Material Didáctico Sistematizado.

Proyecto 11- Reconstruyendo hechos de la Historia. Repensándola en clave de género.

Anahí Viviana Mastache, Juan Argamasilla, María Rosario Bórquezy y Soledad Agostina Malnis Lauro.

Cita:

Anahí Viviana Mastache, Juan Argamasilla, María Rosario Bórquezy y Soledad Agostina Malnis Lauro (2022). *Proyecto 11- Reconstruyendo hechos de la Historia. Repensándola en clave de género*. Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/solci.malnis/29

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pAn4/4SH

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: APORTES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA

DOCENTES

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

ADSCRIPTAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

JOHANNA CASTÁN

AGOSTO 2020

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIDÁCTICA DE NIVEL MEDIO /
PROBLEMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL NIVEL SECUNDARIO

Enseñanza en tiempos de pandemia: aportes de estudiantes universitarios a profesores de escuela secundaria

Compiladora: Anahí Mastache

Equipo docente
Anahí Mastache - Prof. Adjunta Regular a cargo
María Alejandra Fernández - JTP
Vanina Pozzo - Ayudante de Primera
Andrea Iglesias - Ayudante de Primera
Johanna Castán - Adscripta
Fernanda Guzmán Llach - Adscripta

Contacto: didacticadenivelmedio@gmail.com

Agosto 2020

Autores de los Proyectos: Brodersen, Cecilia /Giambroni Dalcol, Victoria / Gild, Mariana / Genga Bottinelli, Marta Cristina / Guerra, María / Sahores, Florencia / Gonzalez, Fernanda Silvina / Castro, Carolina del Valle / Rueda, Guillermo / Cáceres, María Victoria / Meza, Gabriela / Rosa, Agustina / Saa, Sofía / Kurland, Laura / Lezcano, María Laura / Tuñas Soca, Esperanza / Vacatello, María Eugenia / Martín, Lilia / Rossi, Giselle / Aquino, Aluminé Belén / Belser, Emanuel / Maañon**,** María Inés / Chamorro, Lautaro / Freidzon, Inés / Gandulfo, Clara / Córdoba, Natalia / Salvador / Argamasilla, Juan / Bórquez, María Rosario / Malnis Lauro, Soledad Agostina / Bardin, Iñaki / Ratto, Eugenio / Stemberg, Magalí Cloé / Bustamante Rocco, María Sol / Echebarrena, María Claudia / Sinisi, Jesica Vanesa

Mastache, Anahí Viviana
Enseñanza en tiempos de pandemia: aportes de estudiantes universitarios a profesores de escuela secundaria / Anahí Viviana Mastache; compilado por Anahí Mastache. - 1a ed. - Martinez: Anahí Viviana Mastache, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-86-6601-3

1. Didáctica. I. Mastache, Anahí, comp. II. Título.
CDD 371.1022

Este libro se realizó en el marco del proyecto de Cátedra de Didáctica de Nivel Medio (Plan 85) y Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario en el primer cuatrimestre de 2020, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Índice

INTRODUCCIÓN – CRÓNICAS DE UN TRABAJO SOSTENIDO **6**
Por Anahí Mastache

PROYECTOS DE HISTORIA DE 3° AÑO CABA **12**

Proyecto 1 - Las voces sobre la "Campaña del Desierto": mitos que invisibilizan y mirada hegemónica **12**
Por Brodersen, Cecilia, GiambroniDalcol, Victoria y Gild, Mariana.

Diagnóstico 14

Propuesta didáctica 22

Proyecto 2 - "¡(H)artos, (H)artas, Artes!" **40**
Por Marta CristinaGengaBottinelli, MaríaGuerra y FlorenciaSahores.

Diagnóstico 42

Propuesta didáctica 47

Proyecto 3 - Asunto: Asamblea. Contraseña: 25 de mayo de 1810 **66**
Por Fernanda Silvina González, Carolina del Valle Castro y Guillermo Rueda.

Diagnóstico 69

Propuesta didáctica 75

Proyecto 4 - Identidades compartidas. **82**
Por María Victoria Cáceres y Gabriela Meza

Diagnóstico 84

Propuesta didáctica 91

PROYECTOS DE HISTORIA DE 5° AÑO ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES CABA **105**

Proyecto 5 – "La Reforma Universitaria y estudiantes secundarios: una conexión entre jóvenes del pasado y el presente". **105**
Por Agustina Rosa, Sofía Saa y *Laura Kurland.*

Diagnóstico 108

Propuesta didáctica 117

Proyecto 6 - Repensar el presente, construir el futuro. **135**
Por María Laura Lezcano, Esperanza Tuñas Soca y María Eugenia Vacatello.

Diagnóstico 137

Propuesta didáctica 143

Proyecto 7 - Para soñar, para vivir, para crear un mundo nuevo: La inmigración en Argentina. **156**
Por Lilia Martín y Giselle Rossi.

Diagnóstico 158

Propuesta didáctica 168

Proyecto 8- La participación juvenil en los Movimientos Culturales Latinoamericanos. Aportes para pensar la sociedad argentina contemporánea. **185**
Por Aluminé Belén Aquino, Emanuel Belser y María Inés Maañon.

Diagnóstico 188

Propuesta didáctica 198

Proyecto 9 - El advenimiento de la Democracia como ejercicio de una ciudadanía crítica. "Lo prometido es deuda", un proyecto de difusión acerca de tener presente el pasado para reclamar el futuro. **219**
Por Lautaro Chamorro, Inés Freidzon y ClaraGandulfo.

Diagnóstico 222

Propuesta didáctica 227

Proyecto 10 - Podcast en Pandemia, Estado de bienestar y políticas de género e inclusión durante el peronismo. ¿Ya nada volverá a ser como antes? **241**
Por Natalia Córdobay Salvador.

Diagnóstico 243

Propuesta didáctica 249

Proyecto 11- Reconstruyendo hechos de la Historia. Repensándola en clave de género. **265**
Por *Juan Argamasilla, María Rosario Bórquezy Soledad Agostina Malnis Lauro.*

Diagnóstico 266

Propuesta didáctica 272

Proyecto 12 - "Sujetxs y relatos migrantes: desafíos hacia la construcción de una ciudadanía democrática contra la discriminación". **284**
Por *Iñaki Bardin, Eugenio Ratto y Magalí Cloé Stemberg.*

Diagnóstico 287

Propuesta didáctica 299

Proyecto 13 - ¿Y... mañana quiénes? **320**
*Por María Sol Bustamante Rocco, María Claudia Echebarrena y Jesica Vanesa Sinisi***.**

Diagnóstico 322

Propuesta didáctica 330

Introducción
Crónica del trabajo sostenido

Por Anahí Mastache

La asignatura Didáctica de Nivel Medio

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

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

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

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

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

En el primer cuatrimestre de 2020, dada la modalidad virtual que requirió el contexto de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), "reinventamos" la propuesta de trabajo.

Encuadre del trabajo de campo

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

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

Dado este contexto particular, la visita a las escuelas era literalmente imposible; por lo tanto, el "campo" fue una escuela real y concreta pero en lugar de asistir físicamente, el acercamiento se realizó a partir de un material audiovisual (*La escuela contra el margen*, dirigida por Diego Carabelli y Lisandro González Ursi, Argentina, 2018, 113 min., Documental, ATP). Las clases del audiovisual ofrecían un contexto, un conjunto de referencias para elaborar un proyecto didáctico. A este material se sumó el registro de una observación de clase y la entrevista a su docente, efectuados por estudiantes de años anteriores en otra escuela secundaria de la Ciudad. Ante la ausencia de una demanda por parte de la escuela o lx docente, les propusimos hacer un Proyecto para Historia de 3º o 5º año en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria (NES), teniendo en cuenta esta situación de escolaridad en el marco de la ASPO o de la posible situación al regreso a las actividades presenciales.

La observación

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

La observación puede ser pensada y conceptualizada en los términos en que lo trabaja la perspectiva cualitativa de investigación. El texto de referencia para lxs estudiantes es Ávila (2004). Siguiendo a la autora, cabe señalar que observar no es sólo ver (que es un acto natural) sino mirar (lo cual es un acto cultural); podría decirse que no es el ojo el que observa sino lx sujetx culturalmente situadx quien lo hace en una determinada *posición (las cosas que se registran e interpretan dependen de la perspectiva en la cual se ubica cada observadorx).*

El relevamiento que se realiza a partir de la observación no se sustenta en lo que las personas dicen que hacen o piensan ni en sus relatos sino en la evidencia directa que lx observadorx obtiene como testigo de situaciones cotidianas que tienen lugar más allá de la intencionalidad de lx observadorx. La situación observada no pre-existe sino que se construye en el propio acto observador. Es decir que el campo se modifica con la presencia de quien observa; no obstante, en la observación de tipo etnográfica (que es la que solicitamos a nuestrxs estudiantxs), hay una preocupación por observar las cosas tal como ocurren en la vida

cotidiana y evitar modificar o interrumpir la naturalidad del escenario. Para ello es imprescindible sostener una mirada abierta y situacional con la intención de captar la globalidad de manera sistemática y a la vez focalizar las cuestiones que interesan en función de los intereses de la observación. Al mismo tiempo, se reconoce que no se puede observar "todo", que siempre se hacen selecciones y recortes que dependen de la familiaridad con las situaciones (las experiencias pasadas nos enseñan a filtrar ciertos estímulos desagradables o a exagerar lo deseado) y del estado físico y/o emocional presente.

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

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

En una primera mirada, la tarea de lxs estudiantes fue observar todo lo que pudieran con la mayor amplitud posible y con la mayor distancia posible. Para eso era central generar la actitud adecuada. Con este fin, generamos algunas actividades previas de anticipación y análisis de lo esperado con vistas a facilitar la posibilidad de un acercamiento al audiovisual "como si" se tratara de un lugar que les fuera absolutamente desconocido y en el cual no tuvieran ni idea de lo que podrían llegar a ver, escuchar y sentir; es decir, sostener una mirada de extranjeridad. De este modo, podrían estar en condiciones de dejarse sorprender por lo que pudieran encontrar.

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

Para trabajar sobre la inevitable perspectiva subjetiva de la observación (selección de hechos, interpretación de los mismos, identificación con algunos personajes más que con otros, no neutralidad valorativa), cada estudiante debía registrar, no sólo lo observado, sino también su perspectiva sobre lo observado. De este modo, los juicios de valor, las actitudes de

identificación, las impresiones subjetivas, quedaban registradas y podían ser consideradas como un analizador (Lapassade, 1977); es decir, como un elemento que ofrece datos de la situación y, en consecuencia, requiere ser analizado.

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

El análisis didáctico y el diagnóstico preliminar

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

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

La elaboración del proyecto

Un Proyecto se caracteriza por:

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

Habitualmente, el proyecto se centra en la elaboración de una propuesta que constituye una respuesta posible a las demandas y/o necesidades planteadas por lxs integrantxs de la escuela,

y que en general son conocidas con anterioridad por las vinculaciones previas entre los miembros del establecimiento y las docentes de la cátedra.

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

Como ya dijimos, la consigna solicitó la elaboración de un proyecto didáctico para Historia de 3º o de 5º año en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria (NES). El mismo debía incorporar el tratamiento de algún contenido transversal que consideraran relevante (educación sexual integral: la perspectiva de género en la historia; la pandemia: el impacto de otras epidemias en otras épocas; la convivencia: la discriminación a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos).

Ante las múltiples consultas, establecimos algunas precisiones. Podían imaginar que el proyecto se desarrollaría en el segundo semestre del 2020 o en el 2021, con la incertidumbre de no saber cuál sería la modalidad de trabajo escolar para entonces. En consecuencia, lxs estudiantes podían hacer supuestos sobre la dinámica que tendrían las clases y, por ende, sobre el tipo de propuesta didáctica a realizar.

El material que compartimos

En esta compilación, compartimos 12 trabajos realizados por 36 estudiantes. Si bien realizamos una edición de los trabajos para darle cierta uniformidad al texto completo, no se corrigieron los estilos de escritura de cada grupo ni sus modos específicos de presentación de los temas.

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

Los cuatro primeros materiales corresponden a Historia de Tercer Año (Historia Latinoamericana), mientras que los siguientes nueve textos están pensados para Historia de Quinto Año, Orientación en Ciencias Sociales y Humanas (que corresponde a Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX). Pese a que todos ellos partieron del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creemos que pueden ser usados con

provecho por docentes de otras jurisdicciones. Más aún, la lógica que proponen muchos de ellos permite su rediseño para el desarrollo de contenidos propios de otras asignaturas. También es posible, usarlos de inspiración para diseñar otras propuestas.

Este material no requiere una lectura lineal, cada lectorx puede realizar un recorrido propio sin desmedro alguno de la comprensión de los distintos textos. Por otra parte, queremos señalar que, aún cuando somos conscientes de que los diagnósticos son todos muy similares (lo cual se justifica en el hecho de tener como referente las mismas escuela, clase y docente), decidimos dejarlos ya que la mirada que cada equipo hizo de los datos constituyó un insumo para sus decisiones pedagógico-didácticas. No obstante, lxs lectores pueden saltearse los apartados correspondientes.

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

Bibliografía citada

Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio,* diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducativ*e. Paris: Gauthiers Villars.

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

PROYECTOS DE HISTORIA DE 3° AÑO CABA

Proyecto 1

Las voces sobre la "Campaña del Desierto": mitos que invisibilizan y mirada hegemónica

Autoras

Brodersen, Cecilia

Giambroni Dalcol, Victoria

Gild, Mariana

Asignatura: Historia – 3º Año – CABA

Introducción

El presente es un trabajo realizado en el marco de la materia "Didáctica de Nivel Medio" o "Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Secundario"[1] que se dicta tanto para el Profesorado en Ciencias de la Educación como para el Ciclo de Formación Orientada en Didáctica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ambas carreras dictadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La propuesta de la cátedra para la realización del trabajo de campo, consiste en un acercamiento al nivel medio desde el rol de asesor/a pedagógico/a que permita construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa para operar profesionalmente sobre el nivel. Nuestro equipo de trabajo está conformado por una graduada de la Licenciatura, estudiante del Profesorado, con experiencia como docente universitaria, una estudiante de la Licenciatura y docente de Nivel Primario, y una estudiante de la Licenciatura sin experiencia profesional.

El contexto de realización del trabajo tiene particularidades que no pueden ser ignoradas. Desarrollamos este Proyecto en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo del 2020, durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio a causa de la pandemia de Covid-19. Esto añade complejidad a la producción, en tanto la cursada y el trabajo colectivo fueron realizados únicamente a través de la virtualidad. Implicó la construcción de un caso ficticio a partir de la combinación de información de dos casos reales, sobre el cual fue desarrollado un pre-diagnóstico que incluye hipótesis institucionales y didácticas. En función de estas, fue creado un Proyecto de enseñanza plausible de ser desarrollado por la docente a la cual tomamos como referencia y otros/as docentes con características similares. Asimismo, el Proyecto adquiere especificidad dado que se imagina su implementación también en contexto de pandemia.

Metodología

El caso que origina este trabajo es un constructo creado por el equipo de cátedra que combina el documental audiovisual "La Escuela Contra el Margen" con el registro de una clase de Historia y una entrevista a la docente que la dicta perteneciente a otra escuela secundaria. El primero nos permitió adentrarnos en una institución específica y conocer a los y las estudiantes de un curso en particular. A través del registro pudimos conocer el desarrollo de la clase y, mediante la entrevista, algunas de las concepciones sobre la disciplina y la didáctica de la docente.

La tarea de observación de los materiales implica la comprensión de que cada observadora está culturalmente situada y socializada, de manera que hay mucho de sí en la forma en la que ve al objeto de estudio (Ávila, 2004). Por ello, el trabajo de observación consistió en la construcción de registros a cuatro columnas. La primera de estas consta simplemente de la hora (en el caso del documental, los minutos transcurridos en el video) como instrumento para ordenar la observación, la segunda contiene la descripción de los hechos, la tercera inferencias subjetivas y la cuarta disparadores de carácter teórico para el análisis. La unificación de los registros de las integrantes del grupo permitió contrastar las diferentes

[1]Los diferentes nombres corresponden a la actual coexistencia de dos planes de estudios, uno de 1985 y otro de 2016

visiones sobre el caso para construir una mirada grupal lo más objetiva posible. Es decir, poner en juego visiones fragmentadas de la realidad para intentar alcanzar la objetividad a través de la confrontación de subjetividades (Ávila, 2004). Además, el conocimiento de las implicaciones individuales funcionó como insumo para enfocar aquellas características que resultaron significativas en primera instancia. Estas fueron contrastadas repetidas veces con la empiria y la teoría disponibles y debatidas al interior del equipo, en un proceso de triangulación. La integración y articulación de perspectivas, que no pretende simplificarlas sino más bien conjugarlas para alcanzar un análisis más profundo, alude a un enfoque multirreferenciado (Souto, 1996). Todas estas características metodológicas, responden a la utilización de una lógica de trabajo cualitativa que consistió en la realización de un análisis interpretativo sobre la situación presentada, para luego pensar una propuesta de enseñanza acorde y original.

Diagnóstico

Este apartado incluye aquellas hipótesis que contribuyen a dar cuenta de los aspectos institucionales y didácticos más significativos del caso analizado.

La institución como un espacio abierto

La institución analizada tiene más de 25 años de antigüedad, está ubicada en el barrio de Villa Lugano, al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Es una zona en la que hay conflictos interbarriales entre parte de la población que vive en villas y asentamientos, y parte de la población que vive en complejos de edificios, a pesar de que pertenecen a la misma clase trabajadora. Toda la comunidad converge en la escuela.

El contexto socioeconómico adverso y de conflictos interbarriales violentos en el que se encuentran insertos los y las integrantes de la institución, así como la discriminación que sufren y ejercen, la repitencia, la maternidad y paternidad adolescente, podrían ser considerados como situaciones que contribuyen a la conformación de una situación crítica. Lidia Fernández organiza una tipología de dinámicas institucionales recurrentes en escuelas que enfrentan "situaciones críticas" (Mastache, 2007). La respuesta institucional frente a su situación, parecería ubicar a la Escuela Manuel Mujica Lainez en lo que Fernández caracteriza como espacios abiertos[2]. A continuación, se analizan cuáles y de qué maneras se manifiestan las características de este tipo de espacios al interior de la institución.

En primer lugar, pareciera existir una política institucional respecto de la permanencia de los y las estudiantes. Se ejemplifica con el siguiente fragmento del registro:

[2] *"organizadas generalmente alrededor de un proyecto de cambio, acompañados por dinámicas de tipo heroico que permiten hacer frente a la dificultad por la convocatoria al sacrificio y la militancia. Suele darse en escuelas medias que cuentan con la presencia de: directores abiertos a los cambios, padres comprometidos con la escuela y dispuestos a trabajar por ella (a través de su accionar en asociaciones como la cooperadora), profesores que encuentran sentido a su trabajo en un proyecto compartido, alumnos que encuentran en la escuela un espacio de pertenencia al que sienten propio (y que evidencian en tareas de cuidado del espacio, por ejemplo). (...) Estas dinámicas suelen verse favorecidas por la necesidad de enfrentar situaciones límites (por ejemplo, imposibilidad de continuar funcionando por carencias edilicias) o por la existencia de proyectos pedagógicos aglutinantes" (Mastache, 2007: 10)*

"Se muestra una oficina de la escuela y personal administrativo revisando las asistencias de los y las estudiantes. Tiene lugar el siguiente diálogo:
-Vino, no vino, no vino, no vino
-Igual ella faltó mucho antes de tener el bebé. Estamos como en 50 faltas.
-Bueno, eso no importa. Mientras vuelva y venga ahora." (Registro del audiovisual, pp.3 y 4)

Aquí es posible observar cómo la historia personal de la estudiante estaría siendo considerada por las autoridades escolares, a la vez que estaría siendo jerarquizada la trayectoria de los y las estudiantes dentro de la escuela por sobre la cuestión burocrática de las asistencias. Esta actitud institucional pareciera abonar a sortear las limitaciones de las reglas del régimen académico que, según Terigi (2018), limitan en muchos casos la inclusión, retención y egreso de sectores que se han incorporado más recientemente al nivel secundario.

Otro aspecto significativo es la postura democrática que pareciera adoptar el director respecto de la toma de decisiones. Durante el documental, se muestra una reunión del personal de la escuela que tiene como fin encontrar respuestas institucionales a conflictos barriales. Resulta pertinente de esta escena el siguiente fragmento:

> *(El director) Concluye la reunión: "Yo lo que sacaría como dos ideas que hablamos hoy, que están presentes: una es que no logramos una unidad absoluta de miradas, tenemos que contemplar que hay otras formas de ver las cosas" (Registro de audiovisual, p. 6)*

Se observa que el director apela al diálogo entre los y las integrantes de la institución y que parecería valorar la diversidad de miradas sobre los temas que atañen a la escuela, posibilitando la problematización del conflicto barrial que, si bien tiene su origen en "el afuera" de la escuela, la atraviesa. Esta característica podría estar indicando un alto grado de dinámica institucional para la resolución de conflictos (Bleger, en Mastache, 2007)[3]. Asimismo, en términos de Ulloa (1969), podría pensarse que se trata de un movimiento de circulación entre la organización institucional y la comunidad, en tanto la escuela estaría reflejando el contexto en el que está incluida, tendiendo a la vez a modificarlo a través de su "producto" que, en este tipo de instituciones, son las personas que forma. Además, adquiere sentido en relación a la caracterización de la institución como un espacio abierto, en la medida en la que estaría demostrando gran apertura de la escuela respecto del contexto, cualidad que también se estaría manifestando en las visitas de los y las estudiantes a la ex ESMA y al Parque Indoamericano, el viaje a Chapadmalal para participar en Jóvenes y Memoria, así como en la presencia de cámaras para la filmación misma del documental.

[3] *"El mejor 'grado de dinámica' de una institución no está dado por la ausencia de conflictos, sino por la posibilidad de explicitarlos, manejarlos y resolverlos dentro del marco institucional, es decir, por el grado en que son realmente asumidos por sus actores e interesados en el curso de sus tareas o funciones. El conflicto es un elemento normal e imprescindible en el desarrollo y en cualquier manifestación humana: la patología del conflicto se relaciona, más que con la existencia del conflicto mismo, con la ausencia de los resortes necesarios para resolverlos o dinamizarlos" (Bleger, 1974, en Mastache, 2007: 12).*

Por otra parte, pareciera haber en la institución una preocupación por las emociones de los y las estudiantes. En palabras del director: "(...) *Por otro lado en la relación con los pibes tiene que haber escucha, atención, contención" (Registro de audiovisual, p. 6)*. La intención de escuchar atentamente y contener a los y las adolescentes podría estar indicando la voluntad de brindarles en la escuela un espacio de pertenencia (Ulloa, 1969). También resulta significativa en este punto la presencia de la cultura adolescente, la cual no parecería ser resistida por las autoridades escolares sino más bien incentivada, observable en las expresiones musicales del festival del día de la primavera, por ejemplo. Aquí resulta relevante hacer un puente con la categoría de "ciudadanía escolar" (Martuccelli, 2016). La aparente inclusión de los desafíos existenciales a los que se enfrentan los y las estudiantes en su vida cotidiana (*"V3: "(...) Si saben quien anda robando, quien vende y quien no y te paran igual. Ya te conocen y te paran todos los días y eso te molesta" Registro del audiovisual, p.13*); sus producciones culturales y formas de expresarse (observable en la propuesta de clase de crear una canción sobre el barrio); sus visiones sobre lo que sucede en el barrio, la ciudad y el país (evidenciado en la redacción del discurso de presentación de Jóvenes y Memoria); la posibilidad de, mediante el diálogo, confrontar sus opiniones con las de otros ciudadanos/as que habitan la escuela *("M1: "Su punto de vista (se refiere al de su compañera) es por qué vamos a mostrar las cosas malas, yo creo que es porque están y no hay que negarlas" Registro del audiovisual, p. 12)*; parecerían indicar que la mirada institucional interpela más a los/las adolescentes como sujetos de derecho que como sujetos de tutela.

