente podrá evaluar si considera necesario hacer las actividades previas al juego **y** actuará respondiendo dudas durante el desarrollo del juego, hasta la parte final del juego en que se convierte en participante activo. El docente estipulará el tiempo dedicado a cada momento del juego, y es posible que se deba emplear dos jornadas, empleando la segunda en la última etapa del juego, en el cual se discuten las producciones de los grupos, y por ende resulta el momento más interesante desde lo pedagógico.

El docente podrá diseñar variantes más fáciles del juego agregando a las fichas parte de la información que se brinda abajo (Ver Cálculos por ficha). Por ejemplo una variante posible es agregar a las ficha la superficie cubierta. De este modo los participantes ahorran una cantidad importante de cálculos, mientras que no se produce ninguna disminución en el atractivo del juego desde lo pedagógico, ya que deberán utilizar la información relativa a la escala para poder calcular la superficie de piso.

Cálculos por ficha

Ficha num. 1: No Apto

$(2a)a \text{ m}^2 = 16,82 \text{ m}^2 \Rightarrow a = 2,9$. Escala: 1:290

Superficie Cubierta: 465,16 m². Superficie común: 46,25 m². Superficie de piso: 418,91 m²

Ancho de salidas: 2,9 . Factor de Ocupación: 1. Capacidad: 418 p.

UAS: 4 = 2m (OK)

Núm de salidas: 2 (!!)

Ficha num. 2: Apto

$(2a)a / 2 \text{ m}^2 = 10,24 \text{ m}^2 \Rightarrow a = 3,2$. Escala: 1:320

Superficie Cubierta: 517,12 m² (sin contar el cuarto de círculo). Superficie común: 72,75 m².

Superficie de piso: 444,37 m²

Ancho de salidas: 1,6m. Factor de Ocupación: 2. Capacidad: 222 p.

UAS: 2 = 1,1m (OK)

Núm de salidas: 1 (OK)

Calificación: **Apto**

Ficha num. 3: Apto

$(\pi \times r^2) \text{ m}^2 = 95 \text{ m}^2 \Rightarrow r = 5,5$. Escala: 1:550.

Superficie Cubierta: 1497,37 m² (sólo el rectángulo grande). Superficie común: 231,11 m².

Superficie de piso: 1266,26 m².

Ancho de salidas: 11 m. Factor de Ocupación: 1. Capacidad: 1266 p.

UAS: 13 = 0,55x2 + 0,45x11 = 6,05 m (OK)

Núm de salidas: 4 (OK)

Ficha num. 4: Apto

$2aa \text{ m}^2 = 15,68 \text{ m}^2 \Rightarrow a = 2,8$. Escala: 1:280.

Superficie Cubierta: 511,56 m² (sin 3/4 de círculo)

Superficie común: 40,89 m². Superficie de piso: 470,67m². Ancho de salidas: 2,8 m.

Factor de Ocupación: 1. Capacidad: 470p.

UAS: 5 = 2,45m (OK)

Núm de salidas: 2 (OK)

Ficha num. 5: No Apto

$(3/2)aa \text{ m}^2 = 6,61 \text{ m}^2 \Rightarrow a = 2,1$. Escala: 1:210

Superficie Cubierta: 291,7 m². Superficie común: 49,5 m. Superficie de piso: 242,2 m².

Ancho de salidas: 1,05m. Factor de Ocupación: 8. Capacidad: 30 p.
UAS: 0, por lo tanto debe tener 1,1m (el mínimo permitido) (!!!)
Núm de salidas: 1 (OK)

Ficha num. 6: No Apto

$(\pi \times r^2) \text{ m}^2 = 34,2\text{m}^2 \Rightarrow a = 3,3$. Escala: 1:330
Superficie Cubierta: 673,82 m² (sin contar el pedazo de rectángulo que sale afuera).
Superficie común: 76,24 m². Superficie de piso: 597,58 m².
Ancho de salidas: 3,3m. Factor de Ocupación: 1. Capacidad: 597p.
UAS: 6 = 2,9m (OK)
Núm de salidas: 3 (!!!)

Ficha num. 7: Apto

$(3/2)aa \text{ m}^2 = 2,16\text{m}^2 \Rightarrow a = 1,2$. Escala: 1:120.
Superficie Cubierta: 93,6 m. Superficie común: 19,62m². Superficie de piso: 73,98 m².
Ancho de salidas: 1,2 m. Factor de Ocupación: 2. Capacidad: 37p.
UAS: 0, por lo tanto debe tener 1,1m (el mínimo permitido) (OK)
Núm de salidas: 1 (OK)

Ficha num. 8: Apto

$2aa \text{ m}^2 = 10,58\text{m}^2 \Rightarrow a = 2,3$. Escala: 1:230.
Superficie Cubierta: 299,22 m². Superficie común: 47,61m². Superficie de piso: 251,61m².
Ancho de salidas: 3,45 m. Factor de Ocupación: 1. Capacidad: 252p.
UAS: 3 (OK)
Núm de salidas: 2 (OK)

Actividades de V (Las magnitudes y sus leyes)

Esta actividad se piensa como una actividad para desarrollar en la casa. Respecto de la utilización de la ley de la proporción para re-pensar el problema 3, un desarrollo posible es el siguiente.

Revisión del Problema 2 en el marco de la ley de la proporción

1. Usamos el esquema 1:

Viejo: $F+f \quad N$

Nuevo: $F \quad N+n$

f representa un 40% de N , con lo cual $f = 0,4N$

$n/N = 0,4/0,6 = 2/3$, por lo tanto el aumento en la capacidad es $N \cdot 2/3$.

3. Usamos el esquema 2:

Viejo: $F \quad N+n$

Nuevo: $F+f \quad N$

$n = 40\%$ de $N+n$, luego

$n = 0,4(N+n)$, lo que implica $n = 2/3 N$

$f/F = n/N = 2/3$

Por lo tanto (dado que $F = 1$) se tiene $f = 2/3$, y

$F+f = 1 + 2/3 = 5/3$

El nuevo factor de ocupación nuevo será $5/3$.