En el transcurso del documental, tienen lugar diversos debates que están vigentes socialmente y que hacen a la formación ciudadana. Uno que adquiere particular relevancia es el que surge acerca de la toma del Parque Indoamericano respecto de la inmigración y la invisibilidad de la población indígena. Este tema parece llevar a los y las estudiantes a poner en discusión sus ideas contrapuestas, guiados por la docente. Este tema de interés será retomado en la elaboración del proyecto.

Además, estas particularidades permiten pensar que, en el taller registrado en el documental, el lugar del saber estaría predominantemente en desplazamiento (Mastache, 2012). Es decir, el saber estaría en constante movimiento, circulando y pudiendo ser apropiado por los y las estudiantes, permitiendo la propia subjetivación y la reelaboración de lo dado. Se trataría de un saber en construcción entre docentes y estudiantes. Ejemplificamos con el siguiente fragmento:

> *"Docente: (...) La idea es que ustedes dibujen cómo se imaginan el mapa de barrio. Del barrio con todos los barrios. Como ustedes se lo imaginen, no tiene que ser como está en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires. Si no, ustedes, que viven en los barrios, que los recorren todos los días, cómo lo perciben y dibujarlo" (Registro del audiovisual, p.2)*

Aquí la docente parecería reconocer los saberes que los y las estudiantes tienen acerca de sus propios barrios y alentarlos en la construcción de un mapa que ponga a dialogar estos conocimientos de manera colectiva, permitiendo el desplazamiento del saber.

Otra característica relevante que permitiría identificar la dinámica institucional como una del tipo de espacio abierto, es el alto grado de compromiso de algunos/as docentes y estudiantes con sus respectivas tareas. Tal como puede observarse en este fragmento: "*Florencia: "M1 se llevó para pasar en limpio lo que habían estado trabajando antes de ayer para la presentación del trabajo." (Registro del audiovisual, p.15),* en el que una estudiante continúa fuera del horario de clase con el proyecto grupal, o en este fragmento: "*Florencia*: (...) *la propuesta de ir a Jóvenes y Memoria es que encontremos qué queremos decir y cómo queremos decirlo y que lo salgamos a decir, igual que hace La Garganta Poderosa, y hacernos un lugar (Registro del audiovisual, p.9)* en el que la docente realiza una propuesta que intenta interpelar a los y las estudiantes. El trabajo en este proyecto ubicaría a los/las estudiantes en un lugar respecto del saber que ha sido apropiado (Mastache, 2012). Sin embargo, otros/as estudiantes podrían estar posicionándose desde la rebeldía o la sumisión. Aquí surge la pregunta, ¿cómo se posicionan los/las estudiantes respecto del saber en la clase de la docente de Historia?

El lugar del saber en el desarrollo de la clase: matices

Retomando la pregunta abierta durante el desarrollo de las hipótesis institucionales acerca del lugar que ocupa el saber en la clase analizada, parecería haber un interjuego entre la inmovilización y el desplazamiento de saber.

En algunos momentos pareciera haber una vinculación de los/las estudiantes con el saber desde la sumisión al lugar asignado por la docente (Mastache, 2012), actuando de manera dependiente y pasiva. En estas situaciones, sería la docente quien inicia los intercambios con preguntas que son respondidas de manera muy breve por los/las estudiantes, tal como sucede en este fragmento:

> *"P: "¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?"*
> *V10: "Se derrocó"*
> *P: "¿Se derrocó a quién?"*
> *V10: "Al virrey"*
> *P: "Se derrocó al virrey en tanto que....."*
> *P:"¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?"*
> *V10,V8: "No" (Registro de observación de la clase, p.7)*

Predominaría en este caso una representación del saber como inmovilizado. Es decir, la docente estaría siendo percibida como la única poseedora del saber en tanto las respuestas de los/las estudiantes parecerían apuntar a satisfacer sus expectativas y no estarían indicando una construcción del conocimiento, dificultando la recreación, análisis y discusión de este último.

Sin embargo, es posible distinguir momentos de la clase en los que esto se tensiona y el saber aparecería en desplazamiento (Mastache, 2012). Por ejemplo, cuando hay cierto desplazamiento del lugar del saber de la docente al libro de texto, cuando les pregunta a los y las estudiantes qué saben sobre Tupac Amarú o cuando invita a reflexionar sobre la vinculación entre la Revolución Francesa y la revolución de 1810. En estos momentos,

pareciera predominar el saber "en construcción" (Mastache, 2012) y el conocimiento operaría como una mediación en el vínculo pedagógico entre estudiantes y docente.

La disciplina específica: desafío entre la teoría y la práctica

Continuando con el análisis, y pensando ahora en las características propias de la disciplina que se enseña en la clase de Historia Latinoamericana de cuarto año y, a su vez, de la cual la profesora da cuenta en la entrevista, es posible observar ciertos matices entre la concepción teórica disciplinar y la práctica de la misma dentro del aula.

Frente a esto, es importante mencionar que, a lo largo del proceso de conformación de la Historia como disciplina científica, se fueron desarrollando diversos enfoques que perciben al investigador, al objeto de estudio, los sujetos que intervienen en la historia, el tiempo y el espacio de diferentes maneras. Por su parte, Finocchio (1995) menciona tres enfoques: el positivista, el antipositivista y el de los nuevos enfoques.

En la entrevista a la profesora, ella pareciera adherir a una visión crítica de la Historia expresando que son procesos del pasado que enriquecen la mirada ciudadana, que ayudan a comprender el presente y a proyectar el futuro. En palabras de la profesora: *"La historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que hace que nuestra materia sea fundamental."* (Registro de entrevista, p. 5). A su vez, destaca la importancia de dicha disciplina y su constante dinamismo, ya que a partir los cambios que se presentan en el presente, un mismo hecho histórico puede ser comprendido y trabajado de maneras diferentes. El siguiente fragmento da cuenta de lo expuesto: *"(...) Porque en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando lees esa historia de otra manera"* (Registro de entrevista, p. 6).

A partir de esto, es posible identificar rasgos propios de los nuevos enfoques y en concordancia con lo mencionado anteriormente, en el registro de la clase de Historia Latinoamericana también es factible ver la adhesión a dicho enfoque cuando la profesora les explica a los y las estudiantes que si bien han de utilizar una línea de tiempo para organizar mejor ciertos acontecimientos históricos que son relevantes para la materia y que han de estudiar, no se debe entender la historia como una sucesión de hechos que se dan de forma ordenada, unos después de otros. El siguiente fragmento da cuenta de esto:

"Vamos a dividir tres períodos en los tres trimestres que yo hago dividir en tres trimestres porque en historia no hay tres trimestres, la historia es la historia". P en el pizarrón, hace línea de tiempo para marcar el año escolar: "¡pero por favor! La historia no tiene 3 trimestres, es solo para organizarnos, por eso mismo, ¡recordemoslo!". (Registro de la clase de Historia Latinoamericana, p. 4)

Es posible observar que la docente busca que los y las estudiantes organicen y registren ciertas fechas importantes para construir nociones temporales complejas que luego relacionarán entre sí, articulando procesos históricos con el contexto social. Justamente, esta concepción de tiempo es la que los nuevos enfoques proponen. Avanzando en este mismo sentido, la consigna del texto argumentativo que la profesora presentó a los y las estudiantes

también responde a una visión compleja de la Historia, debido a que se espera que los y las estudiantes relacionen diferentes procesos históricos entre sí y analicen las consecuencias de unos sobre otros lo cual, a su vez, implica un trabajo de elaboración escrita que no puede encontrarse en internet, tal como lo expresó la docente: "*(...) Cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa. (…) Vamos a ver la revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyó."* (Registro de la clase de Historia Latinoamericana, p. 11).

En cuanto a la estrategia de enseñanza que la profesora utiliza durante la mayor parte de la clase, es posible identificar que mediante un método expositivo (Benejam y Pages, 1997), ella busca reponer información utilizando preguntas de respuesta cerrada que les hace a los y las estudiantes junto con frases a completar. A su vez, es importante mencionar que se trataría de una exposición dialogada en donde la profesora va guiando con sus preguntas a los y las estudiantes con el fin de ubicar temporalmente y relacionar ciertos procesos históricos de una forma un tanto rápida, ya que se trata más bien de una clase de repaso. A partir de las respuestas de los y las estudiantes, la profesora va avanzando con la exposición. En el siguiente fragmento se puede ver esto ejemplificado:

> *P: "¿La revolución industrial la ubicamos entonces en qué periodo?"*
> *V10: "Fines del siglo XIX, no perdón siglo XVIII"*
> *P: "Muy bien, fines del XVIII principios del XIX, el proceso de ese suceso va a encontrar..."*
> *V10 "Un choque, un freno"*
> *P: "Ahí está, va a encontrar un freno, es una buena idea, yo vengo produciendo, necesito más materias primas cuando obtengo..."* (Registro de la clase de Historia Latinoamericana, p. 8)

Dicha exposición dialogada no necesariamente produciría aprendizajes memorísticos y repetitivos en los y las estudiantes (Benejam y Pages, 1997). Además, como es posible observar, se necesita que los y las estudiantes tengan ciertos conocimientos previamente adquiridos para poder así dar lugar a nuevos aprendizajes. Detrás de este método expositivo utilizado por la profesora y del trabajo que ella realiza con los conceptos de Revolución Industrial y luego Revolución Francesa, al presentarlos como hitos dentro de la historia mundial, como procesos comprendidos entre determinados siglos y cuyas consecuencias inciden en otros procesos históricos (por ejemplo, en la Revolución de 1810), se podría inferir una concepción de la Historia entendida como procesos que se ubican dentro de un tiempo determinado, que se relacionan entre sí y cuyas consecuencias inciden muchas veces en diferentes partes del mundo hasta el presente. Esto puede verse ejemplificado en lo expresado por la docente, luego de conversar junto a los y las estudiantes sobre la importancia de la Revolución Francesa: *"Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo, todo lo que ustedes quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos, por qué, porque hay un hecho histórico que te dice mira esto es posible,*

esto pasa. Entonces se genera como una empatía con este movimiento, que te da la posibilidad de pensar..." (Registro de la clase de Historia Latinoamericana, p. 10)

Sin duda, todos estos elementos dan cuenta de la complejidad propia de una clase y de los diferentes matices que la disciplina específica puede tomar al momento de llevarla a la práctica. A su vez, cabe mencionar que los tiempos escolares, la delimitación de los contenidos propios de una materia y las características que el grupo presenta, son factores que inciden en gran medida en la enseñanza de toda disciplina.

La evaluación: entre el énfasis en la evaluación formal y el avance en los aprendizajes

Al analizar la perspectiva de evaluación que se observa en los diferentes materiales empíricos disponibles, es posible identificar algunas características que resultan interesantes para destacar.

En primer término, al poner la mirada en los estudiantes del documental podría decirse que hay un énfasis en la evaluación formal (Quiroz, 1993). Esto se puede observar en algunas intervenciones tales como cuando un estudiante (V1) dice*: "O sea que si vos no trabajás en esto, no aprobás",* y luego acota *"¿Es nota de clase también?"* (Registro del audiovisual, p.5). Durante la clase de historia observada también se pueden identificar algunas inquietudes por parte de los estudiantes que hacen referencia a esto. Por ejemplo, cuando la docente plantea que al finalizar un período habrá una evaluación y un estudiante consulta si será escrita u oral.

Según Quiroz (1993), muchos estudiantes aprenden que el éxito en las evaluaciones está más relacionado con el cumplimiento de las expectativas de cada docente que con la apropiación real de contenidos académicos, lo cual está asociado a la propia supervivencia y continuidad de sus estudios. Esto suele ser frecuente ya que más que la intención puesta en aprender esos contenidos abordados, la centralidad está puesta en qué estrategias va a tener que asumir ese estudiante para poder tener "éxito" en esta prueba.

Por otra parte, en la entrevista a la docente hay un apartado específico sobre su modalidad de evaluación y claramente ella plantea que su foco está puesto en lo que denomina "*evaluación tradicional*" o, en palabras de Feldman (2010), evaluación sumativa, ya que sostiene que "*al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta"* (Entrevista a la docente, p. 7).

Esto es interesante, ya que más allá de la función de certificación que tiene la evaluación sumativa, la docente destaca la necesidad de realizar balances de las etapas concluidas, lo cual le aporta información valiosa para continuar en los siguientes trimestres.

Pero, a su vez, la docente plantea la importancia de contar con la información del proceso o formativa (Feldman, 2010), el cual identificaría como "*sistema de la supervisión azarosa"* (Entrevista a la docente, p.7*),* en donde les indica a los estudiantes que durante la cursada tomará al azar trabajos que vayan realizando para conocer el estado de avance en sus conocimientos y producciones. Según su perspectiva, esta modalidad los incita a los estudiantes a no dejar el estudio para el final del trimestre en donde, según la docente,

también tiene la oportunidad de preguntarles oralmente algunas cuestiones de modo de no quedarse solo con la evaluación escrita. En esta línea, también se podría pensar que, al decir de Perrenoud (2008), su perspectiva sobre la evaluación estaría centrada en la mejora en los aprendizajes, más allá de las exigencias que el sistema educativo impone. De igual manera, siempre cuando se piensa en la evaluación hay una tensión entre el control y la mirada sobre los aprendizajes, por lo que resulta imposible sostener con seguridad cuál es efectivamente su posicionamiento.

Pensando un proyecto desde la virtualidad

Resulta pertinente en este contexto de aislamiento social tener en consideración las características que adquiere el uso de tecnologías tanto en la institución como para la docente observada en particular, en la medida en la que la virtualidad podría convertirse en un recurso central para el desarrollo de un proyecto. Es relevante destacar que se desconoce si todo el estudiantado cuenta con posibilidades de acceso a dispositivos tecnológicos y conexión a internet.

A partir de lo analizado en los registros, se podría inferir (en concordancia además con la caracterización de la institución como un "espacio abierto") que la escuela estaría abierta al ingreso de tecnologías en las aulas. En primer lugar, para la filmación del documental debieron ingresar cámaras a la escuela. Durante el desarrollo de este, varios/as estudiantes utilizan sus teléfonos celulares en el aula: mandan mensajes de texto, escuchan música y en algunos casos los utilizan como instrumento para realizar las tareas propuestas, por ejemplo, en la redacción del discurso de la presentación de Jóvenes y Memoria. En algunas ocasiones, la propuesta pedagógica pasa por el uso de un dispositivo. Por ejemplo, durante la clase de presentación, la actividad consistía en grabar un pequeño video. En este caso, gran parte de los/las estudiantes se negó. A veces las condiciones de uso de los dispositivos son negociadas: "*Si vos querés escuchar música déjate un auricular, déjate la música de fondo."* (Registro del audiovisual, p.3)

Al respecto del uso de tecnologías, la docente de Historia menciona en la entrevista que encuentra en las redes sociales un espacio de aula virtual para conectarse con sus alumnos y alumnas, un canal de comunicación que complementa sus posteos en blogs sobre Historia Latinoamericana y Cívica, y que además permite dar continuidad pedagógica. No obstante, dice que no les permite escuchar música en clase y que considera que el mal uso de las tecnologías (ejemplifica con el uso de WhatsApp) en clase conspira contra el aprendizaje. Inferimos que, si bien la institución se muestra abierta al ingreso de las tecnologías, habría libertad para que cada docente organice las reglas del uso de la tecnología en su clase de la manera que considere más conveniente.

A raíz de todo esto, es posible suponer que, si bien el uso de tecnología informática está presente en la escuela y en el curso, su uso no sería necesariamente innovador en términos pedagógicos (Area Moreira, 2015), más bien funcionaría como una herramienta secundaria de apoyo a lo que transcurre en clase. Aquí resulta relevante la consideración de que en el nuevo contexto de aislamiento social, en el que el uso de tecnologías en educación se vuelve

imperativo, la forma previa de incluir las tecnologías en el aula quedaría excedida, pudiendo ser necesario reinventar su uso pedagógico.

Comentarios finales

A partir del recorrido presentado, se podría pensar que hay suficiente y pertinente material para esbozar algunas líneas de un posible proyecto pedagógico a presentar en la institución caracterizada previamente, y para la docente y el grupo descriptos en la entrevista y en el registro de observación de clase. Cabe señalar que, al tratarse de materiales producidos por otros/as (un documental específicamente diseñado para relatar una experiencia, y registros de clase y entrevista desarrollados por estudiantes de años anteriores), todas las inferencias tienen más inquietudes que certezas. De todas formas, se presentan a continuación algunas ideas que resultan interesantes para pensar la enseñanza de la historia en este contexto tan particular e inédito como es el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en nuestro país.

Propuesta didáctica

Las voces sobre la "Campaña del Desierto": mitos que invisibilizan y mirada hegemónica.

Tal como se mencionó anteriormente, en función al prediagnóstico realizado y a las condiciones actuales de aislamiento, se propone un proyecto posible para ser abordado en la asignatura Historia de 3er año de la Ciudad de Buenos Aires (NES), durante la segunda mitad del año 2020 en condiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), producto de la pandemia por Covid-19.

Cada apartado del proyecto fue pensado a modo de sugerencia y es completamente flexible para ser adaptado a las características del curso en el que se lleva a cabo, teniendo en cuenta las condiciones de acceso tecnológico y conectividad de todos los y las participantes.

Fundamentación teórica y práctica

El presente proyecto fue elaborado especialmente para ser llevado adelante en la singularidad del contexto actual de aislamiento y propuesta de continuidad pedagógica a distancia. Estas cuestiones repercuten fuertemente tanto en su producción como su implementación. La situación inédita implica prestar especial atención a los recursos que serán necesarios para la ejecución del proyecto, tales como el acceso a tecnologías y conectividad a internet de los y las estudiantes, así como pensar propuestas de actividades que contemplen la virtualidad como medio primordial y el carácter remoto de su realización. En este marco, será de vital importancia pensar alternativas diversas de presentación de materiales y de acceso a los contenidos, teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población.

En tanto proyecto pedagógico, es importante señalar que, tal como plantean Lippit y Lindemann (2001), esta propuesta se posiciona desde la necesidad de promover una formación polivalente, multifuncional y flexible. La enseñanza a partir de proyectos permite generar condiciones que contribuyan a, no solo la apropiación de contenidos por parte de los y las estudiantes, sino la participación durante un proceso que implica la planificación, la reflexión, el registro, la sistematización, la comunicación y la evaluación (Programa Nacional Escuelas Secundarias, 2015). Este método posibilita el trabajo en simultáneo en saberes (inter)disciplinares y en competencias sociales. Un proyecto consiste en un conjunto variado de actividades que tienen como fin un propósito o meta a alcanzar, se articula en un eje (en este caso se trata de un eje de tipo conceptual) que da sentido a las acciones como parte de algo más amplio. Los proyectos incluyen a múltiples actores (en este caso, pensamos en la inclusión de las familias) y necesariamente tienen como resultado la construcción de un producto, que implica trabajo en equipo o colaborativo y auto-organizado de los y las estudiantes, es decir que participan de la planificación y ejecución del proyecto mientras que el/la docente adopta un rol más tutorial y de seguimiento (Lippit y Lindemann, 2001).

Esta propuesta posiciona al rol de los y las estudiantes en la construcción de conocimiento de manera conjunta, consultando diversas fuentes que son articuladas por un eje de interés colectivo. En este sentido, la realización de proyectos favorece el desplazamiento del saber y la apropiación de este por parte de los y las estudiantes de manera subjetivante (Mastache, 2012).

Desde la enseñanza de la disciplina, se prevé que la propuesta esté fuertemente centrada en lo que Finocchio (1995) presenta como "nuevos enfoques". Este posicionamiento se podrá visibilizar en el tratamiento de los contenidos y las actividades sugeridas. En particular, se buscará problematizar de forma compleja los distintos hechos históricos abordados, articularlos con lo social, con el contexto y en su proceso, vincularlos con el presente, confrontar fuentes historiográficas, analizar de manera multicausal el período estudiado, entre otras cuestiones. En este sentido, las entrevistas a las familias podrán operar de recurso para realizar un abordaje de la Historia desde múltiples voces que no necesariamente son las de "los hombres de la historia" sino las voces de sujetos sociales colectivos. Esta perspectiva generaría la oportunidad de comprender los intereses encontrados en los sucesos históricos así como la existencia de múltiples verdades posibles según las interpretaciones que los sujetos realizan sobre los hechos. Asimismo, hay una intencionalidad de comprender el núcleo temático no como un hecho histórico aislado sino en sus rupturas y continuidades con otros hechos históricos y con el presente. Desde este abordaje de la disciplina, se apunta a la formación de una conciencia histórica que implica que los y las alumnos/as puedan hacerse preguntas y construir su propia explicación de los hechos estableciendo relaciones y generando hipótesis. En otras palabras, poner a los y las estudiantes en contacto con múltiples versiones de los eventos históricos podría permitirles juzgarlos por sí mismos y reconocerse como sujetos que forman parte de la historia (Gojman en Alderoqui y Aisenberg, 1993).

Respecto del contenido disciplinar de proyecto, fue seleccionado del Diseño Curricular "La organización nacional y el orden conservador en Argentina en el contexto latinoamericano" (Diseño Curricular NES CABA), haciendo especial foco en los ejes relativos a la "Conquista

del Desierto", las sociedades indígenas y el Estado Argentino, los roles de género como organizadores sociales en la historia (particularmente el linaje materno en la población indígena) y la República Conservadora en Argentina (ver "Contenidos"). La relevancia de esta selección corresponde a la oportunidad que se presenta en el tratamiento de estos contenidos para comprender la diversidad de voces y discursos que se encuentran en y sobre los hechos históricos. También permite dar oportunidades a los y las estudiantes para ser críticos sobre los discursos que se posicionan como legítimos y reconocer que la historia depende de la versión de quien la narra. Por otra parte, estos contenidos permiten relevar su impacto en la actualidad, de manera que podría ser una buena vía para interpelar a los y las estudiantes desde la Historia.

Otro punto importante a señalar es que se tomará el contenido transversal de ESI del Diseño Curricular, desde una perspectiva integral que busca valorizar la reflexión sobre los procesos de construcción de roles de género, estereotipos y mandatos culturales; la construcción de relaciones desiguales entre los géneros en la historia. Se profundizará en el eje del Diseño Curricular de la NES "Sexualidad, historia y derechos humanos" (Diseño Curricular NES CABA, Educación Sexual Integral). Consideramos que esta mirada es importante porque ayudará a poner en cuestionamiento los patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres; generando modificaciones en los mismos a través del desarrollo de un juicio crítico sobre la Campaña del Desierto. Asimismo, el estudio de aquellas voces que fueron invisibilizadas, permitirá trabajar desde la ESI la valoración y el respeto por la diversidad, aceptando las diferencias, reconociendo la existencia de otros pueblos que tienen costumbres, creencias, ideas y opiniones distintas, que viven, piensan y sienten de manera distinta; y construyendo así la idea de un "nosotros" junto con la de un "yo". El aprendizaje de convivir sin discriminar, de aceptar al otro, junto con la eliminación de prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros o de cualquier cultura, forman parte de los valores de la democracia y son contenidos que la escuela debe continuar recuperando.

En el proyecto "Las voces sobre la campaña del desierto: mitos que invisibilizan y mirada hegemónica" se prevé poner énfasis en la cuestión que surge en el análisis de los casos en relación con la evaluación. Por este motivo, resulta importante retomar la hipótesis desarrollada y proponer una alternativa que permita conjugar tanto el énfasis que ponen los estudiantes en la evaluación formal por sobre los conocimientos, como la doble intención que tiene la/el docente de evaluar sumativa y formativamente (Feldman, 2010). En este sentido, el hecho de que actualmente no están previstas calificaciones tradicionales permite proponer un instrumento de evaluación que favorezca procesos de recolección de información valiosa de las producciones, para luego poder observar y reconocer los aprendizajes adquiridos en relación con los contenidos abordados.