Deducción de la ley de la proporción

Por ejemplo podemos tomar el esquema 1 (una deducción similar se hace para el esquema 2). La capacidad N se relaciona con el factor de ocupación $F+f$ a través de la ecuación:

$$N = S/(F+f)$$

o, lo que es lo mismo,

$$NF + Nf = S \quad (1)$$

La nueva capacidad $N+n$ se relaciona con el factor de ocupación F a través de

$$N + n = S/F$$

o, lo que es lo mismo,

$$NF + nF = S \quad (2)$$

Luego, desde (1) y (2) obtenemos

$$NF + Nf = NF + nF$$

Por lo tanto

$$Nf = nF$$

o, lo que es lo mismo, teniendo en cuenta que todos los factores de ocupación son no nulos,

$$f/F = n/N$$

Bibliografía específica:

Barallobres, G. (1999). Matemática 7mo EGB, Ed. AIQUE, Tercera Edición

Bindstein, Mirta-Hanfling, M. (1999). Matemática 8vo EGB, Ed. AIQUE, Tercera Edición

Código de edificación de la ciudad autónoma de Buenos Aires (2000), *Legislatura de la*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Disponible en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/seguridad_justicia/seguridad_urbana/codigos/index.php

Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal (1997), *Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación de la Nación.*

Decreto 351/79, Anexo VII (1979) Ministerio de Trabajo, www.agencia.gov.ar/documentos/decreto_351_1979.pdf
www.redproteger.com.ar/Legal/seguridad_higiene/1996_anterior/decreto_351_79_anexo_VII.htm

Diseño Curricular. Ciclo de Especialización 4to y 5to año (1997) *Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de Córdoba.*

“En posadas y Oberá los boliches abrirán pero con restricciones” (2009, 23 de julio) *Cámara de Comercio e Industria de Posadas*, www.TerritorioDigital.com

Galván, Carlos (2008, 2 de setiembre), Sin contravenciones, Cromañón se podía evacuar en 2 minutos y medio, *Clarín*, <http://www.clarin.com/diario/2008/09/02/sociedad/s-01751314.htm>

La puerta de emergencia, una “trampa mortal” (2008, 1 de setiembre), La Nación, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1045299

Ley 19857 (1971), Ministerio de Economía, Boletín Oficial
<http://www.trabajo.gov.ar/legislacion/ley/index.html>

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios - EGB3 (2006). *Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación de la Nación.*

2. En relación a las ciencias naturales

Poner en marcha esta propuesta tiene varios desafíos, ¿cómo hacer para desarrollar determinados contenidos en la escuela, con la colaboración de nuestros alumnos? ¿Cómo hacer para no sentir que los estamos obligando a permanecer en clase y a escucharnos? ¿Cómo hacer para cautivarlos con nuestra propuesta y percibir que han hecho suya la problemática que estamos planteando? ¿Cómo hacer para proponer actividades que los animen a enfrentarlas con entusiasmo? ¿Cómo hacer para ...? A pesar de ser muchos los desafíos vamos a intentar acercarnos a su mundo, y descubrir juntos, la presencia de los contenidos que queremos desarrollar en clase.

Como señalamos anteriormente “La Fiesta” es sólo una excusa que nos será útil como eje vertebrador para tratar determinados contenidos, y en particular en este apartado, nos referiremos a los que corresponden al área de Ciencias Naturales. No es novedoso hacer mención a la brecha que existe entre los contenidos de Ciencias Naturales abordados en la escuela y la problemática real que presenta el área en la cotidianeidad. Resulta extremadamente difícil emparentar los contenidos escolares con los contenidos reales del área. Sin embargo, cuando en un trabajo de reflexión analizamos la cotidianeidad, nítidamente se percibe la presencia de aquellos contenidos que debemos desarrollar en un curso de ciencias naturales, y justamente ese ejercicio de reflexión, es el que hemos realizado en relación con la fiesta.

En una fiesta (disco o boliche) la música se escucha a un volumen muy alto y es variada la presencia de luces, con distintas características: rítmicas, intermitentes, negras, láser, etc. También el clima festivo, en particular el baile, provoca un enorme gasto de energía que de alguna manera el cuerpo debe recuperar. En consecuencia los temas del área que hemos seleccionado para trabajar en relación con “La Fiesta” son “La Radiación Electromagnética y la Luz”, “El sonido” y “El metabolismo y el Gasto de Energía”, obviamente vinculándolos con su presencia en una fiesta.

Cuando hablamos de sonido, sería interesante conocer sobre la intensidad sonora,

como se mide, qué energía transporta una onda sonora, qué frecuencias puede captar el oído, qué significa un sonido grave y qué significa un sonido agudo, qué propiedades involucra el timbre de un sonido que es el que nos permite, por ejemplo diferenciar voces o instrumentos musicales, qué puede oír nuestro órgano auditivo y qué sonidos lo pueden dañar, qué aconsejan los órganos públicos nacionales, provinciales y municipales, etc.

Las luces en una disco son importantes, por un lado las luces rítmicas que nos estimulan a seguir el sonido de la música; las estroboscópicas o intermitentes, generalmente ultravioletas o blancas, que justamente resaltan el color blanco y que por su corta duración parecen detener las imágenes; las bolas espejadas en movimiento, que producen numerosos rayos luminosos que giran distorsionando las imágenes que observamos en razón de que la iluminación es parcial y en movimiento; y las luces filtradas, que provocan zonas determinadas en las cuales todo se ve de un mismo color.

También en una disco se suelen filmar pistas de baile y proyectar con cañones proyectores las imágenes filmadas, o pasar videos musicales, en pantallas de 32”, de 42” o de 47”. Todos estos sistemas de video por un lado provocan una sensación de contacto con “todos” si son filmaciones propias en el interior de la disco, o de contacto con ídolos musicales en el caso de los videoclips, produciendo por un lado luz y sonido, pero por otro consumiendo energía eléctrica.