Por ese motivo, durante el desarrollo de los contenidos se sugerirá la realización de trabajos que conformen un portafolio (Danielson y Abrutyn, 2002). Este instrumento de evaluación permite dar cuenta del proceso en el avance de las producciones, así como contar con la información completa al final del proceso, de modo de poder analizar en retrospectiva lo realizado. A su vez, se prevé generar un producto acorde con los intereses de los y las

estudiantes que integre algunas de las producciones más significativas de los portafolios de manera cohesiva para que puedan ser socializadas con la comunidad.

Un último comentario respecto a la duración del proyecto. Teniendo en cuenta que la profundización en el contenido propuesto podría limitar el recorrido por el resto de los contenidos del Diseño Curricular, resulta significativo mencionar que los tiempos de la virtualidad son necesariamente más laxos que los de las clases presenciales dado que esta modalidad novedosa implica cierto número de dificultades e imprevistos. Además, el trabajo en un proyecto permite trabajar no sólo en el aprendizaje de los contenidos, sino también en otra serie de habilidades, como el trabajo colaborativo y la auto-organización, que demandan de más tiempo de elaboración pero que pueden ser muy provechosas para los y las estudiantes. Por último, los contenidos seleccionados en sí mismos parecen lo suficientemente relevantes como para ser abordados en profundidad, dado que, al reflejar las diferentes voces sobre un período tan cruento de la historia de nuestro país, brindan la posibilidad de formar sujetos con conciencia histórica más empáticos con sus conciudadanos.

Propósito general del proyecto

- Propiciar la construcción colaborativa de conocimientos sobre el proceso histórico que dio lugar a la "Campaña del Desierto" a partir del reconocimiento de distintas voces del pasado y su impacto en discursos del presente, de modo de fomentar una mirada plural y compleja que incluya diversas interpretaciones, hipótesis, argumentaciones y puntos de vista de los y las estudiantes en el marco de la virtualidad.

Propósitos de enseñanza

- Promover la comprensión y el análisis de procesos y acontecimientos históricos, sociales y culturales de fines del Siglo XIX, en el marco del desarrollo de una conciencia sociohistórica y democrática.
- Crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la elaboración de explicaciones multicausales, como medio para reconocer la relevancia de las relaciones sociales, las formas de poder y la diversidad sociocultural entre sociedades y al interior de las mismas.
- Propiciar el aprendizaje de conceptos y procesos que permitan comprender, problematizar e interpretar la realidad social y cultural, y su impacto en la actualidad.
- Garantizar la escucha plural y diversa de las opiniones y comentarios surgidos de todos/as los/as participantes del grupo, desde una perspectiva de género.
- Brindar oportunidades para la construcción de opiniones propias y su expresión mediante el uso de la lengua escrita.

Objetivos[4]

Que los/las estudiantes logren:

- Contextualizar en tiempo y espacio los procesos de la Historia argentina del siglo XIX y comienzos del siglo XX.
- Desarrollar hipótesis sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos. culturales e históricos, reconociendo la diversidad y multicausalidad de los hechos históricos.
- Identificar el aporte de los distintos tipos de fuentes abordados, reconociendo sus contribuciones específicos para el estudio de los procesos históricos.
- Elaborar preguntas y cuestionamientos a partir de los materiales abordados y sus conocimientos previos.
- Conocer las características y los cambios producidos en las configuraciones familiares y en la perspectiva de género en los períodos históricos estudiados.
- Analizar el período histórico abordado a la luz de sus efectos en la actualidad.

Temporalidad sugerida

10 (diez) semanas de clases (2 meses y medio, aproximadamente)[5]

Eje/ problema / temática

La campaña del Desierto como hecho histórico fundante con relación a la población originaria de nuestro país. Mitos, representaciones y voces que continúan impactando en la actualidad.

Posibles preguntas disparadoras:

- ¿Qué mitos y representaciones construidos en torno a la campaña del desierto continúan impactando en la actualidad?
- ¿Qué discursos circulaban sobre la campaña del desierto? ¿Qué discursos la legitimaron y cómo son considerados en el presente? ¿Cuáles voces quedaron invisibilizadas?

Contenidos

[4] Se espera que la docente pueda ajustar los objetivos en función al contexto y al grupo con el que esté trabajando. Los objetivos, al igual que toda la programación constituyen una hipótesis de trabajo (Feldman, 2010).

[5] Es importante considerar que en la presencialidad, según el Diseño Curricular de la NES, la asignatura cuenta con 2 horas cátedra (80 minutos) semanales. En la virtualidad esa duración se vuelve difusa, por lo cual asignamos el tiempo en semanas y no en horas cátedra.

El contenido seleccionado del Diseño Curricular será "La organización nacional y el orden conservador en Argentina en el contexto latinoamericano" (Diseño Curricular NES CABA). Se tomarán especialmente los puntos presentados a continuación, los cuales fueron reelaborados para este proyecto en particular:

- La integración del territorio: La "Conquista del Desierto".
- Las sociedades indígenas y el Estado nacional. La situación de los campesinos e indígenas en la región.
- Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales: el linaje materno indígena de la población.
- La República conservadora en Argentina (1880-1916). Los gobiernos de Orden y Progreso. El predominio oligárquico.

Contenido transversal: ESI: Se propone abordar cómo a lo largo de la historia se ha "borrado" el linaje materno para la construcción de las identidades a partir del eje "Sexualidad, historia y derechos humanos" (Diseño curricular NES CABA, Educación Sexual integral), tal como fue mencionado en la fundamentación. A partir de esto, es posible analizar investigaciones actuales que dan cuenta del gran porcentaje de población argentina con carga genética indígena. [6]

Según los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires, basados en la Ley Nacional Nº 26.150, el comprender y problematizar lo sucedido requiere de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente se enmarcarán en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales. El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permitirá también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

A partir de esto, se promoverá en los y las estudiantes:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires. Nivel Secundario)

[6] Corach, Daniel (2010) Mapa genético argentino. Revista Encrucijadas N° 50, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.uba.ar/encrucijadas/50/sumario/enc50-mapageneticoarg.php
Modelo, Leonardo (10 de agosto de 2005) La historia también se escribe en los genes. Página 12, Argentina. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-54853-2005-08-10.html

Producto/s:

Se sugiere la realización de un portafolio de producciones de los trabajos individuales y grupales. Se incluirán aquí los subproductos de los distintos momentos de trabajo: espacio de intercambio inicial, documentos con los resultados de las investigaciones y análisis de datos realizados, resultados de las entrevistas/encuestas a miembros de la familia/comunidad sobre sus conocimientos y representaciones sobre el período histórico abordado y una posible nota de opinión sobre el proceso atravesado.

A fin de generar un producto motivador para los y las estudiantes, y que sea de fácil socialización la comunidad, se propone el armado de un espacio digital de preferencia del curso. Podría tratarse de un diario digital que circule por mail o se publique en alguna web de la escuela, o bien una cuenta de Instagram o Tik Tok en la que se publiquen imágenes, videos y/o textos representativos del proyecto. Se aconseja privilegiar las ideas de los y las estudiantes en el tipo de plataforma a utilizar. La sugerencia es que este espacio digital se componga de las producciones de los portafolios que el grupo considere más significativas y relevantes, podría tratarse de una compaginación de las notas de opinión sugeridas en el momento final del proyecto.

Desarrollo y actividades:

Inicialmente, se propondría armar el proyecto pedagógico dividido en etapas, las cuales se encuentran interrelacionadas. No se trata de espacios que se cierran y se abren, sino de líneas de trabajo que pueden por momentos ir en paralelo y en otros entrecruzarse.

Es importante considerar que como la propuesta está prevista para ser desarrollada en el segundo semestre del 2020, es fundamental contar con algún espacio virtual para la realización de las distintas propuestas. Puede ser desde una carpeta de Google Drive, Classroom de Google, Edmodo o utilizar la plataforma Mi Escuela, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esta condición es necesaria para poder organizar y tener disponibles los materiales a abordar durante este proyecto.

1. Motivación[7]- Duración aproximada: 1 semana.

   Se sugiere comenzar con algún recurso disparador (video, imágenes, frases, nube de palabras, entre otros) que permita registrar conocimientos sobre la época que se abordará, inquietudes sobre el tema, posibles temas de interés, etc. Se espera que esta motivación pueda sostenerse a través de todo el proyecto y que no quede solo como un impulso inicial. Para ello, es posible incluir algún espacio (virtual, en este caso) en donde puedan quedar plasmados los resultados de este intercambio de modo de ir retomándolo durante el desarrollo del proyecto. Se podría incluir algún video explicativo (Ver Recursos Sugeridos) para que luego incluyan sus impresiones y

[7] Nos pareció interesante tomar la etapa de "Motivación" del Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio (2015), ya que permite convocar a los y las estudiantes hacia una propuesta que los invite a producir y reflexionar genuinamente.

comentarios iniciales. Algunas preguntas sugeridas para incentivar la participación y motivar a los y las estudiantes son:

- ¿Qué mitos y representaciones construidos en torno a la campaña del desierto continúan impactando en la actualidad?
- ¿Qué discursos legitimaron la campaña del desierto y cómo son considerados en el presente?

Es muy importante que este momento sea retomado hacia el final del proyecto, ya que es muy común que las ideas iniciales o "brainstorming" sean dejados de lado luego de avanzado el trabajo con los contenidos. Como se trata de las primeras apreciaciones de los y las estudiantes sobre el tema a desarrollar, esta vuelta hacia el final puede permitir contrastar estos primeros supuestos con el recorrido de aprendizaje llevado a cabo.

También durante este momento se sugiere motivar a los y las estudiantes a seleccionar una plataforma (diario digital) o red social (Instagram, Tik Tok) que luego les permitirá compartir con la comunidad educativa las producciones realizadas durante el proyecto y funcionará como soporte para el producto final del mismo.

2. Contextualización histórica e identificación de problemas/nudos centrales. Las voces hegemónicas: Duración aproximada: 1 semana

A partir de diversos materiales (audios, textos, videos) se presentará el contexto histórico a abordar. Particularmente las bases ideológicas y políticas de Mitre y Roca como fundantes de la perspectiva de Orden y Progreso en nuestro país, y los motivos por los cuales se previó el avance sobre los territorios que hasta ese momento eran vistos como poco productivos. A su vez, se darán a conocer distintas visiones historiográficas sobre la Campaña del Desierto (1878-1885). En esta etapa se podría registrar todo aquello que resulte interesante como problemas a indagar, cuestiones que no quedan claras, aspectos que tienen múltiples explicaciones, o cualquier tema que luego les permita profundizar. Se sugiere aquí generar agrupamientos de estudiantes de no más de cinco integrantes, para que puedan llevar adelante las distintas propuestas que se irán promoviendo, además de instancias individuales de trabajo. Para este momento en particular, se sugiere utilizar plataformas de escritura colaborativa (Google Docs, por ejemplo), para registrar estos puntos centrales. Tal vez, se les podría pedir a cada grupo que identifiquen a partir de las fuentes enviadas al menos 3 (tres) problemas o tensiones que consideran fundamentales en este proceso histórico. Sería deseable que este momento esté acompañado por una clase explicativa por parte de la docente, ya sea a través de una plataforma interactiva sincrónica o, si las condiciones de conectividad no lo permiten, por video previamente grabado por la docente. Podrían abordarse conceptos tales como: "conquista", "genocidio", "dominación", "violencia", "civilización" y "barbarie".

3. Análisis de mitos y frases conocidas. Las voces de los pueblos originarios: Duración aproximada: 2 semanas

A través de frases como "Todos los argentinos bajamos de los barcos", "ya no quedan más indígenas", entre otras, se podría profundizar la problematización de la mirada hegemónica sobre la Campaña del Desierto. Se sugiere incluir aquí las consideraciones sobre cómo se fue "borrando" de la historia el linaje materno de la población, invisibilizando de ese modo las identidades indígenas. También se intentará problematizar la idea de "raza", mostrando cómo los fenotipos y la herencia cultural no necesariamente van de la mano, por ejemplo, en la provincia de Misiones hay una comunidad indígena que llama la atención porque su apariencia física no coincide con la que el imaginario social asocia a las comunidades indígenas de nuestro país.[8] Este tema estaría vinculado con los contenidos de ESI seleccionados. En la sección de Recursos Sugeridos se podrán encontrar videos, textos, imágenes que pueden servir como elementos interesantes para incentivar la discusión y la construcción conjunta de hipótesis explicativas. Para este momento se podría invitar a algún colega profesor, especialista o algún referente que estudie estos temas para armar un debate por alguna plataforma digital interactiva gratuita (Zoom, Meet, Jitsi, etc), de modo de poder deconstruir los sentidos hegemónicos que atraviesan este momento histórico. Si no se pudiera contar con este actor, se podría proponer un debate del grupo en esta plataforma. Sería interesante seleccionar alguna herramienta digital que permita sistematizar las principales conclusiones de este debate, o proponer que al interior de cada subgrupo luego de este intercambio puedan realizar un mapa conceptual de los contenidos abordados entre la etapa 2 y 3.

4. Mirada retrospectiva desde la actualidad. Las voces de la comunidad: Duración aproximada: 4 semanas

A partir de los distintos materiales elaborados, se podría incluir aquí un trabajo de investigación que permita analizar cómo los hechos, representaciones y problemas desarrollados en la época abordada continúan impactando en la actualidad. En esta etapa se podría proponer la realización de encuestas a familiares y miembros de la comunidad sobre sus conocimientos en relación al período histórico abordado y a sus impactos en las representaciones actuales sobre la población indígena en nuestro país. La duración de este momento se podría dividir en: elaboración y realización de las encuestas (2 semanas); y procesamiento y análisis de los datos (2 semanas).

Para que esta propuesta pueda ser llevada adelante en el contexto de virtualidad, es importante analizar los momentos y modalidades de intercambio para la elaboración de la encuesta, así como para las formas de sistematización y análisis de los resultados. Por este motivo, se sugiere que la encuesta sea elaborada por los y las estudiantes junto con la/el docente en uno o dos espacios de encuentro sincrónico, de

[8] Misiones Online (17 de abril de 2012) Los Achés le pelean a la extinción en la Triple Frontera. Misiones, Argentina. Recuperado de: https://misionesonline.net/2012/04/17/los-aches-le-pelean-a-la-extincion-en-la-triple-frontera/

modo que al finalizar estos espacios los y las estudiantes cuenten con el instrumento terminado. En este encuentro, la/el docente podría explicar la potencialidad de la encuesta como instrumento de recolección de información y algunas cuestiones vinculadas con los procesos de investigación. Se sugiere que las preguntas sean más bien cerradas para que el procesamiento de las respuestas sea más sencillo. Estas encuestas podrían realizarse a través de un formulario de Google, ya que permite una carga de datos sencilla y fácil de procesar. Habría que tener en cuenta los conocimientos de la/el docente y/o de los/las estudiantes para el armado de este instrumento.

Para llegar con los tiempos sugeridos, se podrían esperar no más de dos o tres entrevistas por estudiante. Una vez recopilada toda la información, podría quedar a cargo de la/el docente el procesamiento y la realización de gráficos o cuadros para luego dejar el análisis de los resultados obtenidos a cargo de los y las estudiantes. Esta última instancia puede ser desarrollada en los subgrupos, y la/el docente puede tutorear ese proceso para acompañarlos en la elaboración de hipótesis sobre los datos obtenidos.

Luego de finalizado el análisis, cada grupo podría presentar los resultados del análisis al resto de los miembros del curso en un espacio de intercambio a través de alguna plataforma de preferencia. Si no estuvieran dadas las condiciones de conectividad, es posible que los y las estudiantes realicen presentaciones con alguna aplicación (Power Point, Genialy, etc) o a través de un video, y que luego la compartan con sus compañeros y compañeras.

Es importante señalar que este momento es nodal en la propuesta ya que va a permitir recuperar de forma espiralada (Feldman, 2010) los contenidos abordados en los momentos anteriores, contrastar los materiales analizados, comparar los resultados de las encuestas con sus ideas previas (teniendo en cuenta que se trata de la mirada de los miembros de la comunidad), entre otras cuestiones.

5. El cierre del recorrido: Las voces de los y las estudiantes._ Duración aproximada: 2 semanas

Para finalizar el recorrido del proyecto se propone incluir a la/el docente de Lengua y Literatura para abordar el contenido vinculado con la elaboración de textos de opinión (contenido de la materia Lengua y Literatura de 3° año). Se podría aquí sugerir que en forma grupal, individual o en parejas (según se considere más adecuado), los y las estudiantes elaboren una nota periodística de opinión vinculada con los contenidos abordados durante el proyecto. Sería deseable que incluyeran aquí sus impresiones iniciales, desarrolladas en el momento de Motivación, de modo de dar cuenta de sus inquietudes, hallazgos y comentarios. Esta actividad sería la última a incluir en el portafolio individual.

Luego de esta entrega, se podrían compaginar todas las notas de opinión u otras producciones de los portfolios que los y las estudiantes encuentren significativas para

poner a disposición de la comunidad educativa a través de algún producto que constituya un espacio digital, tales como un diario digital que podría circular por mail o cargarse en alguna web de la institución, o una cuenta de Instagram en la que se posteen los materiales producidos durante el proyecto, así como una cuenta de Tik Tok en la que se compartan videos relativos al trabajo. En esta instancia se sugiere que, cualquiera sea la plataforma elegida para la socialización del trabajo, el diseño esté a cargo de los y las estudiantes.

A continuación, se propone generar alguna instancia de socialización grupal para compartir una evaluación general del proyecto. Puede estar acompañada de alguna consigna que permita la retroalimentación por parte de la docente de las actividades desarrolladas.

Se sugiere que las actividades puedan desarrollarse tanto de manera individual como grupal, según las condiciones de conectividad de los y las estudiantes. Es muy importante considerar la posibilidad de enviar todas las propuestas y materiales en distintos formatos, y que puedan ser accesibles desde dispositivos móviles, dado el posible desconocimiento sobre las características de acceso que tienen los y las estudiantes a Internet.

Evaluación

A. Evaluación de los aprendizajes

En cuanto a la evaluación, tal como se mencionó en la fundamentación, se propondrá la realización de un portafolio de trabajo en el cual se puedan coleccionar todas las producciones realizadas durante el proceso formativo, así como también la elaboración de las notas periodísticas para socializar con la comunidad educativa. Los trabajos que incluiría este portafolio podrían ser: la presentación de las primeras impresiones, los documentos colaborativos sobre las principales problemáticas encontradas en el proceso histórico abordado, la sistematización de los aportes del debate sobre los mitos, la presentación de los resultados y análisis de las encuestas, y las notas de opinión, entre otras producciones elaboradas. Se sugiere que la/el docente otorgue un tiempo adicional (pueden ser 1 o 2 semanas) para la entrega final de estos portafolios, de modo de permitirle a los y las estudiantes el cierre de todos los materiales producidos.

Como criterios de evaluación, es importante rescatar los objetivos iniciales del proyecto, pero teniendo especial mirada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que efectivamente se pudieron llevar adelante. Si bien siempre el escenario es incierto, en el contexto actual, lo imprevisto se multiplica exponencialmente.

Es importante considerar en la evaluación de los portafolios entregados:

- La contextualización de los procesos históricos abordados.
- La elaboración de hipótesis sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos. culturales e históricos; y el énfasis puesto en la diversidad y multicausalidad de los hechos históricos.

- La identificación de los aportes específicos de las fuentes abordadas.
- La elaboración de preguntas y cuestionamientos a lo largo del proyecto a partir de los materiales trabajados.
- La identificación de características y cambios producidos en las configuraciones familiares y en la perspectiva de género en los períodos históricos estudiados.
- Los análisis surgidos del período histórico a la luz de sus efectos en la actualidad.

B. Evaluación del proyecto

Es de vital importancia para la realización de cualquier proyecto la presencia de ciertos procesos transversales: reflexión, registro, sistematización y comunicación[9]. Se sugiere a la/el docente llevarlos a cabo con la apoyatura de un registro personal, que podría tener el formato de un cuaderno de notas que permita llevar el "diario del proyecto". Estas notas podrían permitir la visualización de la información recogida durante el desarrollo del proyecto para tomar decisiones sobre su curso o para instancias futuras, así como funcionar de insumo para realizar la evaluación del mismo.

También podría alentar a los y las estudiantes a llevar ellos mismos un registro de las mismas características, con la posibilidad de compartir las notas con el resto de la clase y dando lugar para la contribución en la toma de decisiones sobre el armado del producto final. Los comentarios de los y las estudiantes podrían funcionar de igual manera como insumo para la evaluación del proyecto.

Para este punto, es importante tomar como criterio el propósito general del proyecto junto con algunas dimensiones interesantes a destacar. También habría que tener en cuenta la efectiva realización de las actividades y propuestas para ajustar a las condiciones reales estos criterios:

- Desarrollo del proyecto en el tiempo asignado
- Diversidad de materiales y recursos ofrecidos
- Participación activa por parte de los y las estudiantes en las actividades sugeridas.
- Consideración de las propuestas de los y las estudiantes durante el desarrollo del proyecto
- Disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad para la realización de las propuestas de enseñanza
- Elaboración y socialización de los productos finales desarrollados por los y las estudiante

[9] Programa Nacional Escuelas Secundarias (2015). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio.

Recomendaciones a la/el docente

En este apartado se incluyen sugerencias y advertencias que podrían ser útiles para el desarrollo del proyecto.

En primer lugar, resulta de suma importancia destacar el carácter flexible de proyecto. Se invita a la o el docente interesada/o en su puesta en marcha a adecuarlo a las necesidades del contexto particular y las características del grupo. Esta producción intenta ser una herramienta para el trabajo, y como tal debe poder ser adecuada a las distintas situaciones para las cuales se la requiera. Las adaptaciones pueden estar ligadas a los tiempos estimados para el desarrollo de cada momento, a la composición de los momentos en sí mismos, a las producciones intermedias previstas en los diversos momentos, etc.

Sería útil distinguir -teniendo en cuenta la modalidad virtual que se prevé para el proyecto, las posibilidades de conectividad del grupo y a fin de presentar los contenidos de la mejor manera posible- cuáles tareas pueden ser llevadas a cabo de manera sincrónica y cuáles de manera asincrónica. En relación a esto, podría ser beneficioso relevar las condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos e internet de los y las estudiantes previo al desarrollo del proyecto, si aún no se cuenta con esta información desde la primera parte del año. Si se presentaran dificultades de acceso, una posible alternativa es que algunas producciones sean realizadas de forma manuscrita, fotografiadas y enviadas como mensaje en el caso de no contar con dispositivos que permitan el procesamiento de texto o buena conectividad.

Como el proyecto busca abordar y problematizar las desigualdades sociales en torno a la Campaña del Desierto, podría trabajarse interdisciplinariamente con la asignatura Formación Ética y Ciudadana, dado que se vincularía con dos de sus ejes. Por un lado, *"Igualdades y diferencias: Los roles de género a lo largo de la historia y las desigualdades de género"* (contenido transversal articulado con ESI), en este sentido sería interesante visibilizar los modos en que los roles de género se configuraron en este período en particular. Por otro lado, el eje *Cuidado de uno mismo y de los otros*, cuyos contenidos serían: *La protección de la dignidad de la persona. Las políticas públicas y la acción positiva como mecanismos de compensación y promoción de la igualdad.* A partir del tratamiento de la igualdad y de la vulnerabilidad de derechos, se podrían analizar las leyes que protegen a los pueblos originarios desde una perspectiva de superación de una desigualdad inicial, y no como privilegios; los efectos reales de dichas leyes sobre este grupo en particular y sobre la sociedad en su conjunto.