Finalmente, el consumo de energía está presente una fiesta bailable. ¿Cómo? Por el consumo de energía eléctrica de los equipos de sonido, de luces especiales, de proyecciones en pantalla, pero lo que es más importante, de consumo de energía metabólica de cada uno de quienes están en la disco. El baile a través de sus movimientos, puede ser comparado con una actividad deportiva y el consumo de una actividad de ese tipo es casi 20 veces más que la energía que produce el metabolismo de una persona que se encuentra en reposo. Las bebidas energizantes resuelven en el momento el problema de este gasto excesivo de energía, pero resultan peligrosas en varios aspectos.

En primer lugar y para ilustrar sobre espacios y situaciones que pensamos pueden resultar familiares para los alumnos, consideramos que será útil consultar los do-

documentos que se archivan en el apartado “casos”, dónde se agregan las direcciones del material en la web, para que puedas hacer las consultas que desees. Normalmente en estas páginas de la web, se hacen comentarios y pueden aparecer otros casos similares, que tal vez también puedan ser utilizados. Como decíamos en la primera parte, utilizaremos los casos como disparadores en espacios de lectura y reflexión.

En particular para el área de Ciencias Naturales es conveniente que consultes los siguientes casos:

En el tema “La Radiación Electromagnética y la Luz”, e incluso como disparador inicial del tratamiento del tema, recomendamos la lectura del caso

Un boliche para 7.000 personas en Córdoba

<http://www.infonegocios.tv/nota.asp?nrc=4863&npnt=1>

En el tema “El sonido”, sugerimos los casos

El ruido de los boliches afecta la audición de los jóvenes

<http://www.elsantafesino.com/sociedad/2006/09/28/5138>

A volumen alto, oídos sordos

http://www.sumarioenred.com.ar/ver_noticia.asp?id=349

En el tema “El metabolismo y el gasto de energía”, recomendamos los casos

Bebidas Energizantes: ¿Te dan alas para volar? <http://emancipadosdesmentes.blogspot.com/2009/05/bebidas-energizantes-te-dan-alas-para.html>

La internaron porque se intoxicó con alcohol en un boliche. Tiene 11 años

<http://www.notiexpress.com.ar/news.cgi?accion=vernew&id=67987>

Nuestra propuesta de utilizar los casos como disparadores del tema, se materializará como una metodología útil, siempre que luego de las correspondientes lecturas o consulta de material similar en la web por parte de los alumnos, el docente promueva la discusión entre ellos, que puede tratarse de una actividad grupal, en la cual resulta trascendente tu rol de docente como moderar de la discusión.

En el material que presentamos para los alumnos, también aparecen algunos casos sugeridos, y otros que no hemos incluido como casos recomendados para su lectura que, con una extensión mínima, se han incluido con el propósito de que con una lectura rápida los alumnos pongan atención sobre la presencia de algunos de los temas seleccionados.

En cada uno de los tres temas que te proponemos, te encontrarás con un caso reducido en un cuadro propuesto como una actividad de lectura y reflexión, y luego con una pequeña introducción teórica. La lectura de este caso reducido es independiente de que se consulte el caso completo de acuerdo a lo que te sugerimos en párrafos anteriores. Si los conceptos involucrados ya han sido desarrollados en anteriores clases, incluso si han sido abordados en años anteriores, rápidamente se puede pasar a las actividades, caso contrario, utilizando la técnica que consideres conveniente, tendrás que trabajar dichos temas como requisito previo para pasar a las actividades que se plantean en el material que elaboramos.

También puede ocurrir que el modo como hemos tratado los temas en la introducción teórica sea insuficiente en relación a tus necesidades para poder abordar la actividades. En ese caso te sugerimos que consultes los libros que actualmente se utilizan en el nivel secundario, por ejemplo: Hewitt, 1995, págs. 396 a 486; Sánchez y otros, 1995, págs. 100 a 134; Aristegui y otros, 1998, págs. 24 a 53; Ostrovsky y Grinschpun, 2001, págs. 50 a 90; Mautino, 2000, págs. 87 a 106). Obviamente, también se puede consultar en internet, sólo que si es eso lo que propones a tus alumnos, sería conveniente que primeros navegues por la web y tomes de la misma páginas confiables, las que deberías recomendar a tus alumnos.

Luego, y en cada uno de los temas desarrollados se proponen actividades para realizar en la escuela o en la casa. Estas actividades involucran experimentos sencili-

llos con búsqueda de información en la web y con manejo de equipamiento que se supone disponible en un hogar o en la escuela. Cuando señalamos que la actividad se realice en la casa, damos por descontado que se hará un cierre en la escuela. También hemos tenido nuestras dudas en relación a si algunas de las actividades que te proponemos, debía ser planteada para la casa o para la escuela. Aún admitiendo que la actividad debe enunciarse de distinta manera según sea para desarrollar en la escuela o en la casa, y que incluso el rol del docente como orientador de la actividad es totalmente distinta (en el caso de que la actividad se proponga para la casa, el papel del docente se reduce a una “puesta al día” final de la actividad, cuando se presenten los resultados de la misma en la escuela), nuestra duda persiste en razón de que desconocemos el equipamiento de los gabinetes disponible en la escuela y la posibilidad, por ejemplo, de oscurecer un aula, etc. En consecuencia, tienes total libertad para decidir si alguna de las actividades para la casa, debe desarrollarse en la escuela, o viceversa, claro que con la conveniente modificación en los enunciados y consignas.

Las situaciones propuestas en la mayoría de las actividades, se han pensado de manera que promuevan en los alumnos y alumnas del Ciclo Orientado:

- la interpretación y la resolución de problemas significativos asociados al fenómeno “fiesta”, a partir de conocimientos estructurados en las Ciencias Naturales.
- la autonomía en el plano personal y social, dentro del fenómeno “La Fiesta”.
- la capacidad para observar, registrar y comunicar, los aspectos relativos a las ciencias naturales presentes en una fiesta.
- el reconocimiento de los procesos metabólicos y los mecanismos que frecuentemente se utilizan para reponer la energía utilizada.
- el planteo de hipótesis, la propuesta de modelos de funcionamiento y la argumentación, sobre la base de la consideración de teorías científicas.
- la realización de diseños de actividades experimentales adecuadas a la edad y al contexto.
- la materialización de las actividades experimentales diseñadas.
- la búsqueda, organización y utilización de información relacionada con los temas

científicos presentes en una “fiesta”.