Asimismo, el proyecto involucra momentos de lectura y escritura que podrían ser abordados provechosamente desde las estrategias propias de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Por esto sugerimos la consideración del abordaje interdisciplinar en conjunto con docentes de la asignatura de Lengua y Literatura; el eje a trabajar sería Prácticas del Lenguaje y participación ciudadana, y el contenido: Escritura de textos de opinión. Mediante el análisis de formas de expresar la opinión en la comunicación social, los y las estudiantes pueden organizar la información recolectada hasta el momento y a partir de allí construir un artículo

de opinión en pequeños grupos o individualmente que dé cuenta de sus propias voces sobre la Campaña al Desierto.

Sobre los recursos empleados en el desarrollo del proyecto, se sugiere privilegiar aquellos que den cuenta de la convergencia y divergencia de los intereses de los diferentes grupos sociales involucrados en los contenidos a desarrollar. En este sentido, se sugiere el trabajo con fuentes diversas que abonen a la construcción de una mirada histórica heterogénea para construir el hecho histórico. En el próximo apartado se listan algunos recursos que podrían ser de utilidad, aunque se podrán seleccionar aquellos que se crean convenientes para la elección de los mismos.

Recursos sugeridos

1. Motivación.

- Fotos de la Conquista del Desierto que se encuentran en el Museo Roca.

Butto, A. (enero de 2018) Rastros de violencia en las fotografías de la Conquista del Desierto (Argentina, 1879-1883). Recuperado de: https://www.researchgate.net/figure/El-Comandante-Ruibal-llega-a-Codihue-con-el-cacique-Reuque-Cura-y-su-tribu-sometidos_fig1_322603361

- Fotos de indígenas que fueron capturados durante la Conquista del Desierto y encerrados en el Museo de la Plata.

BBC NEWS (16 de junio de 2014) En fotos: los indígenas "Prisioneros de la Ciencia" de Argentina. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/video_fotos/2014/06/140613_140613_galeria_prisioneros_de_la_ciencia_argentina_nc

- Video historiográfico sobre la Campaña del Desierto.

Canal Encuentro. [Seguimos educando]. (2011, 7 de septiembre). Historia de un país. Campaña del desierto. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/50003/campana-del-desierto#gsc.tab=0

2. Contextualización histórica e identificación de problemas/nudos centrales. Las voces hegemónicas.

- Video explicativo sobre lo que fue la Conquista del Desierto, su objetivo y las relaciones que en ese entonces habían entre el gobierno central y los pueblos indígenas de la Patagonia, la Pampa y el Chaco.

Cecchi, P. y Llorens, M. [Seguimos educando]. (2011, 17 de agosto). La dominación de los pueblos indígenas y la conquista de la Patagonia, la Pampa y el Chaco. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/40423/la-dominacion-de-los-pueblos-indigenas-y-la-conquista-de-la-patagonia-la-pampa-y-el-chaco#gsc.tab=0

- Texto explicativo que ofrece una síntesis del pasado y del presente indígena.

Golluscio, L. (30 de junio de 2008) Las voces del silencio. Breve historia de los pueblos aborígenes en la Argentina. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/91827/las-voces-del-silencio-breve-historia-de-los-pueblos-aborigenes-en-la-argentina#gsc.tab=0

- Capítulo de un libro que contiene testimonios de diferentes actores que fueron parte de la Campaña del Desierto.

Pigna, F., (2005), Mejor un Mayo francés que un Julio Argentino. La llamada Conquista del Desierto. En *Los mitos de la historia argentina 2* (pp.197-238). Buenos Aires, Argentina: Editor digital SyD. Recuperado de: https://www.academia.edu/35294465/Felipe_Pigna_Los_mitos_de_la_historia_argentina_2

3. Análisis de mitos y frases conocidas. Las voces de los pueblos originarios

- Artículos sobre investigaciones realizadas que dan cuenta del gran porcentaje de población argentina con carga genética indígena.

Corach, D. (2010) Mapa genético argentino. Revista Encrucijadas N° 50, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.uba.ar/encrucijadas/50/sumario/enc50-mapageneticoarg.php

Modelo, L. (10 de agosto de 2005) La historia también se escribe en los genes. Página 12, Argentina. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-54853-2005-08-10.html

- Nota periodística que brinda información sobre la comunidad indígena de Los Achés, un ejemplo de cómo los fenotipos y la herencia cultural no necesariamente van de la mano.

Misiones Online (17 de abril de 2012) Los Achés le pelean a la extinción en la Triple Frontera. Misiones, Argentina. Recuperado de: https://misionesonline.net/2012/04/17/los-aches-le-pelean-a-la-extincion-en-la-triple-frontera/

- Charla TEDx sobre la existencia de las razas y el origen de esa forma de clasificación, indagando científicamente en el pasado y presente de la población Argentina.

Avena, S. [TEDx Talks]. (2017, 21 de abril). ¿Por qué las razas no existen? [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=lvbK9E_eCs8&fbclid=IwAR2rA7gXbyH-cg8o1ottr4ujdsnk_GEo5_0EsuC1wT_EtK-o94VQmsrAhZk

- Charla TEDx sobre cómo se construyó la identidad argentina, a través de un recorrido por los prejuicios más usuales sobre nuestra identidad.

Nagy, M. [TEDx Talks]. (2019, 20 de diciembre). ¿Quiénes somos los argentinos y las argentinas? [Archivo de video]. Recuperado de: https://youtu.be/vnVQLTfK9OE

- Biografía de Julio Argentino Roca.

Pigna, F. Julio Argentino Roca. El Historiador, Argentina. Recuperado de: https://www.elhistoriador.com.ar/julio-argentino-roca/

- Artículo que contiene el mensaje al Congreso Nacional de Nicolás Avellaneda sobre la Conquista del Desierto.

Mensaje al Congreso Nacional de Nicolás Avellaneda sobre la Conquista del Desierto. El Historiador, Argentina. Recuperado de: https://www.elhistoriador.com.ar/mensaje-al-congreso-nacional-de-nicolas-avellaneda-sobre-la-conquista-del-desierto/

Plataformas digitales:

- Para encuentros sincrónicos con audio y video: Zoom, Google Meets, 8x8, Jitsi.
- Para trabajo colaborativo sincrónico o asincrónico: Google Drive: Documentos Google (procesador de texto), Presentaciones de Google (creación de secuencia de diapositivas); Padlet (permite crear "collages" con información o producciones), Prezi (permite crear cuadros conceptuales), Genialy (creación de presentaciones), Classroom de Google, Edmodo, Mi Escuela.
- Otras plataformas útiles: Kahoot y Mentimeter (para la realización de encuestas).
- Plataformas que no requieren conexión a internet: Microsoft Office: Word, Powerpoint (pagas), o gratuitas: Open Office

Bibliografía

- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. Cinta de Moebio, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori. (Caps. 8).
- Danielson, C.; Abrutyn, L. (2002): Una introducción al uso de portafolios en el aula. México: FCE.
- Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.
- Diseño curricular de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires: primero a quinto año. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

● Feldman, D. (2010): Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

● Finocchio, Silvia. (1995) Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4.

● Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educacäo & Realidade.

● Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3

● Mastache, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Noveduc.

● Perrenoud, P (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica. Buenos Aires.

● Programa Nacional Escuelas Secundarias (2015). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio.

● Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

● Tippelt y Lindemann (2001). El Método de Proyectos.

● Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica.

● Bail, D'Amico, Gómez y Vijarra (2010) "Enseñar sobre pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada" en Siede, I. (comp) Ciencias Sociales en la Escuela: criterios y propuestas para la enseñanza. Cap. 4

● Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, S. (comp) Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad.

● Area Moreira, Manuel (2015) Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En Poggi, Margarita et al. Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria : políticas y actores. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco

● Gojman en Alderoqui y Aisenberg (comps.) (1993). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador.

Fuera de juego

En este apartado queremos mencionar dos momentos que, si bien no son pertinentes agregar en el desarrollo del trabajo, forman parte del "detrás de escena" de su elaboración.

El primero de ellos tiene como protagonista a la docente (en ese entonces Florencia) que aparece en el material audiovisual "La escuela contra el margen", con quien Mariana casualmente se comunicó mientras se encontraba en la búsqueda de un nuevo lugar para vivir.

El encuentro fue casual y sin ningún conocimiento previo, y lo particular de la conversación versó en que desde hace unos años que ya no se autopercibe con el género femenino y que su nombre actual es Florian. Si bien ya habíamos trabajado con el Documental, la situación fue de lo más atípica y tiñó la experiencia de un matiz particular.

El segundo momento está ligado con la elaboración del anteproyecto, para el cual contamos con la colaboración de una profesora de Historia que enseña en el secundario donde Mariana se desempeña como vicedirectora. Al comentarle sobre la propuesta de trabajo que nos encontrábamos realizando, muy amablemente la docente nos compartió valiosas ideas que forman parte de nuestro anteproyecto y manifestó la posibilidad de poder llevarlo a la práctica durante este ciclo lectivo. Su participación contribuyó en gran medida en la selección del eje conceptual articulador, dado que sugirió contenidos potentes del diseño curricular y posibles formas de abordarlos en el contexto de aislamiento actual.

Para la elaboración de esta propuesta tomamos inspiración de la narración de un proyecto que aborda el mismo contenido que el desarrollado por nosotras. Se trata de "Enseñar sobre pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada" Bail, D'Amico, Gómez y Vijarra (2010) en Siede, I. (comp) "Ciencias Sociales en la Escuela: criterios y propuestas para la enseñanza". Si bien este proyecto es diseñado para su desarrollo en el nivel primario, aborda el tema desde un enfoque similar: la confrontación de las distintas voces y discursos sobre "La conquista del Desierto".

Por otro lado, hacer un comentario acerca de las condiciones de producción del trabajo. Tal como mencionamos al comienzo del mismo, el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio significó su elaboración de manera remota e impidió nuestra presencia real en una escuela. Creemos que hay algo de habitar los espacios, de percibir climas institucionales y áulicos, de conocer a los sujetos involucrados en las escenas analizadas, que es vital para la realización de trabajos de este tipo. Si bien el constructo creado por la cátedra permite imaginar el modo en el que se desarrollaría el análisis en una situación presencial, no puede suplir la cualidad de los espacios de "atravesarnos" como sujetos que observan. Así es que toda nuestra interpretación tiene el carácter de suposición e inferencia y debe ser tomada siempre como tal.

Proyecto 2

“¡(H)artos, (H)artas, Artes!”

Autoras

Genga Bottinelli Marta Cristina

Guerra María

Sahores Florencia

Asignatura: Historia - 3º año - CABA

Introducción

En el presente trabajo realizamos un acercamiento a la escuela media desde un rol pre profesional de asesoramiento pedagógico, que incluyó tareas de búsqueda y análisis de información y la elaboración de un pre-diagnóstico, con el objetivo de generar un proyecto en el cual se diera respuesta a las demandas y necesidades detectadas. Para lo cual, se tienen en cuenta las características institucionales de la escuela observada, la didáctica general, la didáctica específica de la historia y las características de los alumnos, así como los elementos que favorecen y/o dificultan su formación. Partimos de considerar a la Didáctica de nivel medio (Mastache, 2013) como disciplina académica que analiza las condiciones de la enseñanza en el nivel secundario, que mira la disciplinas y las exigencias que de las mismas se derivan para su enseñanza, pero también considera al alumno que debe aprenderla y al conjunto de elementos y procesos que inciden en esta situación compleja. Es decir, una didáctica situada, definida cultural y normativamente, generada para teorizar acerca de la enseñanza en una situación particular, dada por un tipo de institución y organización específicas.

Metodología

En el marco de la elaboración del proyecto conformamos un equipo de 3 estudiantes para realizar un trabajo pre-profesional colaborativo. Dado el contexto que estamos atravesando, trabajamos de manera virtual, realizando múltiples videollamadas por zoom, en donde generamos nuestros principales acuerdos.

En un primer momento, realizamos una observación individual del material audiovisual seleccionado por la cátedra (Documental "La escuela contra el margen") con el objetivo de captar desde los hechos descriptivos, las inferencias subjetivas y nuestras impresiones, algunas primeras hipótesis a nivel institucional**.** A partir de esto se realizó una desgrabación y la unificación de estas primeras captaciones, dando lugar, posteriormente, al análisis. Además, se recolectó información del Instituto a través de su página web, Facebook e Instagram. Luego, trabajamos con el registro de observación de una clase del espacio curricular Historia Latinoamericana del curso 4to y con la desgrabación de una entrevista a la profesora (pertenecientes a otra institución) para captar los primeros sentidos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos materiales fueron provistos por la cátedra. En estos acercamientos trabajamos con nuestra implicación, expresamos nuestras impresiones y sentidos teniendo en cuenta que toda observación está marcada por las perspectivas de los observadores y que, por lo tanto, no producimos verdades sino versiones construidas desde un particular punto de vista (Ávila, 2004). Luego, para analizar los datos, se realizó una lectura en profundidad de los registros de observación y de la entrevista y se procedió a realizar una categorización conceptual, en sucesivas aproximaciones, desde el marco teórico propuesto por la cátedra. A partir de lo trabajado nos adentraremos en una mirada propositiva para construir una propuesta con un sentido constructivo. La misma adopta el formato de **proyecto** a ser presentado a la docente del curso con la perspectiva de una posible implementación a futuro.

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

La escuela del documental es un instituto educativo de nivel medio de gestión estatal, el cual otorga el título de Bachiller con orientación en Comunicación Social. Fundado en 1991, se sitúa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Villa Lugano, en el centro de una zona vulnerable, que nuclea villas, asentamientos populares. La escuela funciona en el turno vespertino, de 18.10hs a 22.50hs, y recibe a estudiantes de los barrios Lugano, Samoré, Nágera, Cildáñez, Copello y Mataderos principalmente.

Mastache (2004) explica que en la operación concreta de las instituciones existen dos dimensiones complementarias siempre presentes: lo instituido y lo instituyente. La escuela presentaría oscilaciones entre fenómenos instituidos, presentados por aquellos rasgos que caracterizaron tradicionalmente al nivel medio (Mastache 2004) y fenómenos instituyentes, aquello que pugna por instaurarse y se van legitimando en tensión con lo instituido. De esta manera, si bien la escuela presenta una organización tradicional de los espacios, ya que se observan aulas alrededor de un patio central, espacio para el equipo directivo, secretaría y una pequeña sala de profesores, se presentan modificaciones en los espacios para dar clase y en la distribución espacial al interior del aula. Por ejemplo, se trabaja en ronda en diferentes propuestas realizadas en el marco del proyecto "Jóvenes y Memoria", el equipo docente busca un aula más grande para realizar la reunión y que entre todo el equipo. Inclusive, una clase directamente se da en el parque Indoamericano. Es decir, adaptando las aulas en función de las diferentes necesidades. En estos términos además la institución parece dar lugar a los estudiantes en la intervención de los espacios como por ejemplo las decoraciones en el festejo del día del estudiante.

Otra tensión entre lo instituido y lo instituyente es la relación entre el predominio del individualismo (Mastache 2004) reflejado en el trabajo aislado que realiza cada docente y aquellas situaciones donde el rol docente se lleva a cabo en equipo. Por ejemplo, en el trabajo por parejas pedagógicas de Florencia y Marilis como también en el encuentro de todos los docentes de trabajar la problemática de Cildañez y Samoré. También se encontraría esta tensión en la consideración del aprendizaje y el rendimiento como una responsabilidad colectiva y no únicamente individual a raíz del trabajo con un proyecto de memoria que prioriza el trabajo grupal frente al particular.

Por otro lado, también habría una tensión entre la escasa vinculación con la comunidad, que tradicionalmente poseen las escuelas del nivel medio en su origen (Mastache 2004), y algunas intervenciones institucionales que buscarían abordar el vínculo del barrio y sus problemáticas. Esto se reflejaría cuando las preceptoras se comunican con las familias en relación a las inasistencias, también en el temario de la reunión del equipo docente; incluyendo no sólo a directivos y profesores sino a todos los actores institucionales que forman parte de la escuela. Finalmente se refleja en el propósito del "Proyecto Escuela con Memoria", y en las diferentes propuestas que desarrollan a lo largo de la cursada: retratar fotográficamente el parque Indoamericano, la representación en el mapa del barrio, el tratamiento del asesinato de un joven de Cildañez a uno de Samoré. Concluimos entonces, que los/as actores institucionales manifestarían un compromiso por abordar los problemas

del entorno.

El barrio, en función de la palabra de docentes y estudiantes, es un espacio atravesado por el conflicto: se nombran problemáticas de pobreza y estigmatización socio-económica, que se manifiesta entre los habitantes de los edificios y las villas, estos últimos criminalizados. Por otro lado, también se nombran como problemáticas, prácticas discriminatorias relacionadas con el origen inmigrante y la estigmatización territorial. El punto más crítico de este escenario se vio en el conflicto ocurrido en el parque Indoamericano en 2010.

Frente a este contexto –y sin dejar de tener en cuenta el recorte que se realiza en el documental analizado- la institución abordaría el conflicto desde un marco institucional generando espacios de análisis, búsqueda de soluciones. Esto se refleja en la reunión con la participación de toda la escuela con motivo del asesinato de un joven de Samoré. También en el abordaje de problemáticas ligadas a lxs estudiantes como los embarazos adolescentes, la cursada, flexibilizando la asistencia, llamando por teléfono, permitiendo que estén con sus hijxs en clases. En consecuencia, se manifestaría una modalidad progresiva de funcionamiento (Mastache 2004) y una cultura institucional de concertación (Frigerio, Poggi y Tiramonti 1992:32) ya que se haría frente a estos conflictos por su elaboración dando cuenta de un alto grado de dinámica institucional.

Aun vinculando la enseñanza a las problemáticas territoriales, se puede afirmar que el rol docente en la escuela no implicaría, a priori, una autoridad sagrada (Dubet, 2010). En este sentido, pareciera que la docente Florencia (profesora del Taller) debiera realizar esfuerzos en varios momentos en pos de generar un espacio de escucha y participación. En reiteradas oportunidades solicita compromiso y acompañamiento, muchas veces debe elevar el tono de su voz para ser oída, o repetir las consignas de trabajo. Sin embargo, hacia el final del taller las relaciones de cercanía y trabajo compartido desembocan en el desarrollo del viaje de los alumnos a Chapadmalal y el compromiso del grupo para con la profesora y el trabajo de DDHH. En la clase de historia, el intercambio con los alumnos revela cierto compromiso de la docente con aquello que les sucede a los alumnos, cuanto menos a modo de información. Podemos entrever que la profesora está al tanto de situaciones de los alumnos que suceden por fuera de la institución, como cuando menciona que diferentes alumnos están recuperando clases por estar enfermos.

La intención de las docentes, y en general de la institución, estaría focalizada en una fuerte apuesta en el sostenimiento de las trayectorias educativas y la construcción del vínculo, lo cual se visibilizaría también a nivel discursivo en las palabras del director en el festejo del día de la primavera, en la decoración que mostraría el trabajo puesto en agasajarlos, en la reunión con el personal, en las intervenciones en clase, por ejemplo permitiendo que un estudiante escuche música pero que participe, en la escena de preceptoría donde se hace referencia a llamar a estudiantes por teléfono debido a inasistencias y en el cierre de fin de año. De esta forma se destacaría el compromiso en el vínculo social con los estudiantes (Mazza, 2016) ya que los mensajes que se les brindan, la imagen que se les devuelve contribuiría a la construcción de su propia mirada. En ese sentido también tomamos los aportes de Gomes Da Costa que ilustran esta intención de los docentes, directivos y preceptores en la construcción

de los vínculos, el sostenimiento de las trayectorias y desarrollo en la identidad de los adolescentes a través de lo que denomina la *pedagogía de la presencia* (Gomes da Costa, 2000). El estar presente depende de tres dimensiones: la apertura del educador hacia el educando, tener reciprocidad en términos de intercambio de pequeños gestos de interacción y el compromiso como responsabilidad hacia la otra persona. Esta presencia y las dimensiones que la integran tienen una importancia decisiva en relación a las dos tareas que debe hacer todo adolescente: la construcción de su identidad y la visualización de su proyecto de vida.

Perspectiva epistemológica y propuesta de enseñanza de la historia

La docente menciona, durante la entrevista, que la historia debe mirar el pasado, pero en función de comprender el presente y proyectar el futuro. De esta forma, se estaría concibiendo el conocimiento histórico como algo vivo (Gojman, 1993), es decir, vinculado con la posibilidad de formar ciudadanos críticos, a partir de la búsqueda de explicaciones y sentidos del pasado que ayuden a comprender el presente.

En ese sentido, la profesora propone que releer el pensamiento histórico y los temas de la historia desde el presente serviría para echar luz sobre las elecciones que debemos tomar como sujetos sociales en el hoy y ahora. Podríamos asociar, entonces, estos dichos con un concebir de la historia en términos de memoria (Gojman, 1993), entendiendo este aspecto como una de las distintas formas que tiene la sociedad para conocerse a sí misma. Además, podría estar pensando a los sujetos desde las nuevas tendencias en Cs. Sociales (Finocchio 1995), es decir, como sujetos que producen, reproducen y también pueden transformar la realidad social. En efecto, también se menciona -en la entrevista- "fuerzas populares" o "fuerzas elitistas", dando cuenta de un sujeto de la historia heterogéneo, situado en un mundo de diferentes intencionalidades, y colectivo. (Finocchio 1995) Asimismo, en la entrevista se menciona que la disciplina de la historia es una forma de pensamiento posible que no debe naturalizar el pasado. Se remarca que, en tal caso, es posible leer la historia y el presente de múltiples maneras posibles. Así, estaría entendiendo al conocimiento histórico como construcción (Gojman, 1993), producto de interpretaciones y no como un mero reflejo natural de la realidad. La docente menciona que lo que se estudia en historia es provisorio, tanto por la formas de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre determinado tema. Es posible que la docente esté pensando que los objetos del conocimiento están sujetos al cambio (Finocchio 1995). Por otro lado, también se mencionan los "cambio históricos" o se hace referencia a la historia como "proceso". En tal caso, se estaría remarcando la complejidad del objeto de estudio de la historia, ubicando el foco, no en los acontecimientos históricos, sino en sus vinculaciones y sus variaciones a lo largo del tiempo (Finocchio 1995).

En cuanto a cómo la docente piensa en la enseñanza de la historia, la tarea de los estudiantes sería el ejercicio de interpretar hechos históricos, reflexionar sobre la sociedad y nuestra participación en ella. Es decir, problematizar los sucesos, generar debate en torno a una democracia crítica (Carolina y Villacura 2014). Podría ser este el motivo por el cual, en relación a la propuesta de enseñanza de la historia, la docente se manifiesta en contra del aprendizaje memorístico. En este sentido, también estaría proponiendo una enseñanza contextualizada, ya que sostiene que es necesario recoger las demandas y los cambios que

propone el entorno, a veces para adaptarnos pero otras para oponernos a ellos. En consecuencia, estaría pensando al contenido de historia como herramienta (Feldman 2010) para ejercer la ciudadanía críticamente.