- la búsqueda de estrategias que pongan a prueba las hipótesis planteadas y que resuelvan los problemas que se perciban en relación con el fenómeno que estamos abordando.

Bibliografía específica:

Aristegui, R.; Barberi, M.; Cittadino, E.; Cuniglio, F.; Delmonte, L.; Fernández, E.; Granieri, P.; Hewitt, P., (1995). Física Conceptual – 2da. Edición. Editorial: Addison-Wesley Iberoamericana. EEUU. Páginas:737.

Mautino, J. (2000). Física 7. Editorial: Stella. Buenos aires. Páginas: 128.

Morales, E.; Rinaldi, M. y Schipani, F. (1997). Ciencias Naturales. Editorial: Santillana. Buenos Aires. Páginas: 400.

Ostrovsky, G. y Grinschpun, M. (2001). Ciencias Naturales 7. Editorial: Kapelusz. Capital Federal. Páginas: 223.

Sánchez, I.; Leal, A. y Elizalde, R. (1995). Ciencias de la Naturaleza 1. Editorial: Mc Graw Hill. Madrid. Páginas: 300.

3. En relación a las ciencias sociales.

El recorrido ofrecido desde las ciencias sociales apunta, tal como ha sido expresado anteriormente, a interpelar a los alumnos y alumnas desde una temática que los convoca como actores protagónicos.

Juventud y diversión es un binomio que recupera y valoriza saberes de los propios chicos y chicas y los invita a reflexionar sobre lo conocido y “obvio”.

Es por eso que el objetivo de esta intervención estará cumplido si después de su recorrido se obtienen preguntas nuevas, que sean capaces de poner a prueba las propias convicciones de inicio.

Las lecturas y actividades propuestas en todos los casos pretenden colaborar con

la consolidación de una visión responsable y crítica de la realidad.

El eje propuesto “La Fiesta” desde las ciencias sociales se articula con los propósitos del Diseño Curricular ya que posibilita la comparación de las nociones de joven/juventud/ diversión en distintas sociedades, culturas y circunstancias históricas (Diseño Curricular 1997: 152; 153) y esto permite la comprensión, valoración y respeto por lo distinto. En segundo lugar la vinculación con los contenidos curriculares está dada por el hecho de que el abordaje diacrónico de este aspecto de la vida humana a través de grandes períodos históricos permite comprender los porqués y las formas generales que adquieren esas transformaciones situándolas en sus contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

En lo que respecta al modo en que el eje “La Fiesta” se relaciona con las expectativas y objetivos propios de esta etapa de la formación de los alumnos, entendemos que contribuye a los procesos de aprendizaje que apuntan a:

- Analizar las transformaciones en las formas de producción y establecer relaciones entre condiciones económico- sociales y manifestaciones culturales.
- Comprender, a partir de la idea de proceso, las permanencias, cambios y transformaciones sociales.
- Comprender y actuar en relación con valores democráticos de búsqueda del bien común, participación, diversidad y tolerancia.
- Argumentar y revisar las ideas propias y entender el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.

La propuesta de ciencias sociales se organiza en dos partes “Éramos tan jóvenes...” y “A festejar”.

El “norte” de la primera parte de la propuesta está en buena medida sintetizado en las siguientes reflexiones de Mario Margulis:

“Tal como hemos venido definiendo, la *juventud* es una *condición que se articula social y culturalmente en función de la edad*- como crédito energético y moratoria vital o como distancia frente a la muerte- *con la generación a la que se pertenece* –en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial-, *con la clase social de origen* –como moratoria social y período de retardo-, *con el gé-*

nero –según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer-, y *con la ubicación en la familia* –que es el marco institucional en el que todas las variables se articulan-.” (Margulis y Urresti, 1996:29) (las cursivas son nuestras)

“Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a la que pertenecen y además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia, y en otras instituciones, el género, el barrio y la microcultura grupal.” (Margulis, 2009:106)

Es decir que si al final de la primera parte del trabajo los chicos pueden percibir que para entender la juventud la “materialidad” de la edad y la biología son insuficientes, y que para alcanzar una mejor comprensión del concepto es necesario tener en cuenta la situación de género, el lugar que se ocupa en la trama social-institucional, y en las relaciones de clase, habremos concretado un gran paso.

Si te interesa indagar aún más en la perspectiva de juventud que se propone, podés leer “La juventud es más que una palabra” de M. Margulis y Urresti, especialmente la Introducción y el capítulo que da nombre al libro; como así también “Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas” de M. Margulis.

La segunda parte de la propuesta, *A festejar!* supone que el abordaje concreto de las modalidades de diversión se presenta como un disparador apropiado para la problematización en “casos” de algunos de los conceptos considerados básicos en el Diseño Curricular del Ciclo de Especialización. Los conceptos a los que hacemos referencia son los de discriminación, racismo y marginación.

La segunda parte de la propuesta de enseñanza recupera y sintetiza varias investigaciones realizadas sobre las discotecas y boliches de Buenos Aires las que se presentan en el libro coordinado por M Margulis en 1994, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*.

Toda esta sección puede trabajarse en forma integrada con las propuestas de matemáticas y ciencias naturales, en las que muchos de los mismos “temas” o problemas son abordados desde otras perspectivas (luz, sonido, ocupación...)

Dadas las características de la presente propuesta consideramos que además del material con el que se cuente para el estudio de los tópicos que mencionábamos (discriminación, racismo, marginación), la revisión de la introducción y del capítulo que lleva por título “Cultura y discriminación social en el época de la globalización” del libro *La segregación negada* de Margulis, Urresti et al. sería enriquecedora.

La mirada ejercida sobre estos fenómenos sociales sintoniza con la presente propuesta en tanto estudia e intenta explicar la discriminación/segregación como proceso histórico, en el que convergen, se superponen y potencian múltiples casualidades: económica, culturales, políticas, simbólicas. Miradas que a su vez están previstas en el Diseño Curricular de Historia

El tipo de perspectiva teórica que nos interesa indagar y compartir está ilustrada en las siguientes reflexiones:

“La pobreza supone exclusión, y no sólo de bienes económicos, también de bienes simbólicos valorados. Muchas de las formas de exclusión social está relacionadas con la pobreza y contribuyen a consolidarla.”

“Los “otros” son rechazados explícitamente en algunos lugares de moda, como es el caso de las discotecas o locales elegantes de diversión nocturna que transforman su capacidad de discriminación en valor. Pero también existen muchas formas de rechazo menos evidentes que van organizando los itinerarios urbanos, delimitando territorios, estableciendo formas sutiles de permisividad o de exclusión. Los espacios urbanos emiten mensajes, contienen prescripciones, prohibiciones y posibilidades de orden interactivo que son inteligibles para sus concurrentes. La discriminación es auxiliar a la pobreza, desalienta, descalifica, reduce la voluntad

de utilizar canales de ascenso económico y social.” (Margulis, 1998:37)

A continuación se presentan algunos comentarios que intentan acompañar el recorrido por el material y las actividades propuestas y se presentan también algunas actividades alternativas.

La actividad N° 1 propone la elaboración de un texto donde se “defina” juventud, respecto al trabajo con las conceptualizaciones elaboradas por los alumnos, sería muy interesante rescatar y sistematizar la información que ellos ofrezcan organizándola en relación a los ejes puestos en juego: la edad, las actividades, el lugar en algunas instituciones (familia, escuela...)

La actividad N° 2 propone ver escenas de las películas. Es probable que ya hayas visto alguna de las películas que se sugieren en esta actividad. Para que dicha actividad se desarrolle de la manera más provechosa es conveniente la revisión completa de las películas por parte del / de la docente.

Lamentablemente eso no es posible con los alumnos, y a los fines de la búsqueda que se propone sería importante que se puedan situar las escenas –tarea difícil como en todo recorte- en la totalidad de la trama antes de las clases propiamente dichas.

Si bien en el caso de “La selva esmeralda” la trama de la película discurre en otras direcciones, “Rebelde sin causa” y “Entre muros” ofrecen innumerables entradas al tema que se aborda. Además las tres son muy disfrutables!

La película “La ley de la calle” (1983), de Francis Ford Coppola, es también un material muy adecuado para pensar las juventudes contemporáneas, que puede ser útil para vos como insumo extra.

En la sección de debates/foros de la página educ.ar podés leer comentarios y participar en la discusión de “Entre los muros” (Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/grupos-heterogeneos/entre-los-muros-un-film-que-se.php>)

El recorrido histórico de la idea de juventud que se presenta tiene como eje el trabajo de Carles Feixa *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud* (1998)

En el material están presentes elementos que pueden permitir por una parte revisar contenidos abordados en historia en el Ciclo Básico (p.e Modo de producción esclavista, modo de producción feudal, etc.) y también introducir temáticas específicas del Ciclo Orientado.

En el recorrido histórico propuesto pueden hacerse las interrupciones necesarias en función de los ritmos de aprendizaje y de la dinámica que el grupo habilite.

Si por ejemplo, se desea recuperar la relación que los alumnos tuvieron con los contenidos de la época clásica puede proponerse una actividad que combina repaso y cambio de perspectiva para observar lo conocido. En este sentido se propone hacer uso del recurso Internet para ilustrar, recordar y mirar de nuevo.

El material del cómic Asterix que se propone a continuación viabiliza, desde una estética y modalidad narrativa diferentes, tanto la revisión de contenidos de la antigüedad clásica como la posibilidad de identificar problemáticas relacionadas con edades y generaciones y esencialmente la de divertirse aprendiendo.

Actividades alternativas

1- Con el objetivo de recordar o familiarizarse con aspectos de la antigüedad clásica les proponemos que vean este corto de 10' sobre Roma. Como ustedes ya cuentan con información podrán prestar atención a las referencias a la organización social y –si las hay- a la juventud. También presten atención a la arquitectura y otras manifestaciones artísticas romanas, a la forma de hacer la ciudad, los espacios públicos...

Material a explorar: Video:

http://www.youtube.com/watch?v=L_7f-k9sq7U&feature=fvw

Enciclopedia Encarta arquitectura en Roma:

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD6/contenidos/aula/EGB3/pop-up/8e.htm>

2- Ahora podrán disfrutar de otra mirada sobre Roma y sus costumbres. Los invitamos a disfrutar de una animación (10') basada en la historieta francesa Asterix. Podrán identificar en este fragmento de episodio muchos de los elementos mencionados. Presten atención, por ejemplo, a la edad de las personas que tienen la capacidad de tomar decisiones, a la de quienes pelean... Den cuenta de ello y de los elementos reconocidos por escrito.

Material disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=b6DccLI-b9k>

En el caso de que el grupo clase estuviera trabajando en alguna de las disciplinas del área cuestiones relacionadas con el ejercicio de derechos o reflexionando sobre su importancia, desde el contenido "juventud" podría plantearse un acercamiento. En este sentido se sugiere una (otra) posible actividad alternativa que aborde la particularidad del conjunto de derechos que protegen a los niños, niñas y adolescentes.

El material sobre derechos que trabajarían los chicos está adaptado para ellos, ustedes tienen disponible la Convención Internacional sobre derechos de la Infancia completa en: <http://derechos.educ.ar/docente/convencion/convencion.htm>

3- Presentación: En la actualidad los jóvenes y los niños son considerados grupos especiales en relación a sus derechos.

Estos derechos no sólo están establecidos, sino que se organizan distintas instancias que permitan su cumplimiento.

Te proponemos que junto a los docentes recorras el Plan Nacional de Acción por los Derechos de niños, niñas y adolescentes y analicen y discutan sobre el alcance y efectiva puesta en práctica de los mismos.

<http://derechos.educ.ar/alumno/presentacion/presentacion.htm>

<http://derechos.educ.ar/alumno/convencion/convencion.htm>

Para cerrar lo hecho: podrán representar mediante dibujos, canciones poemas... alguno/s de los derechos y compartirlos en el aula y con el resto de la escuela.