Desarrollo de la clase

En la clase de Historia Latinoamericana de 4to año, el bloque de contenidos que se está trabajando es el de las revoluciones de América y el Caribe del siglo XVIII y XIX. Para abordar dicho contenido, se propone el ejercicio de contextualizar en dos momentos distintos de la clase: primero se trabaja con el contexto colonial -escala de análisis regional- y luego se trabaja con el período de las revoluciones europeas -contexto internacional. En función de lo mencionado, se estaría haciendo un énfasis en la relación de los hechos históricos, trabajando desde una historia espacio-temporal contextual vinculada a los cambios de época, es decir, en las vinculaciones entre los diferentes periodos históricos. Es por esto que podría pensarse que la historia, como objeto de enseñanza, se estaría abordando desde una práctica historicista (Finocchio, 1995). Al acentuar el carácter específicamente histórico contextual de los procesos, las relaciones entre los mismos se vuelven objeto de estudio, y esto podría significar un mejor escenario para la búsqueda de explicaciones y sentidos de la historia como hecho social. (Gojman, 1993). Además, se estaría trabajando la enseñanza de la historia, involucrando diferentes sujetos colectivos e individuales, ya que en diferentes momentos de la clase se mencionan a los esclavos del periodo colonial y las relaciones esclavistas, líderes políticos como Tupac Amarú, a los pueblos originarios, movimientos sociales y por último al Virrey de España. Es decir, se abordaría desde la heterogeneidad del mundo social y las diferentes intencionalidades que posee cada actor (Finocchio, 1995).

Por otro lado, también es posible identificar a lo largo de la clase, menciones y vinculaciones de la historia con el presente. En este sentido, se nombra a Milagro Sala, la trata de personas, la conformación de los movimientos sociales. También se menciona el sufragio universal, la responsabilidad ciudadana, y cuestiones vinculadas a la soberanía política de la Argentina en relación con Europa, y EEUU. De esta manera, se estaría trabajando con una enseñanza de la historia y su relación con temas de actualidad (Carolina y Villacura, 2014), donde no se buscaría una acumulación de saberes históricos, sino que éstos permitan analizar críticamente la realidad que los rodea.

La clase empieza con una serie de exposiciones orales que algunos grupos debían presentar. Durante su desarrollo, la docente realiza preguntas, aclaraciones y correcciones en relación al contenido disciplinar de la materia. Por ejemplo, explícita la importancia de nombrar las coordenadas de tiempo y espacio en historia.

Continua un segundo momento de la clase, en el cual se realiza un repaso a través de un recorrido de los contenidos de la materia ordenandos en períodos de tiempo de acuerdo a los trimestres, generando un espacio de preguntas y reflexiones, las cuales culminarán con el dictado de una pregunta-problema como tarea domiciliaria. En este caso, la propuesta de trabajo para el momento descrito anteriormente se basaría en la metodología del género explicativo (Carolina y Villacura, 2014) en historia, basado en la interacción entre la

docente y los estudiantes, a través de una dinámica de preguntas y respuestas, centradas en aspectos de las revoluciones francesa e industrial: sus causas y consecuencias, los actores sociales que intervienen, niveles de análisis económico y político, etc., en relación con las revoluciones de América. Las preguntas referentes al porqué de los hechos estarían orientadas a posibles articulaciones entre los mismos (Gojman, 1993).

Puede inferirse de las conductas verbales o no verbales que se registran de los/as estudiantes, que en general contestan con palabras o conceptos, pero sin desarrollar sus respuestas. Dado que estarían repasando un contenido -Revolución industrial y francesa- que han estudiado en otro momento de su trayectoria escolar, podríamos pensar que la falta de respuestas más desarrolladas podría estar relacionada con una dificultad de los estudiantes para recuperar sus conocimientos previos, ya que la familiaridad con el contenido es determinante a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado (Carretero y Cascón, 1990).

Ante las dificultades de los estudiantes a la hora de resolver algunas preguntas durante la clase, la docente tendería a completar el significado de las respuestas. Particularmente, se responden aquellos interrogantes que implican un análisis, una argumentación, o comparación del proceso histórico (Carretero y Cascón, 1990). Estas intervenciones, donde se deslizan las respuestas, por momentos podrían implicar una disminución del espacio que tiene el estudiante para formular sus propias hipótesis (Gojman, 1993). Sin embargo, también podrían significar un andamiaje (Mazza, 2016) por parte de la docente. El método expositivo (Benejam y Pages, 1997) no necesariamente conlleva a aprendizajes memorísticos y repetitivos en los estudiantes; en este caso, podría posibilitar que los mismos doten los mismos de significado y los puedan anclar a sus conocimientos previos (Ausubel 2002). Por otro lado, la propuesta de repaso culmina con una tarea que propone comparar los procesos revolucionarios, instancia en la cual los estudiantes podrán elaborar sus propias hipótesis, construyendo una explicación posible del proceso histórico (Gojman, 1993). Las situaciones problemáticas son una oportunidad de aprender para los alumnos en la medida en que propicien el desarrollo cognitivo. En este sentido, la actividad supone comparar hechos históricos que dan cuenta de un mismo concepto histórico: el de Revolución. En tal caso, el análisis comparativo de ellos podría establecerse desde sus similitudes y sus diferencias. Son ejemplos situacionales que permitirían la formalización de este concepto. Esta tarea implicaría la habilidad de pensar en forma abstracta, usar estrategias generales para analizar y el desarrollo de hipótesis deductivas.

En referencia a la estructura de la comunicación, la profesora ocuparía un lugar central, ya que es ella quien inicia, sostiene y dirige las conversaciones. Es decir, la forma de interacción daría cuenta de una red de comunicación centralizada radial (Bavelas, 1980) en donde los estudiantes mantienen una comunicación directa con la profesora, pero entre ellos prácticamente no hay interacción.

En cuanto a los saberes trabajados durante la clase, la docente repasa contenidos del programa de la materia (también menciona el de otros años), los cuales son específicamente disciplinares. Durante el desarrollo de la clase, esta tendencia se mantiene. Sucede también con las devoluciones a los orales y, por último, durante el dictado de la tarea final. Esto podría responder a la idea de trípode de hierro (Flavia Terigi 2018), donde el saber disciplinar

se vuelve un recorte rígido, y cada vez más especializado, provocando un aislamiento entre las materias del nivel medio. De esta manera, se estaría habilitando y jerarquizando por momentos la circulación de cierto tipo de saberes (Mastache 2012), en este caso, la predominancia de los saberes disciplinares propios al área de historia, frente a saberes vinculados con otras áreas de enseñanza, como cuestiones sobre argumentación y comunicación, por ejemplo, y frente a contenidos afectivos, emocionales, sociales, interpersonales.

Por último, y con el objeto de poner el foco en las prácticas evaluativas daremos cuenta de lo siguiente: la clase empieza con una exposición oral, basada en evaluar contenidos disciplinares y finaliza con una tarea domiciliaria escrita a desarrollar en dos carillas como mínimo, en donde 4 estudiantes serán evaluados al azar en la clase siguiente. Durante su desarrollo, también hay mención sobre una futura evaluación escrita que implicará saber todos los contenidos del trimestre. Así, el proceso evaluativo podría convertirse en un elemento transversal al desarrollo de clase, al marcar un ritmo específico, desarrollándose como instrumento de regulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, durante la entrevista, la docente menciona que elige las evaluaciones tradicionales (ya sea parciales o parciales domiciliarios) frente otras posibles, argumentando la vigencia que tienen aún en el sistema educativo. Esto podría significar un mayor uso de la evaluación sumativa interna por sobre la formativa (Feldman 2010).

Propuesta didáctica

“¡(H)artos, (H)artas, Artes!”

La definición de hartazgo en el diccionario tiene por lo menos dos acepciones. La primera en relación a estar lleno o saciado en exceso de comida o bebida. La segunda con el sentimiento de molestia con alguien o algo porque determinada cosa se ha repetido demasiadas veces. Tomando la cita de Skliar y en un interjuego con el título elegido para el proyecto, creemos que una de las funciones de los educadores es la de poner a disposición esa mesa repleta de conocimientos de la humanidad. Quizás, haciendo honor a la metáfora, colmar ese banquete para nutrir a los estudiantes y también para nutrirnos a nosotros mismos con herramientas y recursos que nos sacien.

Respecto a la segunda acepción, no podemos pasar por alto que la situación actual en el marco de la pandemia mundial repercute en las formas de vida cotidianas en toda su extensión afectando a los sujetos social, afectiva y anímicamente. Proponemos al arte como una posible forma de expresar y tramitar los múltiples estados y sentimientos que nos acontecen transformando el hartazgo en arte.

El contexto actual de confinamiento obligatorio en el AMBA aparece como una situación disruptiva que produce la modificación del quehacer escolar cotidiano. Esta situación a nuestro modo de ver puede producir parálisis, malestar e incertidumbre para actuar pero se

erige como espacio potencial en la apropiación de saberes por los estudiantes. La propuesta de este proyecto apuesta en este sentido.

Este proyecto articulará los desarrollos curriculares de diversas asignaturas: Historia, Tecnologías de la información, Lengua y literatura y el contenido transversal de Educación Sexual Integral, a través de variadas propuestas ligadas al arte visual, principalmente plástico. Las tres bases fundamentales en las que se afirma este recorrido tienen que ver con la **Historia** como espacio de reflexión crítica en torno a los saberes propios de la disciplina desde un enfoque que aprecia, analiza y valora los cambios acontecidos a lo largo de los diferentes procesos históricos; la **ESI** como dimensión que recoge y problematiza estos saberes filtrando los cambios y continuidades en relación a las construcciones histórico-sociales, vinculares y emocionales en el pasado y en la actualidad; y el **Arte** como medio de expresión que posibilita y potencia la comunicación significativa de aquello que se quiere decir. Se analizarán los diversos cambios sociales ocurridos durante los periodos independentistas latinoamericanos producidos tanto en la esfera política económica y social, como en la organización, los hábitos y la vida cotidiana de las familias aristocráticas, criollas campesinas e indígenas.

Dicho trabajo se desarrollará con la observación, análisis y comentarios de obras plásticas de la época del periodo colonial y de las revoluciones con el objeto de comparar, analizar y reflexionar el presente de lxs estudiantes y la vida en la sociedad actual. El producto final de este proyecto es una exposición sobre historia y arte a partir del desarrollo de una curaduría.

Destinatarios

Este proyecto se propone para 3er año de la formación general del ciclo orientado de la NES.

Duración del proyecto

1 trimestre.

Propósitos

Del proyecto:

- Favorecer la creación de nuevos espacios curriculares multidisciplinares que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso propiciando un re-encuentro entre las asignaturas Historia, Tecnologías de la Información, lengua y literatura, ESI, con el objetivo de abordar al proceso histórico desde distintas perspectivas disciplinares.

De enseñanza:

- Propiciar el análisis de las sociedades pasadas y presentes en su organización política, social, económica, y territorial, incluyendo la multiplicidad de relaciones, sujetos y contextos que operan en el proceso histórico.

- Problematizar las diferentes perspectivas y modos de construir el discurso socio-histórico a partir de diferentes recursos semióticos, enfatizando la mirada en las artes visuales como expresión cultural o síntoma de una época.
- Generar entornos tecnológicos de enseñanza que promuevan un uso transformador de las nuevas tecnologías, colaborando con la necesidad de construir las nuevas modalidades de enseñanza en la virtualidad.

Fundamentos:

¿Por qué un propósito multidisciplinar?

La Ley de Educación Nacional (2006) establece que una de las finalidades de la educación Secundaria es proporcionar una formación integral, promoviendo el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos (Capítulo IV, artículo 30, INCISO E). A su vez, el diseño curricular de la NES de Ciudad de Buenos Aires establece la generación de nuevos formatos curriculares, con el fin de diversificar las modalidades, los formatos pedagógicos y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. Si bien la estructura curricular propuesta se sustenta fundamentalmente sobre la base de asignaturas (característica tradicional), introduce como novedad las unidades curriculares, como también la necesidad de incorporar una diversidad de formatos pedagógicos que contemplen el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos de distinto tipo (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires).

Por otro lado, un proyecto multidisciplinar podría permitir superar el patrón de organización tradicional de la escuela secundaria argentina. Recuperamos, a modo de metáfora, la idea de trípode de hierro (Terigi, 1995), la cual nos permite pensar en algunas de las limitaciones que tiene hoy la escuela media para mejorar sus condiciones de enseñanza y aprendizaje. Una de esas limitaciones está relacionada con un currículum fuertemente clasificado, en donde los contenidos de cada asignatura están claramente delimitados. Cada asignatura trabaja de manera independiente la construcción del conocimiento y queda como tarea del estudiante dar integridad a todo lo aprendido. La posibilidad de pensar un proyecto multidisciplinar, propone una mirada compleja e integral de la realidad, en donde se trabajan simultáneamente diversas disciplinas o unidades curriculares que conforman un solo curso centrado en una temática/problemática que todas deben ayudar a conocer, dando lugar a una vinculación significativa del conocimiento. En este sentido, el trabajo por proyectos brinda la posibilidad de modificar la forma dominante de organización disciplinar del conocimiento escolar y posibilita reunir y combinar contenidos de más de un área o asignatura (Feldman, 2010).

La escuela del documental es una escuela que, frente a los escenarios de desigualdad y conflictividad social, busca alternativas para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Tal vez intentando dar respuesta a esta realidad, la escuela en la dinámica instituido-instituyente se ha caracterizado por darle lugar a lo segundo. De esta manera, si bien la escuela presenta una organización tradicional de los espacios, sus docentes buscan

romper esta lógica proponiendo alternativas como la clase en el parque Indoamericano o en la distribución espacial al interior del aula. También es posible identificar esta cuestión en la costumbre del predominio del individualismo (Mastache, 2004) reflejado en el trabajo aislado que realiza cada docente y el esfuerzo de los docentes por compartir espacios comunes a la hora de pensar la escuela. En este sentido, creemos que puede ser interesante para esta escuela, la cual realiza el esfuerzo por romper las barreras de lo posible, generar un proyecto multidisciplinar, sumando una nueva fuerza instituyente que ayude a provocar aprendizajes verdaderamente significativos.

Asimismo, en la entrevista realizada, la profesora de historia manifestó interés en realizar articulaciones con otras asignaturas aunque respetando las lógicas disciplinares.

La propuesta de articulación entre materias de este proyecto es de concentración. El área que llevará adelante el proyecto será la de ciencias sociales, en particular la materia historia, la cual servirá de nodo para la integración de los conocimientos y aportes de otras materias.

Historia

En relación al área de Historia, el diseño curricular para la nueva educación secundaria de CABA plantea que la enseñanza de la historia intenta colaborar con la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social y del mundo en el que están insertos.

En consonancia con lo antedicho, la docente concibe el conocimiento histórico como algo vivo (Gojman, 1993), es decir, vinculado con la posibilidad de formar ciudadanos críticos, capaces de reflexionar sobre la sociedad y su participación en ella.

El presente proyecto profundiza sobre la comprensión, interpretación y valoración de los procesos históricos revolucionarios, desde la formulación de ejes, o preguntas problemáticas que promueven y orientan la construcción de respuestas significativas por parte de los estudiantes. De esta manera se podría evitar una visión descriptiva, fragmentada o parcializada de la disciplina historia estableciendo relaciones, elaboración de explicaciones, justificaciones o argumentaciones que aporten y consoliden el aprendizaje conceptual. Suscribiendo a la perspectiva de las Nuevas Tendencias en Ciencias Sociales, el proyecto plantea una serie de momentos en donde los estudiantes deberán tomar decisiones y elaborar hipótesis que den parcial solución al problema planteado. Además, se incluyen la multiplicidad de relaciones, intereses, sujetos y contextos que operan en el proceso histórico, y se refuerza el trabajo desde diferentes puntos de vista proporcionando distintas interpretaciones y miradas de los hechos históricos. Creemos que este tipo de enfoque puede profundizar la línea de trabajo que viene realizando la docente y lxs estudiantes en torno a los procesos revolucionarios americanos.

A su vez, el proyecto propone pensar la historia en términos de memoria (Gojman, 1993), buscando que lxs estudiantes encuentren una forma de pensarse a sí mismos como sujetos sociales y políticos. Se trata de construir una mirada histórica que tome en cuenta a los protagonistas colectivos de proceso histórico, reflexionando sobre las articulaciones entre la vida política y las otras esferas de lo social, como por ejemplo lo económico, lo cultural o lo

territorial. Las preguntas no sólo están orientadas a las acciones e intenciones de los hombres y mujeres y colectivos sociales a lo largo de la historia, sino también por las condiciones políticas y económicas que hacen que lxs actores sociales obren.

Artes visuales

Los Lineamientos Curriculares de la NES para el área de Historia propician la utilización de fuentes de diversos tipos (pinturas, documentos escritos, obras musicales, obras arquitectónicas y vestigios arqueológicos, entre otros) para ilustrar o ejemplificar los temas que se desarrollen y para dar a conocer a los estudiantes la forma de construcción del conocimiento histórico.

Al tratarse de un proyecto multidisciplinar, proponemos que el mismo amplíe la mirada semiótica en la construcción de la historia como disciplina (Carolina y Villacura, 2014) priorizando diferentes modos de comunicación sin que necesariamente haya un predominio del lenguaje oral por sobre otras formas comunicacionales. Por este motivo la propuesta se consolida y afianza en las artes visuales como otra forma de comunicación y expresión en referencia a momentos del pasado o actuales que atraviesa la sociedad.

El arte es una de las actividades a través de las cuales las sociedades recrean el mundo, tratándose de una forma de manifestación cultural, dinámica y cambiante, en cada periodo histórico. El diseño curricular de la NES de Ciudad de Buenos Aires concibe el arte como una forma de conocimiento, expresión y comunicación de emociones, ideas y sentimientos. A su vez, se presenta el arte como una forma de conocimiento capaz de ampliar la manera de comprender el mundo desde lo poético y metafórico. Además, por el modo particular de interpretar y transformar la realidad que propone este conocimiento permite desarrollar distintas capacidades como: la síntesis, la abstracción y la simbolización (Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires).

Este proyecto no busca trabajar con un arte preparado específicamente para lo escolar o con fines pedagógicos, sino trabajar desde una perspectiva pedagógica con un elemento propio de la cultura. Principalmente, porque el arte nos podría permitir conocer en profundidad la atmósfera de una época determinada, es decir, el conjunto de pensamientos, ideas, creencias, costumbres y sentimientos (Oliveras, 2007). Podríamos pensar que cada obra de arte nos introduce en la complejidad de un momento histórico radicando allí la riqueza de su análisis.

En este sentido, retomamos la idea del "ojo crítico" como la mejor perspectiva que podrán tener lxs estudiantes a la hora de mirar un hecho artístico: "S*emejante al ojo clínico del médico, es capaz de detectar en la obra los síntomas de su tiempo. Además, este ojo crítico descubre que la imitación del modelo es sólo uno de los tantos puntos de vista, y observa que si bien la universalidad del arte es absoluta, las raíces son siempre particulares*" (Oliveras, 2007, p. 39). Lejos de su definición etimológica, los fenómenos estéticos o artísticos van más allá de lo sensible o perceptivo, al tratarse de un concepto o símbolo. En ese sentido, la mirada puesta en las artes visuales y plásticas no será únicamente perceptiva, sino fundamentalmente interpretativa. Este es uno de los motivos por los cuales se vuelve interesante mirar la historia desde el arte, y el arte desde la historia.

ESI

La Ley Nº 2110/06 de Educación Sexual Integral de la CABA establece una enseñanza sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y gestión privada, exigiendo un marco formativo que no quede liberado a creencias personales de lxs educadores. A su vez, reafirma la responsabilidad del Estado y las escuelas en la protección de los derechos de lxs adolescentes. Retomando el carácter interdisciplinar y transversal de la ESI, remarcamos el carácter integral de la enseñanza de la misma que incluye contenidos curriculares de diferentes dimensiones vinculados a lo psicológico, lo biológico, lo jurídico, los derechos, lo sociocultural, entre otras dimensiones, configurando un sistema complejo que favorece la construcción de subjetividades.

Siguiendo el documento de desarrollo curricular de la NES (2015), la ESI "*está presente no solo en el desarrollo de contenidos curriculares sino también en las nuevas posibilidades de pensar e intervenir en lo cotidiano" (p.471).*

La institución analizada es una institución comprometida con la realidad circundante de los alumnos, tanto en el afuera como en el adentro de lo escolar. Consideramos que puede ser valioso para la escuela recuperar los sentimientos, actitudes y cuestiones de la vida social actual de lxs adolescentes que asisten a dicha institución. La adolescencia es una etapa decisiva en el desarrollo del ser humano, y la escuela ocupa una posición central en la vida y experiencia en el desarrollo de la misma. En este sentido, podría ser interesante pensar el vínculo de la escuela a partir de la pedagogía de la presencia (Da costa, 2000), ya que esta presencia y las dimensiones que la integran tienen una importancia decisiva en relación a las dos tareas que debe hacer todo adolescente: la construcción de su identidad y la visualización de su proyecto de vida.

Por otro lado, el contexto actual de confinamiento obligatorio en el AMBA aparece como una situación disruptiva que produce una total alteración de la vida social de lxs estudiantes. Entre los principales cambios, los sujetos se encuentran aislados y condicionados subjetivamente por el confinamiento. De alguna manera, los vínculos se han interrumpido o modificado, lo que podría afectar, consciente e inconscientemente, la situación de los estudiantes. En este sentido, se vuelve importante remarcar que la constitución de un sujeto tiene un profundo origen social y vincular (Mazza, 2016). Por eso creemos necesaria la generación de nuevos espacios de encuentro y reencuentro que funcionen como sostén para el desarrollo identitario de lxs estudiantes durante y después del confinamiento, donde puedan alojar sus emociones y "ponerles nombre" para que puedan ser re-elaboradas (Mazza, 2016)**.**

Creemos fundamental a la hora de llevar a cabo este proyecto que se erija como un espacio que propicie el encuentro de saberes, el sostenimiento de vínculos y la posibilidad de comunicación y apropiación del mismo por parte de todos los actores/participantes. Como se anticipó en la síntesis, las tres bases fundamentales en las que se afirma este recorrido tienen que ver con la **Historia** como espacio de reflexión crítica en torno a los saberes propios de la disciplina desde un enfoque que aprecia, analiza y valora los cambios acontecidos a lo largo de los diferentes procesos históricos; la **ESI** como dimensión que recoge y problematiza estos saberes filtrándose por los cambios y continuidades en relación a las construcciones histórico-

sociales, vinculares y emocionales en el pasado y en la actualidad; y el **Arte** como medio de expresión que posibilita y potencia la comunicación significativa de aquello que se quiere decir.

Nuevas Tecnologías

La Ley de Educación Nacional establece como prioridad promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías, como también enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases. También se propone desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. Ley de Educación Nacional. Art. 30 (2006).

A su vez, el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (2015) propone un uso transversal de las TIC, en función de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las diferentes asignaturas y desarrollar en los alumnos una cultura digital señalando la importancia de buscar y validar información, aprendiendo y compartiendo experiencias a través de espacios virtuales colaborativos.

La institución de referencia se ha caracterizado por la capacidad de plantear las dificultades como problemas y encarar acciones para la búsqueda de soluciones.

Uno de los desafíos actuales es la formulación de una propuesta pedagógica pensada para la virtualidad, es decir, la creación de nuevas formas de vinculación entre enseñanza y aprendizaje. Es por eso que, inscripto en las circunstancias actuales de la Pandemia por el Covid-19, muchas de las actividades propuestas tendrán estrecha relación con las TICs, trabajando con un sistema mixto de cursada, pensado instancias de trabajo presencial y virtual. En este sentido, para este proyecto, la educación virtual no puede ser entendida en términos de copia o reflejo de la educación presencial, justamente porque se trata de dos modalidades educativas esencialmente distintas. Creemos que el proyecto puede ser valioso en la búsqueda **creativa** de una propuesta de Blended Learning que apunte a trabajar con la naturaleza específica de ambas modalidades, tanto presencial como virtual (Bartolomé, 2004).

Las TIC están tan profundamente insertas en todos los ámbitos económicos, sociales, culturales y privados de nuestra existencia que se están convirtiendo en imprescindibles. Ya somos ciudadanos (o usuarios habituales) de la sociedad digital. Las metas, los métodos de enseñanza, los materiales y tecnologías utilizadas, las funciones del profesor en el aula, los contenidos culturales, las actividades y habilidades que el alumnado debe desarrollar, necesariamente tienen que readaptarse y reformularse en función del nuevo contexto sociocultural y tecnológico actual (Área Moreira, 2015).

Sin embargo, partimos de considerar que la tecnología, por sí sola, no genera cambio y mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas educativas con nuevas tecnologías no significan necesariamente una transformación de los procesos pedagógicos y de aprendizaje. Principalmente porque, aún en un contexto tecnológico, el estudiante ocupa un lugar pasivo.

Este proyecto se propone superar el modelo de escolaridad basado en la enseñanza expositiva y el aprendizaje por recepción. El concepto de la "pedagogía del aprender creando" favorece que lxs estudiantes sean quienes elaboren el conocimiento de forma personal, original y creativa, donde el aprendizaje, desde estas corrientes, se construye a través de la actividad y de la reflexión sobre la experiencia (Área Moreira, 2015).

Lengua y Literatura

Desde la sanción de la LEN en 2006, la escuela media ha priorizado la enseñanza desde el enfoque de las Ciencias del Lenguaje, cuyos objetos de enseñanza son: las situaciones comunicativas, el contexto, las variedades y los registros lingüísticos, los actos de habla, la producción y comprensión de diferentes tipologías textuales y los géneros discursivos (Lizarriturri, 2014).

Para las ciencias del lenguaje, la lengua no es el objeto exclusivo de enseñanza sino que se toma en cuenta a la situación comunicativa; es decir, la lengua en uso. Se propone practicar el lenguaje oral y escrito desde situaciones comunicativas reales que propicien su producción y comprensión teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses o motivaciones de los estudiantes en pos de su inclusión en una comunidad de hablantes, lectores y escritores críticos a partir del enriquecimiento de su acervo cultural (Desinano y Avendaño, 1994).

El objetivo es que los alumnos puedan comunicarse de manera adecuada según el contexto y la situación. En este sentido, comunicarse con eficacia incluye el dominio de cuatro destrezas o habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir.

La NES plantea tomar como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje, lo cual supone proponer actividades que impliquen distintos tipos de comunicación oral, de modo que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de expresarse oralmente a través de diferentes formatos, ante diversos interlocutores y de escuchar de manera comprensiva y crítica.

En función de lo visto en el análisis del grupo destinatario de este proyecto, se observan algunos obstáculos en la fluidez de las expresiones de comunicación por parte de lxs estudiantes. Es importante remarcar que la escuela es por excelencia el lugar donde el discurso educativo no solo presenta la palabra como mediación o mediadora, sino también como objeto de estudio (Baquero, 2013). Por otro lado, en términos de gramática, la capacidad de comprender un discurso, no significa necesariamente saber producirlo, estableciendo una diferencia entre una competencia activa y pasiva (Desinanoy Avendaño, 1994**).** En este sentido, el proyecto va a trabajar con la producción de textos orales y escritos para expresar por un lado, cuestiones propias del discurso de la disciplina historia (palabras claves, conceptos académicos propios de la disciplina, elaboración de audio-guías, presentación de las obras, etc.); y por el otro, con la producción de textos orales y escritos vinculados a la emisión de opiniones, puntos de vista, sentimientos, etc.

Ejes/Contenidos

Periodo colonial y el proceso de independencia de América latina Hacia la ruptura del vínculo colonial - Las ideas ilustradas y sus impactos políticos, económicos, sociales y culturales en América. Las invasiones inglesas. Conflictos entre las elites peninsulares y criollas. Fases del proceso de independencia. - Estallidos revolucionarios en tres regiones hispanoamericanas: Río de la Plata, Venezuela y México. Particularidades del caso de Brasil. y Primeros gobiernos en el Río de la Plata. La Asamblea del año XIII. El Congreso de Tucumán. Expansión continental de las guerras revolucionarias: campañas libertadoras de San Martín y Bolívar. Los impactos de las guerras de independencia en la economía, la sociedad, el territorio y el poder político. - El fin del monopolio español. Cambios y continuidades en las jerarquías sociales. Conflictos y dificultades en la construcción de los Estados independientes. Primer ensayo constitucional argentino en 1819.	Historia
- Los diversos cambios sociales posrevolucionarios producidos en la organización, los hábitos y la vida cotidiana de las familias aristocráticas, criollas y campesinas e indígenas. - Los noviazgos, la concertación de los matrimonios, sus ritos, sus vinculaciones con el patrimonio, el papel de los sentimientos amorosos y la sexualidad en el clima cultural del romanticismo hispanoamericano, los roles y las relaciones entre hombres y mujeres, los hábitos de higiene y de cuidado del cuerpo, las formas del habitar, el papel del niñx y del adolescente, entre tantos otros ejes a seleccionar. - El papel de las mujeres en historia como sujeto político. La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en distintas sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos y públicos y privados. - El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la	ESI

masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia. - El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.	
-Representación de la información Programación aplicada al arte (desarrollos artístico-digitales aplicando principios y estrategias de programación) -Programación y representación de Imágenes -Representación de texto, audio y video -Navegación en internet	TICs
Herramientas de la lengua. Uso y reflexión. - Recursos y procedimientos del discurso, el texto y la oración. - Diferencias en los modos de organización del discurso oral y escrito. - Reelaboración del material verbal para expresar la propia opinión. - Producción de escritos para compartir el conocimiento: presentaciones, folletos, audio-guías, guiones de una exposición, etc.	Prácticas del lenguaje

Además, se promueve el desarrollo de:

- Habilidades participativas: las capacidades de trabajar con otros, construir coaliciones, buscar consenso, negociar diferencias y manejar conflictos.
- Habilidades socioemocionales: incluyen manejar en forma positiva la presión de los pares, desarrollar relaciones no abusivas, evitar comportamientos riesgosos y coordinar las necesidades propias con las de otros.

Secuencia de actividades

Primer momento

Esta primera etapa será de aproximación a la relación entre Arte, Historia y ESI, desde el trabajo con el periodo colonial y las Revoluciones Americanas. Un posible eje problemático, para comenzar a explorar la temática, podría centrar la mirada en la relación entre los hechos históricos y los hechos artísticos: ¿Qué relación hay entre el arte y la historia? ¿Qué rol tiene

un museo para la cultura? ¿Qué es una curaduría, y qué importancia tiene para un museo? Por otro lado, también sería interesante plantear algunas preguntas disparadoras específicas al área disciplinar de historia: ¿Cómo aparece el concepto Revolución en las obras? ¿De qué formas las obras dan cuenta del periodo colonial y del proceso revolucionario? En relación a los contenidos sugeridos para abordar la ESI se podría indagar ¿Cuál fue el papel de las mujeres en los distintos procesos revolucionarios? ¿Qué modelos de familia, los roles y estereotipos se pueden identificar en las distintas obras?

El museo como fuente del patrimonio histórico

Los museos son instituciones que conservan, investigan, comunican, y exhiben, con propósitos de estudio y educación, colecciones de arte, o científicas. Para el fin de nuestro proyecto, los museos serán un primer espacio para que los estudiantes investiguen y busquen obras artísticas relacionadas al periodo histórico mencionado.

Posiblemente, los estudiantes tengan alguna noción en relación al rol que ocupa de un museo en la sociedad, como también es posible que hayan visitado uno, así que se recomienda empezar rastreando los conocimientos previos que tengan los estudiantes. Proponemos conversar con el grupo total experiencias sobre los museos, si visitaron algunos, cuáles conocen, cómo fue la experiencia, si les gustó, qué piensan sobre los museos, etc.

Para desarrollar este momento se pueden proponen alternativas: Por un lado, se pueden realizar visitas presenciales, o virtuales, tanto a museos nacionales como locales. También, en el caso de la virtualidad, se pueden proponer visitas guiadas a museos internacionales.

Antes de la visita, se sugiere elaborar alguna grilla o registro para que luego los estudiantes puedan ir completando en función de lo que observan. Este registro permitirá evocar con mayor facilidad las ideas principales que fueron surgiendo durante la visita, pero también que cada estudiante arme su propio glosario de obras artísticas.

Luego de las visitas, sería importante realizar una puesta en común de lo trabajado. Se trata de un espacio donde se identificaron similitudes y diferencias de lo observado en cada grilla. También es un espacio propicio para generar debates que ayuden a complejizar los desacuerdos que se produzcan en el aula. Aquí podrá aparecer fuertemente la idea de historia como proceso interpretativo. Este espacio de puesta en común puede permitir que cada estudiante comunique sus primeras impresiones o sentimientos en relación a la visita del museo o en relación a las obras artísticas.

Es fundamental para el desarrollo el papel del docente como guía y moderador promoviendo la participación de los estudiantes.

Por último, si bien cada estudiante cuenta con su propio glosario de obras artísticas, proponemos generar un glosario colectivo que reúna todas las obras que los estudiantes anotaron como interesantes o ilustrativas del período histórico pre-colonial y revolucionario.

Observación y Análisis de obras

Como mencionamos anteriormente, cada obra de arte nos introduce en la complejidad de un momento histórico, nos permite conocer en profundidad la atmósfera de una época determinada, es decir, el conjunto de pensamientos, ideas, creencias, costumbres y sentimientos propios de una época histórica. Para profundizar el análisis de las obras artísticas proponemos varios ejes de trabajo en función de propiciar varias escenarios que, de diferente manera, den lugar al surgimiento del relato histórico en el aula.

Una opción es profundizar la mirada en una obra artística determinada. Otra opción es elegir algún tema histórico, como por ejemplo "los oprimidos del periodo colonial", y analizar las obras artísticas que se relacionen.

Algunas preguntas orientadoras para los estudiantes: ¿Qué ves en la obra?, ¿Qué te transmite la imagen?, ¿Despierta alguna sensación, emoción?, ¿Cuántos personajes hay?, ¿Quiénes son y a quién representa?, ¿qué elemento te llama la atención?, ¿Quién es el autor?, ¿Cuándo fue realizada?, ¿Qué ideas transmiten? Este es un momento donde probablemente surjan puntos de vista distintos de los estudiantes, por ende es una instancia donde se vuelve necesario trabajar fuertemente la argumentación, como forma de confrontar posiciones, y llegar acuerdos que presenten cierta objetividad. También es importante aclarar que el uso de las obras artísticas, no anula la posibilidad de trabajar con otros recursos semióticos del área de historia como fuentes, mapas, gráficos, etc.

Otra cuestión importante en el análisis de las imágenes es la distinción entre fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias son contemporáneas a los hechos que representa, mientras que las secundarias son reinterpretaciones hechas a posteriori.

Intervención de una obra

Las obras artísticas no son objetos reemplazables de la cultura, sino una manifestación única e irrepetible. Sin embargo, en cada momento histórico, el significado o sentido otorgable a una obra va cambiando. En esta etapa proponemos que los estudiantes intervengan una obra, en función de generar un hecho artístico nuevo, vinculando continuidades o rupturas entre el pasado y el presente. Proponemos que se incentive una transformación crítica en cada obra, es decir, que la intervención busque problematizarla de alguna manera, ya sea desde una perspectiva de género, clase, raza, territorio, etc. También es una invitación a los estudiantes a romper con ciertas ideas o normas conservadoras que miran el hecho artístico como algo sagrado o lejano.

Segundo Momento

En esta segunda etapa aproximamos a los estudiantes al concepto y desarrollo de la curaduría. Si bien recolectamos en la etapa anterior un número grande de obras, una exposición no es una colección de objetos reunidos al azar, sino una organización de objetos alrededor de ciertas temáticas. En esta segunda instancia se trabajará la construcción y la selección final de las obras que conformarán la exhibición. El Eje problemático que guía este momento es: ¿Cuál será el guión de la exposición?, ¿Qué queremos contar del periodo colonial y

revolucionario? Este momento implica la construcción del guión curatorial, la definición del criterio que será el hilo narrador de la exposición. Proponemos algunas ideas como disparadores: *La voz de los oprimidos, el concepto revolución como eje transversal, la relación historia-presente, secuencia cronológica de las obras, etc*. Sería importante que el/la docente incentive la llegada de un acuerdo de todo el grupo en función de cuál será el guión curatorial. También sería interesante trabajar con lxs estudiantes que aquello que se exhibe nunca es neutral, ya que lo presente implica asimismo lo ausente, lo recordado, lo olvidado, lo dicho, y lo no dicho. Esto da cuenta de las tensiones y los conflictos a la hora de decidir qué se quiere transmitir. También podría ser el momento para encontrar el nombre de la exposición, el título define alguna característica de las producciones artísticas que contiene la muestra, una síntesis de sus ideas, el tema o la propuesta estética.

Se sugiere para esta instancia la conformación de equipos de trabajo que puedan resolver las actividades propuestas. En este momento es donde los estudiantes se encontrarán con el desafío de tomar decisiones y elaborar producciones en grupo, que deberán concretar ciertos acuerdos, como por ejemplo el desarrollo de tareas de producción de escritura, o el desarrollo de la capacidad de expresarse mediante un discurso adecuado a las diversas situaciones de comunicación:

- ➔ **Recorrido:**

Diseñar el recorrido: ¿Tendrán un orden cronológico las obras o un orden conceptual? ¿De circulación libre o guiada? Aquí sería conveniente que el/la docente muestre o remita ejemplos que ayuden a los estudiantes a decidir la organización.

- ➔ **Construcción folleto o medio de difusión:**

Este texto podría presentar al público las ideas y premisas de la exposición. Se recomienda que la información sea sintética, introduciendo y anticipando al lector las obras artísticas que verán en el recorrido. Una cuestión interesante que puede introducir el/la docente es en relación al destinatario de la exposición, es decir, a quién estará dirigida: las familias, el barrio, la comunidad educativa, etc. Nuevamente, el folleto puede ser realizado de forma digital o en papel.

- ➔ **Los epígrafes que acompañarán cada imagen - ficha técnica:**

El epígrafe permite recuperar información de cada obra en particular. Aquí se menciona: título de la obra, autor, año de realización, contexto histórico, descripción. Sería conveniente que el/la docente incentive que el armado de las fichas técnicas sea una producción escrita de lxs estudiantes y no el texto original de las obras que figura en los museos. De esta manera, lxs estudiantes tendrían que escribir con sus propias palabras, trabajando a su vez, las formas y lenguaje propio de la disciplina histórica.

- ➔ **El texto del recorrido para guiar la visita - audio-guía:**

Producción del texto oral que brinda la información a modo de guía a los visitantes. En este texto se amplían los datos del epígrafe y se relacionan las obras entre los autores/temas. Se pueden incluir anécdotas, hechos o acontecimientos contemporáneos a las obras. Es importante que el/la docente colabore en diferenciar la particularidad de cada situación

comunicativa, comparando las características de cada una. En este caso, al tratarse de un audio-guías, se pondrán en juego cuestiones relacionadas a la expresión oral y la entonación.

Tercer Momento

Este momento implica la búsqueda de lugar para la puesta en escena o la construcción virtual de la muestra y la difusión del trabajo.

Puesta en escena

Una primera decisión es si la muestra se realizará de manera presencial o virtual. En caso de ser presencial, también se debe decidir si se realiza dentro o fuera de la escuela. Una posible sugerencia sería buscar espacios culturales del barrio.

Si la exposición se realiza virtualmente, recomendamos utilizar peopleArt factory o https://www.classtools.net/3D, ya que permiten jugar con la construcción de un recorrido virtual personalizado, permitiendo la elaboración de un discurso expositivo sobre la muestra, y del montaje de cada sección y elección del diseño (fondo, luces, marcos, videos, música, locuciones, etc.).

En cuanto a la **difusión de la muestra** se propone que lxs estudiantes decidan cómo y por qué medios realizar la difusión. Construcción de una e-card, audio para enviar por WhatsApp, etc. Se sugiere que contenga la siguiente información: presentación de los curadores y objetivos que inspiraron la construcción de la muestra.

Otras recomendaciones:

- Al inicio del proyecto, se sugiere para promover las condiciones de trabajo, establecer pautas y reglas de convivencia.
- Incorporar la toma de decisiones en grupo a través de votaciones o consensos. La participación democrática: procesos de toma de decisiones colectiva, promoción, comunicación persuasiva. En los momentos de toma de decisiones se recomienda a la docente comentar, discutir y, en caso necesario, corregir, las posibles estrategias de solución/ideas propuestas por lxs estudiantes.
- Trabajar con diferentes agrupamientos: Grupos de dos, pequeños grupos, grupos medianos, toda la clase. El trabajo se divide y puede ser necesario que algunos estudiantes se especialicen en aprender algunas cosas mientras que otros están trabajando en otras diferentes.
- Desarrollar las actividades en espacios distintos (aula, biblioteca, otro salón, etc.).

Evaluación

Criterios de evaluación:

El progreso del alumno en la resolución de situaciones de creciente complejidad, como así también en la toma de decisiones tanto individuales como en equipo.

La actitud cooperativa, la aceptación del otro y el fomento de virtudes y fortalezas en el trabajo grupal.

El progreso del alumno en la apropiación, utilización y disponibilidad de herramientas que le permitan interpretar los procesos históricos y comunicarlos.

A partir de las recomendaciones del diseño curricular, una evaluación debe:

- Estimular la utilización de diversos instrumentos de evaluación: pruebas escritas, trabajos prácticos, ejercicios de búsqueda y jerarquización de la información, investigación de problemáticas históricas dentro de un contexto determinado y exposición oral de lo producido o realización de pruebas orales, tanto individuales como grupales.
- Proponer ejercicios de autoevaluación y coevaluación y propiciar una devolución pertinente entre pares.
- Propiciar la realización de un mapa del progreso significativo del aprendizaje de los estudiantes, que permita al docente y al alumno comprender los progresos en el logro de los objetivos, así como la adquisición de saberes, la comprensión de los contenidos y el aprendizaje de las habilidades y las competencias propias de esta asignatura.
- Incluir espacios en donde los estudiantes puedan expresar, explicar y argumentar las propias producciones y las producciones de los demás.

Por ello y en concordancia con algunos de los lineamientos esbozados por la profesora del curso, como así también respecto a la innovación en las prácticas evaluativas sugerimos la utilización de los instrumentos detallados a continuación. De esta manera se contempla a la evaluación como un proceso dentro del proyecto anteriormente explicitado contemplando además la evaluación de los distintos tipos de aprendizajes y diferentes instancias.

Momentos de la evaluación:

1) Para la evaluación inicial o diagnóstica una vez hecha la presentación del proyecto se propondrá una lista de cotejo que incluye los siguientes indicadores:

	Si	No	A veces
Muestra interés por el proyecto			
Reconoce las problemáticas respecto a los contenidos a tratar			
Muestra predisposición para el trabajo en equipo.			

2) Para la evaluación formativa la evaluación será grupal. Se sugiere que cada grupo oficie de evaluador alternando esta función con la de grupo observado.

Indicadores	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Participan activamente en el desarrollo del proyecto				
Utilizan adecuadamente los recursos propuestos en clase para la resolución de los problemas presentados				
Cooperan en las tareas grupales tanto en el juego como en otras actividades requeridas en el proyecto.				
Específicos de los contenidos del proyecto. Ej: Identifican las vinculaciones de las grandes transformaciones políticas, económicas y sociales con las principales corrientes ideológicas en la actualidad.				
(Otros) Cumplen con las tareas asignadas en tiempo y forma.				

Puede resolverse con Referencias como L: logrado o E.P: en proceso. Otra forma sería un breve resumen de la situación del grupo evaluado para cada indicador.

3a) Para la evaluación final se le pedirá a cada alumno que realice un breve informe respondiendo a las siguientes preguntas:

A) Respecto a la unidad en general ¿Que aprendí? ¿Sobre qué contenidos o temas me gustaría saber más? ¿Que modificaría? (acá pueden poner tanto de las actividades como de la muestra final.)

B) De acuerdo a lo trabajado en la clase y a la resolución de éste trabajo creo que mi desempeño fue:…….(Ponerse una calificación), por los siguientes motivos

……
……...…

Para la devolución, el docente acordará un momento con cada grupo para reflexionar sobre su desarrollo a lo largo del proyecto. Los indicadores sobre los que se trabajarán serán:

- El grupo interactuó activamente (expusieron, explicaron, mostraron) durante el desarrollo del proyecto y en la muestra final.

- Resolvieron situaciones problemáticas en relación a las diferentes áreas seleccionando las técnicas y estrategias adecuadas.

- Cooperaron en las tareas grupales tanto en las actividades como en las diferentes propuestas del proyecto.

-Otros específicos de las diferentes áreas.

3b)Se realizará un encuentro final en la que se comenten y discutan conjuntamente los docentes y los estudiantxs los resultados conseguidos. Se busca facilitar una retroalimentación, no sólo sobre el producto final sino sobre todo el proceso: errores y éxitos logrados, rendimiento de trabajo, vivencias y experiencias sobre lo que se ha logrado y esperaba lograr, sobre la dinámica de grupo y los procesos grupales, sobre propuestas de mejora para la realización de futuros proyectos.

Se sugiere además en el transcurso de todo el proyecto la elaboración individual de un diario de ruta como espacio personal para que los estudiantes puedan recuperar los diferentes contenidos asociándolos a sentimientos, desarrollo personal, intereses y como registro de escritura en términos de otra forma de expresión.

Estos reportes pueden ser utilizados por el docente para analizar los avances y desarrollo del proyecto y como un recurso para analizar los aprendizajes que lxs estudiantes van adquiriendo.

Bibliografía

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

Ávila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. Cinta de Moebio, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori. (Caps. 8)

Baquero, R. (2013) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en Revista Polifonías Año 1 N° 1. UNLuján.

Bartolomé, A. Blended learning. Conceptos básicos en Monográfico revista PixelBit -2004

Carretero, Mario y León Cascón, José A. (1990) Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En Palacios, Jesús y otros (comps.) Desarrollo psicológico y educación. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial. (Cap. 21).

Diseño curricular formación general Ciclo Orientado del Bachillerato. Ministerio de educación Buenos Aires Ciudad. CABA, 2015.

Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución en: Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2: 12-25, Universidad Complutense de Madrid.

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

Finocchio, Silvia. (1995) Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4

Manghi H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. En Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146. pp 63-79.

Mastache, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

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

Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.

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

Elena, Oliveras (2007) Estética. La cuestión del arte. Emece

Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183.

Rudolf Tippelt, Hans Lindemann (2001) El método de proyectos. Ministerio de educación, gobierno de el Salvador.

Proyecto 3

ASUNTO: Asamblea
CONTRASEÑA: 25 de mayo de 1810

Autorxs

Fernanda Silvina González

Carolina del Valle Castro

Guillermo Rueda

Asignatura: Historia - 3° año- CABA

Introducción

En el marco de la cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se nos propone realizar una indagación, cuyos propósitos son plantear un espacio de acercamiento a la escuela media, desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico que incluye tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de un diagnóstico, generación de propuestas y desarrollo didáctico de proyectos, a través del análisis y la evaluación de diversas propuestas de diferentes autores y asimismo a través de la reflexión sobre la propia práctica. Este acercamiento nos permite construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional del graduado en Ciencias de la Educación.

Para ello, realizamos una inmersión en una escuela situada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Villa Lugano, uno de los sectores más vulnerables de la Ciudad, a partir de la observación y el análisis del documental "La escuela contra el margen". Lo hiciemos en el marco del contexto de aislamiento social obligatorio y preventivo por la pandemia del Covid-19, que nos imposibilitó la presencialidad en el territorio.

Además, recurrimos a la lectura de los registros de una clase de Historia y a la entrevista realizada a la docente (correspondientes a otra institución educativa), los cuales nos ofrecieron la posibilidad de desplegar impresiones y apreciaciones, como así también construir relaciones analíticas con categorías y/o conceptos abordados en la materia de la mano de los diferentes autores estudiados. En este contexto, iniciamos nuestra inmersión institucional de manera tal de poder generar un marco que nos ayudara a entender y comprender la dinámica de la organización escolar y del grupo de estudiantes, así como analizar la clase de Historia (centrada en los procesos revolucionarios que se dieron en América, especialmente la Revolución de Mayo y su relación con las ideas y el espíritu de la Revolución Francesa), para tomarlo como punto de partida para realizar una proyecto didáctico encuadrado en un asesoramiento pedagógico.