La actividad N° 3 propone un trabajo con fotografías. El objetivo de esta actividad es el de acercar la posibilidad de revisión de categorías hegemónicas. Este objetivo se articula, una vez más, a las expectativas que para el Ciclo de Especialización (actualmente Ciclo Orientado), se plantean en los Diseños Curriculares en el sentido de que se logre argumentar y revisar las ideas propias y entender el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración (Diseño Curricular, 1997: 154). Esta es una actividad larga que requerirá de dos módulos y de ser posible de cierta tecnología (muchas veces disponible entre los chicos). En el caso de no disponer de ningún recurso que permita producir imágenes se puede solicitar que para el desarrollo de los pasos 6 en adelante los alumnos aporten fotografías de jóvenes de su entorno (familia, amigos...)

El corolario de esta actividad es una intervención artística producida colectivamente.

Para orientar esta actividad puede consultarse en la página web de educ.ar el CD n° 19 de la colección educ.ar, que se llama "Estudiar los medios masivos con internet".

Dentro de la carpeta Guías para analizar medios masivos, el link "Imágenes que hablan" ofrece insumos importantes para conducir el trabajo con fotografías, las que pueden también reconocerse como índices/iconos/símbolos.

El material mencionado está disponible en <http://coleccion.educ.ar/> (nota: si se llena la solicitud el CD es enviado a domicilio en forma gratuita)

Actividad alternativa o posible variante de la actividad:

Puede darse el caso que entre las fotografías que los alumnos consigan aparezcan "elementos visualmente disruptivos". Esto es fotografías de personas jóvenes que están por fuera del modelo visual hegemónico del discurso publicitario. Será interesante capitalizar esta aparición para lo cual tal vez sea conveniente plantear algo así como:

¿En el conjunto de imágenes que observaron encontraron fotos que "desencajaban" que rompían la lógica mayoritaria? ¿Por qué desentonaban, por qué no "pegaban"? ¿qué piensan hacer con estas fotos? ¿Cómo se vincularán éstas y las otras fotografías? Reflexionen entre todos y decidan qué hacer con ellas.

La actividad N° 4 y 5 ¿Cómo se divertían antes?

Esta actividad tiene como objetivo propiciar espacios intergeneracionales de diálogo, que permitan continuar el trabajo en relación al descubrimiento y respeto por las diferencias y está pensada para ser realizada en dos etapas o pasos.

La obtención de información se logrará a partir del trabajo con fuentes orales y recepción de entrevista no estructurada.

Esta modalidad de trabajo permite que los alumnos descubran y se acerquen a la producción de fuentes que les permitirán la delimitación de problemas y la elaboración de hipótesis.

La actividad N° 6

Puede resultar interesante visualizar la espacialidad de ciertas formas de diversión; por lo que una actividad alternativa podría plantear

Relevar los lugares que les parecen análogos a los descriptos por Marcelo Urresti y ubicarlos en el plano de la localidad. Marcarlos.

Pensar en qué características tienen los lugares, lo que ofrecen y a quienes convocan.

Los binomios concentración/dispersión; centro/periferia serán útiles para coordinar las reflexiones

¿Dirían que hay una cartografía específica "del salir a bailar"?

La actividad N° 7 es un espacio de síntesis.

Será, probablemente ardua, pero se espera que de ella resulten conclusiones provechosas para el grupo.

Además de la revisión de, al menos, el material de la segunda parte de la propuesta esta actividad propone el ejercicio práctico de "hacer con lo otro" dado que el ejercicio de ponerse de acuerdo (establecer consensos) presupone el interesante proceso de ejercicio deliberativo.

Entendemos que la discusión pública sobre las características deseables de una de-

terminada situación (en este caso una fiesta real o hipotética) por parte de los interesados (organizadores y participantes) contribuye a la detección de errores en las propias argumentaciones, provee información y abre el abanico de las posibilidades a considerar y se constituye en una interesante instancia educativa en tanto: "provee una excelente oportunidad para la autoeducación de quienes debaten (contribuye al) mejoramiento de su habilidades razonamiento y al desarrollo de las capacidades para convivir con otros" (Gargarella, 1995:136-137)

Este es el material necesario para la resolución de esta última actividad:

Las notas del diario La Voz del Interior de 1909 y 1929.

Nota del diario Los Andes de Mendoza 15 de setiembre de 2009 "Denuncia que no la dejaron entrar a un boliche "por ser gorda"" y dos noticias relacionadas: "A mí me ha pasado" y "Dónde denunciar".

Selección de comentarios a la nota: "Denuncia que no la dejaron entrar a un boliche "por ser gorda""

Si desea consultar la página web del boliche mendocino es: <http://www.iskradis-copub.com.ar/>

Las advertencias respecto al material son las siguientes: en primer lugar debemos aclarar que los comentarios ingresados a la versión digital del diario Los Andes fueron cerca de 180. De los mismos se presenta una selección que -entendemos- rescata gran parte de la variedad de las intervenciones y permite la concreción de la actividad.

En segundo lugar creemos conveniente que se acompañe de cerca el acceso a la página del boliche mendocino que se propone para orientar el relevamiento de los indicadores que se están buscando en esa ocasión (ofrecimiento de algo "distinto", "nuevo", qué puede verse en las fotografías...)

Esperamos que la propuesta haya sido de utilidad y que se acerque a aquel primer objetivo: abrir nuevos interrogantes.

Bibliografía específica:

Parte I

Chmiel, Silvina, 1996, (2008) "El milagro de la eterna juventud" en Margulis, Mario editor, *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.

Feixa, Carles, 1998, "De púberes, efebos, mozos y muchachos" en *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Editorial Ariel, Barcelona.

Margulis, Mario editor, 1996, (2008) "Introducción" en *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, 1996 (2008) "La juventud es más que una palabra" en Margulis, Mario editor, *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario, "Juventud, presente y futuro", en Margulis, Mario, 2009, *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario, "Adolescencia y cultura en la Argentina", en Margulis, Mario, 2009, *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas*, Biblos, Buenos Aires.

Complementaria

Elbaum, Jorge, 1996, "¿Qué es ser joven?" en Margulis, Mario editor *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.

Maldonado, Mónica, 2000, *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*, Eudeba, Buenos Aires

Parte II

Gutiérrez, Ileana, (1994) 2005, "La discoteca en Buenos Aires, en Margulis", Mario y otros, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario (1994) 2005 "La cultura de la noche" en Margulis, Mario y otros, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.

Urresti, Marcelo (1994), 2005, "La discoteca como sistema de exclusión" en Margulis, Mario y otros, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo y otros, (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Biblios, Buenos Aires.

Chmiel, Silvina, 1996, (2008) "El milagro de la eterna juventud" en Margulis, Mario editor, *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*, Biblios, Buenos Aires.

Documentos curriculares:

Diseño Curricular. Ciclo de Especialización 4to y 5to año (1997) *Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de Córdoba*.

4. En relación a la lengua y literatura

En este apartado se encontrará con una serie de sugerencias para tratar el material de esta propuesta de Lengua y Literatura. La enfocamos como una secuencia didáctica para referirnos a prácticas, conocimientos, conceptos y categorías que intentan transformarse en un saber. Por eso el diseño parte, como ya se mencionó, del tópico de « la fiesta» como lugar y tiempo del entretenimiento pero se centra en un aspecto de la cultura del entretenimiento en Córdoba, lo que denominamos la "Fiesta del Cuarteto".

Esta denominación la tomamos de la incidencia que tiene en los sectores populares cordobeses el fenómeno del "cuarteto". A propósito de él, hemos observado que la música tan particular de "la fiesta cuartetera" se constituye en una oferta atrayente para un público que tiene, cada fin de semana, la intención de divertirse.

En el panorama cultural de Córdoba "el cuartetazo" constituye un fenómeno popular, cultural y estético que junto a otras producciones ha ido conformando un polo cultural novedoso y más o menos autónomo de ese centralismo en que tradicionalmente vemos conformarse a Buenos Aires. La música popular denominada "cuarteto" ha desplegado su presencia de manera tal, que ha podido exportar su estilo y sus ritmos, colocando a Córdoba como otro centro, desde

donde irradiar formas culturales alternativas.

Concientes de la incidencia que este fenómeno tiene para los jóvenes, se lo trabaja seleccionando imágenes de recitales o bailes de cuartetos; imágenes de las figuras representativas de esa modalidad de diversión: esos "ídolos", quienes con sus características bandas animan muchas de las fiestas de la noche de Córdoba. Por eso la propuesta incluye:

A) Un texto introductorio que despliega frente al estudiante aspectos del fenómeno del cuarteto y el video de una entrevista a Carlos "Mona" Jiménez, el más conspicuo representante de la cultura cuartetera.

B) Las imágenes de las actividades propuestas a los alumnos en el "Anexo 1 Caso 2" con las cuales construimos "el caso" que, como una ventana, nos permite mirar en perspectiva y re-pensar aspectos que toma la Fiesta en la realidad cultural de nuestro medio, como una dimensión que, ligada a textos, discursos, prácticas, rituales, o espectáculos destinados al entretenimiento, inciden en la construcción de los sujetos que las protagonizan y experimentan.

C) La Canción popular. Fragmentos de letras de canciones

D) El Decreto 351/79 de la Reglamentación de la Ley de Higiene y Seguridad nº 19

587/ en su Anexo 8 tratado también en la propuesta de Ciencias Naturales

E) Noticias vinculadas al tema.

F) Un cuento literario

Todos los tópicos anteriormente mencionados, son el PRE- TEXTO disparador para tratar los contenidos seleccionados de la currícula del Ciclo de Especialización para alumnos que cursan el 6to año, tales como: la comunicación discursiva; la noción de texto y discurso; géneros discursivos formales, ¡como el texto expositivo y el texto prescriptivo; géneros mediáticos como la canción popular, géneros periodísticos como la noticia; géneros literarios como el cuento.

Las actividades que conforman el itinerario didáctico desde la fiesta del Cuarteto

se presentan o en forma de “Taller” para trabajar y analizar los textos mediante “Consignas” o en forma de “Actividades” a investigar. La intención es que el estudiante comprenda e internalice la idea de que alcanzar conocimientos y aprendizajes, es un camino que se logra por medio de experiencias con la palabra oral y escrita.

Con este propósito se propone al estudiante recorrer estadios graduales hasta alcanzar algunas respuestas, pero no “todas” sino sólo, aspectos, de algunas que haya puesto en foco su interés.

Esta propuesta, también se ha diseñado, pensando en profundizar los saberes y prácticas que el alumno tiene respecto de los textos argumentativos. Esto en lo relativo a exponer sus propios puntos de vista o para analizar y revisar críticamente los textos que le propone su vida en sociedad. Esta propuesta busca activar en el estudiante su pensamiento reflexivo para que pueda “leer” los distintos niveles en que se le presenta “la realidad” en la que realiza sus vivencias y su vida de relación. De allí que hayamos alternado los tópicos con los contenidos curriculares en un intento de hacer notar que toda práctica genera una teoría y viceversa, en un proceso de permanente retroalimentación.

El rol del Profesor será determinante a la hora de facilitar orientaciones, explicar conceptos que requirieran más profundización o suscitaran dudas, tales como los que se les presentan en el GLOSARIO. Éste instrumento lo consideramos importante como fuente motivadora para profundizar conceptos. El profesor frente a él debe estar atento para precisar significados y sentidos.

En cuanto a la selección de los contenidos realizada, se puede advertir que la recorre el eje que hacemos en las nociones de texto, discurso y géneros discursivos. Desde el estado actual de los Estudios del Discurso, reconocemos que los sujetos no piensan con palabras sino con enunciados que se concretan en textos provenientes de discursos sociales y géneros discursivos diversos, con sus estilos, y estructuras particulares, y que con ellos una sociedad y los sujetos que la

conforman se dicen, se narran o argumentan en un momento dado.

De allí que el tópico de la “Fiesta” sea aprovechado para mostrar los diferentes discursos y textos que esa práctica genera y a su vez cómo, los textos y discursos modifican esas prácticas.