En el marco de la Pandemia Covid-19, el proyecto se propone darle continuidad pedagógica al diseño y/o propuesta iniciada al inicio del corriente año por la docente de Historia. Además, buscamos que brinde a los y las estudiantes de 3° año - Ciclo de Formación General (Orientación Ciencias Sociales), la posibilidad de vivenciar experiencias en donde el pensamiento crítico, los formatos discursivos y los posicionamientos ideológico sean necesarios para el proceso de construcción de saberes históricos y para la concreción del proyecto. Con este fin, la propuesta busca, como producto final, la realización de una asamblea por parte de los estudiantes a través de las redes sociales y los dispositivos móviles con los que se cuenten en cada caso, alineándose así con lo que señala Finochietto respecto del uso de la información por parte del alumno, así como también de la vida de "afuera de la escuela".

Metodología de trabajo

El trabajo implicó el análisis del registro de observación de una clase de Historia Latinoamericana de 4o año, orientación en Letras, donde se abordó el contexto histórico de las Revoluciones americanas de 1810. Partimos entonces de la idea de Ávila (2004) de que la observación es una práctica transversal a todos los campos del saber (experimentales y socioculturales), por lo que la importancia de la observación nos lleva a la interpretación en las ciencias socioculturales. Ávila considera una condición absolutamente necesaria a esta práctica transversal que contribuye a la resignificación al convertirse en insumo para distintos campos del saber. Un saber que es construido por versiones de diferentes sujetos, desde un particular punto de vista. Todas estas miradas objetivantes que mantienen una diversidad, hacen a la construcción de un objeto en común, un "gran mapa", como refiere la autora, para poder diseñar y enriquecer aún más el territorio por el que tendríamos que transitar. En este sentido, para que estos mapas puedan representar cada vez mejor el territorio, es preciso reunir muchas versiones e ir encajándolas como piezas de un rompecabezas.

Para ello realizamos un análisis desde la multirreferencialidad teórica (Souto, 2000), necesaria para dar cuenta de la complejidad en el estudio de las clases escolares, considerando que no pueden comprenderse campos complejos como el grupal y el institucional si no es a partir de herramientas teóricas diversas que permitan un abordaje múltiple sin reducir unos enfoques a otros. Esto quiere decir que es necesaria una heterogeneidad profunda de perspectivas que puedan articularse contribuyendo así a la comprensión desde un acercamiento holístico, utilizando diferentes ópticas y lenguajes disciplinarios.

En este sentido, nos proponemos elaborar hipótesis que den cuenta de los aspectos institucionales y didácticos de la clase tratando de recuperar, por un lado, los sentidos que la situación de enseñanza tiene para los sujetos que forman parte de ella, y, por el otro, de construir sentidos desde el observador, retomando la complejidad del análisis no desde la disyunción, sino desde la totalidad del sistema, en la búsqueda de la comprensión y no de su explicación. En términos de Souto (2000), se trata de la comprensión desde una dinámica hermenéutica, donde el análisis acompaña al proceso de conocer, sin descomponer, desde una captación holística, global del entretejido, del entramado de las relaciones.

En consecuencia, y para pensar los aspectos didácticos de la clase, es necesario indagar acerca de la tarea docente, que en términos de Feldman (2010),

> consiste en ofrecer a los alumnos una propuesta integrada y articulada de las distintas áreas del currículum de modo tal que la experiencia de estudiante se enmarque en un ambiente de continuidad, interrelación y dominio creciente de las formas de actividad, que no son otra cosa que el sustento para las tareas de aprendizaje. (Pág 40)

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

La escuela está ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, específicamente en el barrio de Lugano. Según la describen en el documental, se encuentra en el centro de una zona donde convergen grandes cantidades de villas y asentamientos, junto con un complejo de edificios construido hace años: Cildañez uno de los barrios con mayor vulnerabilidad, con habitantes inmigrantes de los hermanos países latinoamericanos. Por otro lado, del lado de los edificios, se encuentra el barrio Samoré. La matrícula de esta escuela tiene población de ambos barrios.

La escuela se encuentra emplazada al lado del predio del Parque Indoamericano, territorio que se encuentra entre Villa Lugano y Soldati. Estas tierras fueron ocupadas en diciembre de 2010 por 13.000 personas de las villas y asentamientos aledaños, quienes solicitaban el acceso a viviendas dignas por parte del Estado. La ocupación duró una semana, cargada de mucha violencia. Durante la gesta, las fuerzas de seguridad ingresaron y provocaron el fallecimiento de dos integrantes de la toma. Posteriormente, de mano de algunos integrantes de los edificios y, según data el documental, también de desconocidos, asesinaron a una persona más. Finalmente, el gobierno y los ocupantes llegaron a un acuerdo y el parque fue desalojado con la promesa, por parte del Estado, de la construcción de viviendas. Esta situación nunca se cumplió. Según se relata en el documental, el barrio poco a poco volvió a su vida cotidiana y los conflictos sociales volvieron a invisibilizarse, pero esporádicamente vuelve a ocuparse algún terreno vacío.

En lo que respecta a la vida institucional y sus integrantes, la organización y la dinámica de la escuela, podemos observar que el edificio cuenta con varias puertas para el ingreso, amplias y con vidrios. Las mismas dan al garage de la institución y se enfoca un cartel alusivo a los "20 años" de la escuela, con la inscripción "20 años trabajando por la inclusión, es un logro, de todos y para todos". El cartel se encuentra en un amplio estacionamiento, en la entrada interna de la escuela, la cual posee un hall bien amplio. En el ingreso, los chicos dejan al preceptor los cuadernos de comunicaciones para registrar las llegadas tarde. Al ingresar, se realiza el saludo con los diferentes actores de la comunidad educativa. La auxiliar de portería los recibe a los gritos, sugiriendo un vínculo con los y las estudiantes. En el pasillo, camino a las aulas, retiran la vianda del día: un sándwich (no lo hacen todos, sólo algunos).

A partir del análisis de los datos ofrecidos por el video (ante la imposibilidad de asistir a una institución educativa), pudimos retomar algunas categorías descriptivas de autores que nos han resultado pertinentes. Una categoría útil es la de hospitalidad, en términos de Galli (2015); en este sentido, el director manifiesta su preocupación por la pelea entre dos alumnos de la escuela, de los distintos barrios que la rodean. Para ello convoca a una reunión junto a los docentes y los auxiliares de la escuela. La situación de violencia deja como resultado la muerte de un joven de Samoré de manos de uno de Sildañes. Dicha situación interpela a la escuela acerca de la convivencia, es decir, poder pensar de manera colectiva las diferentes instancias para acompañar a los jóvenes en el comportamiento diario, y por ende, ordenar el trabajo escolar. En la reunión con los docentes, una de las profesoras manifiesta el miedo a la hora de asistir a la escuela, intenta indagar acerca de la necesidad de pedir más presencia de

gendarmería en la institución. Del mismo modo, una de las auxiliares alude a la estigmatización que reciben por ser habitantes de Sildañes. Interpelan el relato del director comentando acerca de cómo es vivir en los barrios que fueron protagonistas de la pelea, relatan que por culpa del joven que generó la muerte, todos van a ser caracterizados de violentos, a partir de ese hecho lamentable. Pide la palabra una de las docentes de inglés y comenta acerca de la necesidad de solicitar más presencia de gendarmería en la escuela y en las cercanías de la misma. De esta conversación e intercambio se desprende un no rotundo por parte del director, quien afirma que no está de acuerdo con la permanencia de las fuerzas de seguridad en la escuela, y sugiere pensar la necesidad de una institución comprometida. Según comentarios externos, se podría dar la toma de la escuela, en demostración de venganza. A raíz de lo que agrega que es necesario, más que nunca, la escucha atenta, y la contención, aún más de lo normal, a partir de la situación acontecida fuera de la escuela.

Otra escena transcurre en la sala de preceptores. Allí, las preceptoras intercambian e indagan acerca de la cantidad y las causas de inasistencias y acerca de las diferentes necesidades de cada alumno y alumna y de las situaciones particulares:

P1: - Ay Dios (suspira)
P2: - No claro, vino, vino, no vino. Bueno igual ella faltó mucho mucho, antes de tener al bebé. Tiene como cincuenta y pico de faltas.
P1: Y bueno. Eso no importa. mientras vuelva y venga, eso no importa.
P2: Me queres dar el telefono y llamo yo.
P1:- Si dale.
P2: A ver pasamelo, así, ya de paso, tengo acá los datos.

Se observa un buffet y una máquina de café. El patio es descubierto y alrededor de él, las aulas. Cercano al mismo el salón de actos, allí previo al día de los estudiantes se reúne a toda la comunidad educativa.

La propuesta de enseñanza y el desarrollo de las clases

Del registro de la observación de la clase se infiere que la docente presenta el contenido de manera explicativa, ya que responde a las preguntas de los alumnos y retoma los acuerdos que realizaron acerca de dividir la materia y lo trabajado para volver a explicarlos. En el mismo momento se observa que motiva el trabajo que están realizando los chicos y chicas, les sugiere tomar las dos coordenadas (tiempo y lugar) para poder pensar la exposición de los contenidos.

A partir del aporte de Mazza (2016), quien analiza el vínculo desde tres espacios posibles (social, cognitivo y psíquico), podemos inferir que la docente de la clase de Historia intercambia con los estudiantes en diálogo permanente para retomar los contenidos abordados con anterioridad. Desde lo cognitivo, la autora retoma los aportes de Bruner en torno al andamiaje, uno de los recursos que la docente de historia utiliza para que los alumnos puedan transitar el espacio entre su conocimiento real y el conocimiento potencial, en términos de Vigotsky en la "zona de desarrollo próximo". Además, agrega la autora, las clases son espacios dinámicos y cambiantes, por lo que construir buenos andamiajes no es una tarea

sencilla (Mazza, 2016). Se infiere del registro de observación que la docente genera un vínculo de intercambio con los estudiantes acerca de las características de la exposición que realizan algunos de ellos y los alienta para que la misma sea más fluida y puedan, así, hacerse entender. Además, realiza un repaso a partir de la línea histórica, a modo de andamiaje, para que puedan entender el proceso de la Historia a lo largo de los años escolares, desde tercer año hasta quinto, haciendo hincapié en los contenidos del cuarto año que se encuentran cursando los estudiantes.

Desde los aportes de Feldman (2010), y retomando el registro de la clase, se observa la manera en que la docente recontextualiza el conocimiento disciplinar para convertirlo en un conocimiento a enseñar. En este sentido, agrega el autor, pensar en la selección y en el desarrollo de un tema transmisible en un tiempo y espacio disponible, en un aprendizaje cada vez más complejo, ofreciendo una presentación de los contenidos concéntrica, estimula a los estudiantes a analizar los procesos o problemas aplicando los conocimientos que ya han alcanzado. A su vez, les permite repensar, revisar y perfeccionar lo aprendido más allá de la clase expositiva que se observa en este caso, logrando orientar las acciones de sus alumnos y las propias. Inferimos así que la docente busca un equilibrio de las distintas dimensiones que circulan en la clase.

Desde los aportes Edwards (1989), y retomando la observación de la clase, podría pensarse en un conocimiento escolar que interroga al estudiante y lo incluye. El estudiante se apropia de un contenido que requiere de su elaboración y su relación de interioridad con el mismo, le permite ubicarse en el mundo e interrogarlo y comprenderlo por sí mismo.

La evaluación de los aprendizajes

Se observa que la docente propone una evaluación atendiendo a los distintos tipos de aprendizaje propios del área: conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes. En reiteradas ocasiones, recorre los bancos, por voluntad propia o al ser convocada por los estudiantes. Hacia el comienzo de la clase, convoca a los alumnos que estuvieron ausentes en la clase anterior para que puedan exponer acerca de los contenidos ya trabajados.

Ahora bien, "la evaluación se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar valorar un estado de cosas, de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones" (Feldman, 2010, p. 63). A partir de esta definición, y retomado el registro de la clase, podemos inferir que la docente advierte la necesidad de sugerir a sus estudiantes la necesidad de pensar a futuro una exposición más fluida. A partir de aquí, les comunica la decisión de pensar en la evaluación final, les sugiere estudiar día a día. De este modo, realiza un estado de valoración de la situación, en este caso a partir de la exposición oral de los estudiantes, estableciendo como decisión la evaluación escrita, a partir de las sugerencias antes mencionadas.

La evaluación, agrega Feldman (2010), asegura que la enseñanza corresponde a las características de los alumnos. Mediante la evaluación en proceso se adaptan las actividades, el tipo de tareas o su ritmo para adecuarlas al aprendizaje de grupos particulares de alumnos.

En este sentido, observamos cómo la docente motiva a los alumnos para que la próxima exposición sea más fluida. Por supuesto, aclaremos que estas dos funciones pueden combinarse en un mismo curso.

Por último, es importante señalar que todo proceso de evaluación del aprendizaje apunta, simultáneamente, en varios sentidos. Esto es así porque al evaluar el aprendizaje se ponen en cuestión otras dimensiones. En primer lugar, la enseñanza y el desempeño del profesor; de modo que evaluar el aprendizaje también es una manera de evaluar la propia tarea. Finalmente, puede decirse que al evaluar el aprendizaje se analiza también el desempeño del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación (Feldman, 2010).

Hipótesis

A partir de un análisis del documental de la escuela, del registro de la entrevista a la docente de historia y del registro de una de sus clases, pudimos establecer las siguientes hipótesis:

El análisis del registro de la entrevista a la profesora de historia, nos permite inferir que la docente posee cierta incomodidad respecto del uso de los teléfonos celulares dentro del aula. Manifiesta que es imposible que cese esta actividad y que, si bien reconoce que muchas veces lo utilizan para buscar información en la web, considera que en general resultan un distractivo para los estudiantes. A continuación, un extracto del registro de la entrevista realizada a la docente:

> *E: "¿Crees que puede haber alguna dificultad para que lxs chicxs puedan aprender Historia, si la hay?"*
> *D: "¡¡¡Todas!!! Todas las dificultades, este mundo conspira contra el aprendizaje de la Historia de lxs adolescentes, desde el mal uso de la tecnología, mal uso es que vos estas dando clase y lxs chicxs están queriendo ver su WhatsApp, o Facebook, bueno Facebook ahora no, ya quedo viejo"*
> *E: "¿Ah sí?" (se ríen todas) D: "Sí, ahora está Instagram, y yo siempre vengo muy atrás. Vengo con las nuevas tecnologías, hice un postítulo de las nuevas tecnologías, de nuestra escuela, de las nuevas tecnologías con orientación en las Ciencias Sociales, y cuando pienso que las redes nos sirven como aula virtual, lxs chicxs me dicen "no profe, ya no tenemos Facebook, ninguno tiene profe, ¿cómo que no tienen? No no, pongalo en Edmodo, ´¿¡qué!?´ les digo yo"*
> *E: "Claro" (dicen al unísono)*
> *D: "¿¡Edmodo!? Claro pero unx me dice que lo ponga en Edmodo, lxs demás no van a abrir nunca esa aula. Ya quedé atrás, yo ponía el email, vi lo dificultoso de armar un grupo por mail, entonces cuando vi en Facebook armar un grupo cerrado, y me dije que con eso resuelvo, bueno no, me dicen que no lo usan más" E: "¿Y qué usan?"*
> *D: "Instagram, y WhatsApp, y ellxs me dicen armemos un grupo de WhatsApp, y yo les digo que no, les conté que el fin de semana en dos grupos*

nada más, con el conflicto docente, recibí en cada uno 500 mensajes, yo no puedo manejar ese volumen de información. Entonces volvimos a insistir en el grupo cerrado de Facebook y se están armando sus identidades para ingresar, el tema es el celular, que pasó a ser el centro de nuestras vidas.

Hasta aquí referentes empíricos que dan cuenta de la concepción que las docente tiene de las TICS.

Haste (2017) plantea que los jóvenes de las sociedades industrializadas están altamente calificados en el uso de las tecnologías. Su vida cotidiana incluye copiosa comunicación a través de aparatos manuales y, por ende, controlados personalmente. El mercado de los teléfonos celulares está casi totalmente saturado. Los jóvenes interactúan con recursos de información basados en Internet, incluida la modificación de esos recursos a través de wikis, y participan en redes de comunicación a nivel (potencialmente) mundial a través de Web 2.0, blogs, Facebook y MySpace. Un área de experiencia importante es el mundo virtual de los videojuegos, que pueden ser totalmente efímeros y triviales, o resultar muy estimulantes e intelectualmente exigentes y requerir grandes habilidades de colaboración y organización. Estas habilidades ya están manifestándose en algunas áreas informales de la participación cívica de los jóvenes. Son aspectos rutinarios del espacio vital de la juventud contemporánea, y las capacidades para abordarlos son casi universales en la sociedad industrializada.

La nueva sociedad digital convoca a los estudiantes que viven rodeados e interactuando con la tecnología, y que se encuentran en un estado de intermitencia entre el mundo real (*offline*) y las redes (*online*), interactuando alternadamente entre ambos. Queda de este modo en la responsabilidad de cada sujeto el poder resolver las tensiones, contradicciones, responsabilidades y consecuencias que esto plantea. La propuesta de Haste (2017) busca alentar a los docentes a que puedan tomar esto positivamente como algo para potenciar sus clases.

Una segunda hipótesis, referida a la didáctica de la historia, surge del análisis de la entrevista a la docente. Allí, podemos observar en sus expresiones, una tensión entre el sentido que le otorga a la disciplina, los aportes que la historia puede hacer a la sociedad en general y a los jóvenes en particular, y la propuesta de su clase, con cierta exposición repetitiva de categorías y conceptos por parte de los estudiantes, lo que podríamos analizar en el marco de un recurso didáctico tradicional y que responde a una perspectiva enciclopédica. Al respecto, retomemos la entrevista a la docente:

E: "¿Qué pensás que ofrece tu área, tu disciplina, igual creo que ya un poco lo dijiste, como materia digo, como formación a lxs chicxs?"

P: "¿La materia o el área de sociales?"
E: "La materia Historia"
P: "Historia, entonces, porque digo hablamos de las dos, la de cívica está vinculada con lo de la ciudadanía. Y la materia de Historia…(piensa) también (se ríe) y la materia de Historia también porque nosotros tenemos que ser ciudadano críticos, en el caso puntual de la materia de Historia, creo que la

lógica histórica nos abre la cabeza, es decir la lógica de la disciplina de la historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza y que por lo tanto en ese tiempo que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos te habilita una percepción, enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando. De manera tal que va indisolublemente ligado, de hecho, me habrán escuchado hablar que cuando decía que en Cívica vimos tal cosa, y en Historia y en Cívica les digo estamos hablando de Estado".

Siguiendo a Mastache (2018), podemos encontrar que:

> En la formación para la ciudadanía, como en todo proceso formativo, no se trata sólo de la apropiación de conocimientos disciplinares (lo cuales son importantes) sino que se requiere que los mismos interpelen a los estudiantes y exijan su involucramiento subjetivo. Ello requiere de los docentes la aceptación de los sujetos en formación como un "otro" diferente, con sus propios desarrollos subjetivos, renunciando así a su poder de imposición de una verdad ya dada o de una mirada única para hacer lugar a la construcción de multiplicidad de perspectivas y lecturas de la realidad y de los saberes en juego (Mastache, 2018, Pág. 34).

Según Danilo Martuccelli (2016), el ciudadano que se forma en la escuela es siempre para después y en otro lugar. La escuela puede ser un lugar de formación, pero no puede en verdad, o muy difícilmente (salvo en ciertos colegios experimentales) ser pensada como un lugar de ejercicio activo de la ciudadanía. Si bien se observa que la profesora acompaña esta idea cuando señala que la Historia tiene mucho para aportar en la construcción de ciudadanos comprometidos y críticos para el futuro, de la observación de la clase puede inferirse que las actividades propuestas por la docente se alejan de esta perspectiva ya que los estudiantes deben repetir fechas históricas alejándose de una apropiación y/o construcción de sentidos. En palabras del autor, la educación ciudadana se inscribe así, como una pieza central del objetivo de la escuela: formar individuos capaces de ejercer, gracias al aprendizaje permanente, los conocimientos escolares y sus competencias culturales diversas, un derecho permanente de inventario sobre la tradición, debates políticos, cuestiones científicas e incluso asuntos morales o existenciales. Nosotros creemos apropiado agregar que esto aplica no sólo para el futuro sino también para el presente. Un presente que debe ser revisado y cambiado, será entonces función de la escuela y los docentes ayudarles a construir capacidades efectivas para suscitar esas transformaciones(Martuccelli, 2016 Pág. 169).

De manera tal que podamos generar un marco que nos ayude a entender y comprender la dinámica institucional, de las clases y del grupo de estudiantes; y partiendo de la necesidad reconocida en el análisis de los datos, focalizamos en el uso de las redes sociales en los adolescentes.

Se observa, por parte de la docente, un reconocimiento del rol activo del estudiante en la construcción de la realidad, de la historia y de su ciudadanía. Según Finocchio (1995), los

enfoques antipositivistas adoptan una mirada de la historia centrada en el sujeto cognoscente. La docente expresa en la entrevista la importancia de la historia, ya que considera que tenemos que ser ciudadanos críticos. Inferimos de las palabras de la docente que posee una mirada que hace referencia a un conocimiento por parte del sujeto que le permita comprender la realidad y tomar decisiones. Sin embargo, no observamos que esta perspectiva se traduzca en una clase que permita a los estudiantes construir ese saber de forma colectiva, creativa, y con cierto trasfondo político. Desde esta perspectiva de la enseñanza de la historia, ello supondría que los estudiantes tomen posición frente a los hechos históricos, a los actores sociales involucrados, a los procesos para apropiarse de ellos en una propuesta de trabajo colaborativa.

Propuesta didáctica

ASUNTO: Asamblea

CONTRASEÑA: 25 de mayo de 1810

Ubicación temporal del proyecto

Segundo trimestre 2020

Fundamentación

Las posibilidades de apropiación de los contenidos por parte de lxs estudiantes dependen de las prácticas escolares que se construyen cotidianamente en cada escuela (Quiroz R., 1993). En este sentido, el presente Proyecto se orienta a rescatar el saber digital, los conocimientos tecnológicos de los y las estudiantes de 3er año- Formación General- Ciclo orientado del Bachillerato de la materia historia para la construcción de saberes referidos a los procesos históricos estudiados.

Pretendemos realizar algunos aportes vinculados con el abordaje de las redes sociales en el aula, particularmente en este contexto de pandemia y en donde la virtualidad educativa es no sólo una necesidad sino una posibilidad. Además, creemos que es, no sólo necesaria la educación digital, sino además una gran oportunidad para dar continuidad a las propuestas pedagógicas. Por este motivo, y en el marco de la pandemia de Covid-19, el proyecto propuesto incluirá el trabajo con redes sociales y plataformas digitales. De este modo, pensamos un proyecto que invite a los estudiantes a reflexionar acerca del uso que hacen de las redes, donde los sujetos puedan tener mayores recursos para la construcción de su ciudadanía digital. En términos de Haste (2017), la competencia no significa habilidades (aunque puede incluirlas), sino la capacidad de dar respuestas adaptativas y de interpretar adecuadamente la información. Si la competencia significa adaptación, entonces debemos educar en procurar, primero, una apertura mental, y segundo, una perspectiva crítica que facilite una elección apropiada y productiva dentro de esa apertura (Haste, 2017, Pág. 150).