Bibliografía específica:

- AAVV: (1993). *Arte y Vida Cotidiana: la cultura del entretenimiento en Córdoba*, ED. Alción, Córdoba.
- AAVV: (1992) *Literatura y Educación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- ANGENOT, Marc et all (1993) *Teoría Literaria Siglo XXI* editores, México -España
- BAJTIN, Mijail (1990) *Estética de la creación verbal*, ED Siglo XXI, México.
- BAJTIN, Mijail (1988) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Alianza Universidad, Madrid, España.
- BAREI, Silvia: (2001) *Recorridos Teóricos: Texto – Discurso*, ED. EpoKe. Breviarios Teóricos. Córdoba.
- BAREI, S. AMMANN, B. (1988) *Literatura e industria cultural: del folletín al bestseller*. Alción editora, Córdoba, Argentina.
- BAREI, S. RINALDI, N. (1996) *Cuestiones Retóricas. Estética y argumentación*. Dirección General de Publicaciones, UNC, Córdoba, Argentina
- BERMAN, Marshall (1982), 1989. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, ED. Siglo XXI, España, Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre:(1980) *¿Qué significa hablar?* Akal Universitaria, Madrid, España
- DEVETACH, Laura (1991) *OFICIO DE PALABRERA. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- FLORES, Ana (2000) “Texto/ Discurso: la productividad de una distinción. Políticas y estrategias discursivas” en *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*, ED Grijalbo, México.
- NARVAJA de ARNOUX, Elvira (2006) *Análisis del Discurso: Modos de abordar los materiales de archivo*, Santiago Arcos editor, Bs. As., Argentina.

VIRAMONTE DE ÁBALOS, Magdalena (1996) *La nueva lingüística en la enseñanza media*, Ediciones Colihue, Argentina.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL CONSULTADA:

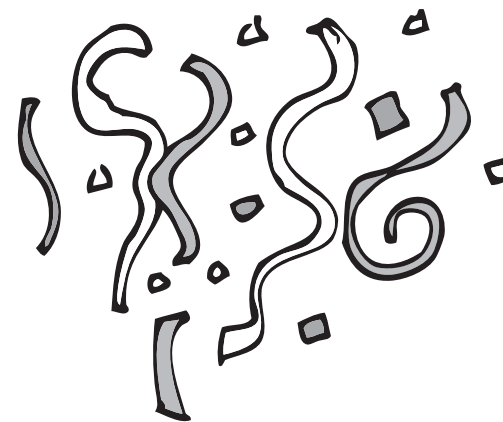
AAVV: 1993). *Arte y Vida Cotidiana: la cultura del entretenimiento en Córdoba*, Ed. Alción, Córdoba.

BERMAN, Marshall (1982), 1989 .*Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Ed. Siglo XXI, España, Bs As.

DAVINI, María Cristina (2008), "Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores", Santillana, Buenos Aires.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*, Ed Grijalbo, México.

MARGULIS, Mario. (1996). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos



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

Gonzalo Gutierrez-Mariana Torres¹

Introducción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enseñar y Aprender, como relaciones de saber.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La construcción de alternativas didácticas implica siempre un modo de articulación específica con el currículum escolar. Este puede ser entendido según Terigi (2003), como *“... una declaración de intenciones y la formulación de un proyecto público para la educación que define el sentido formativo de la experiencia escolar y orienta los esfuerzos de la política educativa por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a la población en el sistema educativo”*. (2004; pág.23) El currículum estructura además, la organización laboral de los docentes en la escuela, al definir sus tiempos, espacios y funciones. Su vínculo con la enseñanza es estrecho y se da en torno a tres factores comunes, los criterios de selección, organización y secuenciación del contenido escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

una opción de trabajo pedagógico.

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

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

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

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

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

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

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

Reflexiones para continuar pensando la enseñanza.

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

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

BIBLIOGRAFÍA:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

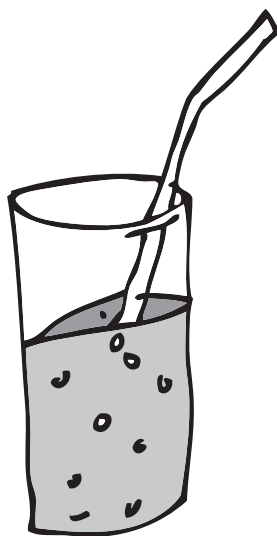
⁷ El modo de conocer en la Matemática es muy diferente al de la Historia, la Geografía y/o la Educación Física. Cada una de estas disciplinas y áreas poseen lógicas para la construcción y validación de sus conocimientos.

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

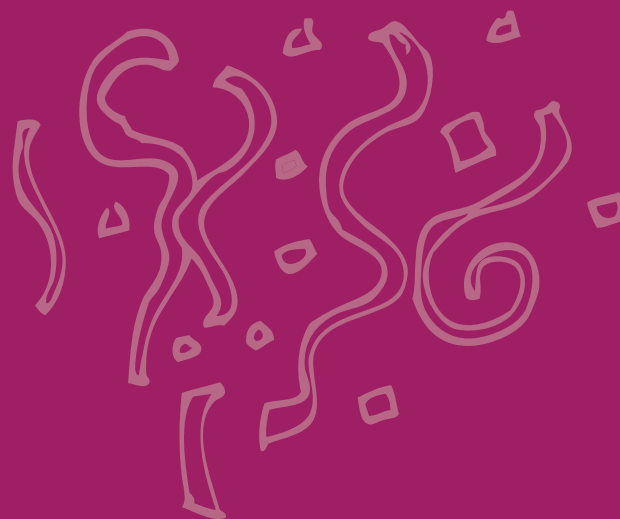
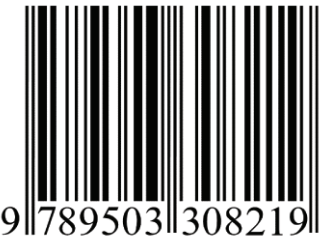
tado por considerar de manera provisoria, solo dos.

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

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



ISBN 978-950-33-0821-9



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

SPU Secretaría de Políticas
Universitarias

Te FFyH
UNC
Tecnología Educativa

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

SAA Secretaría
de Asuntos
Académicos

PRODEAR

 **DES** Dirección
General
de Educación
Superior

 **aacid**

 **INFD** Instituto Nacional
de Formación Docente