De esta manera, nos proponemos que los estudiantes puedan adquirir pautas para la convivencia y el comportamiento al momento de interactuar en los espacios virtuales, colaborando en la construcción de una identidad digital. Nos planteamos utilizar las redes sociales y las plataformas digitales como dispositivos tecnológicos posibilitadores de una continuidad pedagógica en el marco de la pandemia actual. Pero, además, por su carácter contribuye a la formación ciudadana de jóvenes que habitan estos entornos virtuales como otros espacios de participación social y política. Introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula es uno de los desafíos para pensar la escuela y la educación en el siglo XXI. En este sentido, nos proponemos realizar una asamblea por videoconferencia, a través de una plataforma, como producto final del proyecto. En relación a esto, Martuccelli (2016) nos propone pensar que "la integración social de los adolescentes es hoy específica no solamente porque no tienen derechos políticos o poseen una inserción social problemática sino, también, porque viven en medio de un proceso activo de secesión cultural"; y profundiza aún más acerca de esta diferenciación típica de "lo adolescente": "La brecha cultural entre generaciones tiende, así, a convertirse en una división generacional que rompe la continuidad cultural entre ellas. (...) pasa por una verdadera secesión cultural y, tal vez, cognitiva entre generaciones" (Martuccelli, 2016). En este sentido, es casi una obligación pensar una propuesta centrada en el desarrollo de nuevas competencias y saberes para los estudiantes de la sociedad digital, intentando conectar la cultura escolar con la cultura social del ciberespacio tan necesaria en esta época.

Por otro lado, entendemos que es necesario poder interpelar a los estudiantes a partir de un trabajo reflexivo sobre el género, específicamente, el rol de la mujer en las Revoluciones que dieron camino a la Independencia de nuestro país. De modo que, se analizarán los cambios en los roles de género a lo largo de la Historia, como organizadores sociales.

El presente proyecto será una invitación a revisar la práctica docente, a volver una y otra vez no sólo a lo planificado sino también a modificar aspectos del diseño de las clases que puedan no ser pertinentes según los propósitos didácticos.

Propósitos

- Brindar oportunidades para identificar continuidades y rupturas de diferentes tipos de cambios en los procesos históricos estudiados, diferentes temporalidades y las interrelaciones de los procesos en las escalas mundial, americana y argentina.

- Presentar diversas situaciones para que los alumnos puedan elaborar puntos de vista propios sobre los distintos procesos históricos, que incluyan interpretaciones, explicaciones, hipótesis, argumentaciones y procedimientos propios de la Historia.

- Propiciar el aprendizaje de conceptos y procesos que permitan comprender e interpretar la realidad social y desarrollar la conciencia histórica en los estudiantes.

- Promover la elaboración de explicaciones, justificaciones o argumentaciones que aporten sentido a la información y permitan consolidar la interpretación de conceptos y de estos como herramientas imprescindibles en el estudio de los procesos y contextos históricos.

Objetivos de aprendizaje

Que los estudiantes:

- Identifiquen cambios y continuidades en el proceso de independencia argentina respecto del contexto mundial y latinoamericano, considerando aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.
- Conozcan y comprendan los procesos de rupturas del proceso colonial en América Latina, su relación con el proceso revolucionario en América, específicamente en la Revolución de Mayo de 1810.
- Trabajen con documentación y fuentes de información propias del área de Historia.
- Utilicen recursos multimediales como redes sociales y plataformas para comunicar.
- Diseñen la experiencia de una asamblea (producto final).

Eje/problema/temática

Es necesario proponer una manera diferente de pensar los procesos y sucesos de nuestra Historia, que nos llevaron a la conformación como República.

En este sentido, creemos necesario trabajar sobre la posibilidad de indagar los procesos ya conocidos y trabajados a lo largo de la escolaridad, pero esta vez con una fuerte participación, no solo a partir de la teoría ofrecida, sino a través de la personificación de los distintos roles y personajes de la historia

Por otro lado, sería interesante poder intercambiar con los estudiantes acerca de sus impresiones sobre esta parte de la historia. Enfocarnos en una probable necesidad de repensar el contexto histórico del proceso revolucionario a través de los servicios de videollamada y, de esta manera, ser comunicadores de los sucesos históricos de 1810, con la tecnología del 2020. Asimismo, también sostenemos que es menester repensar la presencia de la mujer en la Revolución de Mayo de 1810; su rol en ella así como también en la historia de las revoluciones: en una sociedad colonial y también en la actualidad, bajo una constante cultura patriarcal. Repasar, entonces, las mujeres protagonistas de la época que se revelaron a los poderes hegemónicos y poder comprender cuáles fueron las consecuencias de sus actos.

Contenidos:

- ***Tecnología de la información***

- Eje 1: procesamiento de imágenes, texto, video y audio digital: Planificación de proyectos de producción audiovisual.

- Eje 2: el rol de la informática y las TIC: Usos y aplicaciones de la informática y de las TIC en la construcción y difusión del conocimiento. Ciudadanía digital. Alfabetización digital.

- ***Historia:***

- Eje: proceso de independencia de América Latina en el Estado. La sociedad y la cultura.

- Hacia la formación de un nuevos Estados, sociedades y culturas en América. La Revolución de Mayo.

ESI (Educación Sexual Integral)

- Eje: Sexualidad, historia y Derechos Humanos:

El trabajo reflexivo sobre el género.

Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales.

Secuencia cronológica

Actividades:

1. Se les propone resolver una situación (de carácter lúdica y/o actoral) : representarán la organización de una Asamblea en la cual deberán definir el destino de Buenos Aires a partir de la información de la invasión de España por parte de Francia. ¿Por qué proponerles a los alumnos una asamblea como desafío a resolver? Porque nos parece que la asamblea es polifónica (muchas voces podrán ser escuchadas) y además es un buen ejercicio de ciudadanía, en donde los estudiantes, según el personaje o rol que desarrollen, deberán defender intereses, ideas, posturas ideológicas, etc. Con este fin, se indagará en los saberes previos acerca de la experiencia que pudieran tener (centro de estudiantes del colegio, asambleas barriales, etc.). Tendrán que utilizar una plataforma virtual a elección, definir un día, un horario, un anfitrión y moderador de la asamblea. Se deberán formar equipos de trabajo para este evento.

2. Se propone la necesidad de "documentar" el trabajo antes, durante y después. Para ello, deberán pensar roles en los grupos y resolver quiénes participaran de la Asamblea virtual. Tendrán que realizar acuerdos porque quizás no todos quieran participar de la Asamblea virtual, pero sí quieran actuar de apuntadores de los personajes, ocuparse del vestuario, etc.; algunos también podrán ocuparse de tomar registro (fotos, video-minutos, etc) a partir de sus celulares. Se espera que puedan juntarlo todo en una producción breve audiovisual. Puede haber una voz en *off* que cuenta el proceso, entre otras opciones.

3. Difusión de la Asamblea: Se solicita al grupo pensar ¿Qué redes sociales usarían para difundir la asamblea? ¿De qué forma lo harían? Whatsapp, Instagram, Facebook, etc. Se pueden formar grupos de difusión. Pensar pautas de organización, formas de comunicar, etc.

4. Organizadores de la Asamblea: conformar el grupo y pautar funciones: organizar el Zoom o Google Meet, diseñar la dinámica del encuentro, los tiempos, las sanciones en caso de ser necesarias, lista de oradores, etc. Toma de decisiones en relación a la asamblea.

5. Encuentros sincrónicos: los diferentes equipos de trabajo podrán tener encuentros sincrónicos con los/as docentes para el asesoramiento de la tarea. Se prevén encuentros con el grupo en su totalidad. Como sugerencia, se podría solicitar asesoramiento a la profesora/or de Lengua y Literatura para guiar a los estudiantes en todo lo referido al texto discursivo y la dinámica de la asamblea. También podría intervenir el profesor/a de informática para lo referente a plataforma, redes sociales o recursos digitales. De esta manera, se propone el trabajo de manera colaborativa, a través de varias materias, propuesta abierta a la decisión y evaluación, del o la docente.

6. Asambleístas: este grupo deberá ser polifónico y contar con las diferentes voces de la Buenos Aires de 1810. Se podrá trabajar con fuentes si el docente lo considera necesario, a fin de poder armar los discursos para la asamblea ¿Quieren agregar voces silenciadas en los hechos históricos? ¿Cuáles? En función de los intereses de los estudiantes se podrán conformar nuevos grupos de trabajo: mujeres, negros, etc. Definir si los asambleístas serán personalidades reconocidas de nuestra historia (próceres de la semana de Mayo) o serán ficticios. De ser así deberán estar todos los actores sociales de la época. Confeccionar discursos, intervenciones, recursos para mostrar en la asamblea. Cada asambleísta podrá tener asesores en su equipo (aquellos alumnos que prefieren la exposición). Si se decidiera incluir a las mujeres, a los negros u otros actores y/o sectores de la sociedad, se deberá investigar acerca de su situación social, económica, política, educativa y qué podrían querer decir en la asamblea (se podrá trabajar con fuentes históricas)

7. Ser mujer en la época de la revolución: se pedirá a los estudiantes que conformen un grupo de trabajo que investigue cuál era el lugar de la mujer en el año 1810. Se podrá trabajar con fuentes históricas: relatos, fotografías, obras pictóricas, etc. ¿Tendrán las mujeres lugar en el Asamblea?, ¿por qué?.

8. Asamblea para el tratamiento del proyecto Revolución de Mayo: Se pauta día y hora. En función de la plataforma elegida por los estudiantes (Zoom / Meet) se realizará la Asamblea para el tratamiento del Proyecto de la Revolución de Mayo. La misma podrá ser grabada para su posterior observación y podrá haber invitados especiales, si los estudiantes lo decidiesen (directivos, familias, etc.)

Producto final:

Asamblea por videoconferencia.

Para dar cuenta del proceso de trabajo a lo largo del proyecto, se registrará y se grabará el antes y el después a modo de "créditos" de la Asamblea. De esta manera, se intenta "documentar" el proceso hasta llegar al producto final, que también se grabará.

Duración:

2 meses durante el segundo trimestre 2020

Recursos*:*

Celulares y computadoras de cada estudiante, manual y/o bibliografía sugerida. Tablet y/o netbook pertenecientes a la institución que podrán ser ofrecidas a los jóvenes que no cuenten con ellas en sus hogares.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto:

La evaluación será realizada no sólo por la docente, sino por los estudiantes, quienes podrán formar parte de la misma. El proyecto como instancia de aprendizaje en la escuela supone la realización de actividades individuales y grupales a través de las cuales los alumnos asumen diferentes tareas, roles y compromisos que favorecen un verdadero trabajo colaborativo. Asimismo, fortalece la autonomía, pero orientada por la profesora. Además, el proyecto trasciende la enseñanza expositiva de saberes disciplinares; también estimula, en y desde el aula, la construcción de aprendizajes socialmente relevantes como la solidaridad, el reconocimiento mutuo, la responsabilidad y el compromiso con los otros. Tal y como se explica en las orientaciones del proyecto escuela (y que resulta válido para el proyecto de aula):

> El Proyecto (Escuela) convoca al hacer con otros, es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución. Lo que es un problema para unos, puede no serlo para otros, los modos de explicar un problema varían según los puntos de vista y, finalmente, los distintos actores pueden tener diferentes ideas acerca de cuál es la mejor manera de resolverlos. (...) La formulación y evaluación colectiva del Proyecto (Escuela) construye sentido en torno al accionar cotidiano en la institución, da sentido colectivo a acciones que podrían ser individuales y/o adquirir significaciones individuales (Sigal, 2009, pp. 7-8).

A partir de esta cita, creemos dar verdadera cuenta de algunas generalidades acerca de estos proyectos, lo que sirve de base a la propuesta en cuestión. De hecho, por tratarse de un proyecto de carácter colaborativo, se tendrán en cuenta para la evaluación la participación individual en las diferentes instancias del proyecto según el rol y/o función que desempeñó cada estudiante.

El trabajo de evaluación se enmarca dentro del tipo "formativo" (Feldman, 2010). Se busca una evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza misma. Se propone, además, una autoevaluación de carácter individual. Por su parte, la docente podrá realizar una evaluación oral, dialogada e individual con cada estudiante para indagar acerca del proceso de construcción de la Asamblea, su rol, su tarea, las dificultades que el estudiante atravesó, sus logros; y en este marco recuperar algunas categorías y conceptos propios de la disciplina. Para esto se podría proponer una evaluación del estilo *portafolio.* La invitación es a construir

un relato por parte de los y las estudiantes acerca de su experiencia en el proyecto. Poder dar cuenta de las dificultades individuales y grupales, las fortalezas y debilidades en el trabajo colaborativo, etc.

Recomendaciones a los y las docentes

Ante la posibilidad de que los estudiantes manifiesten la negación de participar en la Asamblea en vivo, se les puede sugerir participar en la documentación del trabajo, el "detrás de escena", material que se irá recolectando a medida que se prepara la videoconferencia de la Asamblea. Podrán encargarse de la escritura de los diálogos, la escenografía, el vestuario, la musicalización, etc.

Proponer que sean los jóvenes quienes planifiquen los encuentros de trabajo, de modo que sean ellos los actores centrales del desarrollo del proyecto, con la mirada atenta de los y las docentes.

Como docentes, proponerse en algún rol para desarrollar en la propuesta. Sobre todo si algún/a estudiante manifiesta vergüenza o inseguridad a la hora de participar. Se puede trabajar en pareja para acompañar el proceso.

Ofrecer las computadoras disponibles en la institución a aquellos estudiantes que no contaran con las mismas. Informar de esta posibilidad y recordarlo con regularidad.

Bibliografía:

- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio,* diciembre, número 21. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Feldman, Daniel (2010) *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mastache, Anahí (2007). El Nivel Medio: una institución. Revista *Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Martuccelli, Danilo (2016) Condición adolescente y ciudadanía escolar *Educacäo Realidade.*
- Souto, Marta (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*.Cap. I. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Hastes, H. (2017) *Nueva ciudadanía y Educación*. Editorial Paidós.
- Sigal, C. (2009) *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela.*

Proyecto 4

Identidades compartidas

Autoras

Cáceres, María Victoria
Meza, Gabriela

Asignatura: Historia - 3° año- CABA

Introducción

El presente trabajo surge como iniciativa de la Cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un trabajo de campo situado en una escuela de enseñanza media, para la cual se elabora y se propone un proyecto a partir de las indagaciones realizadas y desarrolladas en el apartado sobre metodología. Este proyecto permite un acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico a través de la realización de tareas de análisis de información y elaboración de un pre-diagnóstico para la generación de propuestas y el desarrollo didáctico de un proyecto. Este acercamiento permitirá una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional del graduado en Ciencias de la Educación (Guía de Trabajo de Campo, Cátedra de Didáctica de Nivel Medio, 2020).

Metodología

Dada la coyuntura actual, signada por el aislamiento social preventivo que fue dictaminado los primeros días de marzo de 2020, el cual implica la suspensión de las clases presenciales en todos los establecimientos educativos, nuestro trabajo comenzó con la observación de un audiovisual: "La escuela contra el margen" (2015). A partir del mismo, pudimos conocer la escuela, elaboramos los registros de dicha observación como base para interpretar el contexto, clima y dinámicas institucionales, así como las características de la comunidad educativa. También contamos con un registro de observación de clase de historia de otra escuela de CABA que utilizamos como insumo para abordar la propuesta de enseñanza, la dinámica de una clase, las intervenciones docentes y de estudiantes, entre otros aspectos. Por último, trabajamos con un registro textual de una entrevista realizada por compañerxs de una cursada anterior a la docente de la clase mencionada.

Siguiendo a Ávila (2004), concebimos a la observación como práctica transversal a todos los campos del saber, como momento necesario para una posterior interpretación. Sin embargo, no se trata de una inocente "recolección" de datos o hechos que "están ahí", a los cuales se puede tener acceso directo. "El que ve no es el ojo sino el sujeto", afirma Ávila (2004, p.6). Es decir, aquello que es captado por nuestra retina constituye una experiencia visual particular, producto de nuestra actividad en tanto sujetos culturalmente situados y socializados. A mirar se aprende y esto se hace en la interacción con otros sujetos. Por eso nos anclamos en un trabajo colaborativo, donde las miradas se complementan, se reconstruyen, a partir de los intercambios, en un proceso espiralado que habilita sucesivas captaciones de sentido.

La mirada es entonces un acto mediado, intencional, no inocente. Se hace desde una perspectiva, en tanto lugar simbólico y físico donde nos posicionamos para mirar: nuestro género, nuestra formación, nuestra ubicación en determinado campo de poder, etc. (Ávila,

2004). La subjetividad no solo es inevitable, sino que, desde un enfoque clínico, se pone al servicio de la producción de conocimiento. El análisis es entendido como una búsqueda de sentidos que lxs actores otorgan a la situación: se trata de sentidos manifiestos, ocultos, inconscientes. En este proceso, fuimos construyendo hipótesis interpretativas que pretenden dar cuenta de los rasgos singulares en las situaciones que constituyen nuestro objeto de estudio (Manrique, 2016). Este análisis, desde una perspectiva didáctica pone foco en los aspectos instrumentales pero reconociendo e incluyendo diversas miradas psicológicas, antropológicas, sociológicas, institucionales, políticas, etcétera.

En este sentido, desde nuestro campo de saber, el hecho de mirar el mundo de la intersubjetividad, que es el caso de las situaciones educativas, implica una postura epistemológica que aborda la complejidad propia de cualquier institución-organización. La escuela media como tal presenta un alto grado de complejidad, dada la gran cantidad de hechos que acontecen de manera simultánea y sucesiva, y la multiplicidad de sentidos que se negocian y construyen entre lxs actorxs. Asimismo, nosotros tenemos una mirada selectiva e implicada, es decir, afectada por lo que observamos (Guía de Trabajo de Campo, Cátedra de Didáctica de Nivel Medio, 2020). Captar los sentidos que allí se construyen y circulan, nos pone en un rol que puede entenderse con ayuda de la metáfora del explorador y el detective (Ávila, 2004). En el caso del explorador, teniendo una actitud de interés por lo desconocido, con el impulso de la curiosidad y la aventura que invita a agotar los signos de que disponemos. Como detectives, razonar a partir de esos signos, formulando conjeturas, es decir, hipótesis. Como tales, no pretenden ser verdades, sino versiones construidas desde nuestro particular punto de vista o perspectiva (Ávila, 2004) y por tanto sujeto a validarse mediante la confrontación con otras subjetividades y perspectivas posibles.

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

La escuela de enseñanza media del documental se encuentra en Villa Lugano, en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Es de turno vespertino y la población de estudiantes pertenece a los barrios aledaños, por un lado, villas y asentamientos, y por otro, complejos de edificios construidos recientemente. La tensión existente entre quienes viven en ambos sectores atraviesa la escuela ya que si bien todxs pertenecen a la clase trabajadora, lxs habitantes de las villas son culpadxs por los hechos de inseguridad, fundamentalmente por tratarse de inmigrantes de países limítrofes (Registro del Audiovisual, m. 1.49).

A partir de las observaciones, podríamos señalar el estigma que portarían lxs jóvenes que asisten a la escuela, entendida según Goffman (2001) como un fenómeno que aparece durante las interacciones sociales, cuando la identidad social actual de un individuo –es decir, los atributos que posee– dejan de satisfacer las expectativas sociales y el individuo pasa a ser cuestionadx, y percibidx como disminuidx en su valor social (Miric, 2017). Lxs chicxs

mencionan la vestimenta y los rasgos físicos como elementos en los que la policía se basa para pararlxs, interrogarlxs e incluso cometer abusos como revisarles la mochila, así como lo expresa un alumno: "*Para ellos porque usas gorrita y tenés un equipo deportivo ya piensan que sos chorro, vamos a pararlo a este."* (Registro del Audiovisual, m. 55).

Asimismo, cuando lxs estudiantes refieren a las problemáticas barriales que involucran a la población inmigrante, aparecen cuestionamientos sobre la legitimidad de los reclamos (Registro del Audiovisual, m. 39) y expresiones como *"son indocumentados" o "personas que se aprovechan de nuestro país", "bolitas"* (Registro del Audiovisual, m. 39), *"son todos unos paraguayos"* (Registro del Audiovisual, m. 18.50). Podríamos interpretar estos ejemplos como parte de un discurso discriminatorio que sostendría la estigmatización de las personas migrantes. Parecerían reproducir este mecanismo de estigmatización del que ellxs también serían víctimas.

Puntualmente, la escuela se había visto recientemente frente a una amenaza de toma por parte de la gente de Samoré, un complejo habitacional de edificios construidos a partir de mediados de la década del sesenta. Según relata el director de la escuela, en medio de una reunión de tipo asambleario (Registro del Audiovisual, m.24. s45), la toma se haría en venganza por la muerte de un joven de ese barrio, en manos de otro joven proveniente de Cildáñez. Habiéndose producido el hecho en la escuela, aunque ninguno de lxs jóvenes pertenecía a ella, la institución se constituye en epicentro, lo cual desemboca en una necesidad de mayor seguridad.

Podríamos afirmar que esta situación en tanto problema social invade la escuela (Dubet, 2010), que ya no se sostiene como santuario que protege de lo externo. Sin embargo, tener en cuenta la circulación entre la institución y su contexto, es útil para comprender la dinámica institucional (Mastache, 2007). Las acciones del director, que preside la asamblea convocada para el tratamiento de dicho suceso, en la cual se producen intercambios que dan cuenta de las distintas procedencias y posturas de lxs asistentes (familias, docentes, auxiliares), así como el hecho de que se establecieran algunos acuerdos, hablaría de una tendencia institucional a la elaboración de la influencia del contexto y su modificación. "*El director relata: "Tenía 6 o 7 gendarmes ahí donde está Omar tomando mate, entonces vos entrabas a la escuela y en vez de ver alumnos estudiando, veías todos de verde. A mí esa escuela no me gusta." Se escuchan respuestas de acuerdo"* (Registro del Audiovisual, m.24s 45). En este caso, los hechos ocurridos parecerían constituir una fuente de conflicto para la institución, en tanto estímulo proveniente del exterior (Mastache, 2007). Esta tensión parecería ser significada como una fuente de crecimiento, motivando prácticas democráticas como la asamblea y el debate, que tal como afirma el directivo no llega a *"lograr una unidad absoluta de miradas"*, pero sí posibilita acuerdos en cuanto a *"enfocar en la relación con los pibes, la escucha, contención"*. (Registro del Audiovisual, m.24.45). Asimismo, la propuesta pedagógica realizada por la docente del audiovisual (Registro del Audiovisual, m.9) permitiría abordar las representaciones de lxs estudiantes acerca de su barrio y sus problemáticas cotidianas. Estos elementos nos permitirían pensar en una modalidad institucional con tendencia de tipo

progresivo, tendiente a fomentar procesos de análisis y búsqueda de soluciones (Mastache, 2007).

Siguiendo a Mastache (2007), sabemos que el nivel medio, al constituirse como institución destinada principalmente a la educación de adolescentes, está atravesado por ciertas situaciones que dan cuenta de una conflictiva particular, entre ellos la expansión de la matrícula y la incorporación al nivel de sectores económicos que antes no accedían, el deterioro de la imagen social de los profesores, problemas económicos familiares, entre otros. Esto se ve agravado por el incremento de los problemas sociales como el alcoholismo, la drogadicción, xaternidad adolescente. En esta institución, podríamos mencionar como ejemplo de dichas particularidades el embarazo adolescente, ya que puede verse en varias oportunidades a una alumna acompañada de un bebé durante la clase (Audiovisual, m. 6) y en un acto (Audiovisual, m. 1.24.00). Entre dos preceptoras se da un diálogo mientras completan los registros: *"Igual ella faltó mucho antes de tener al bebé." La primera retruca: "No importa, mientras vuelva, y venga…"* (Audiovisual, m14s45). Esto daría cuenta de la intención de favorecer la permanencia de una alumna que había estado recientemente embarazada, a pesar de las numerosas inasistencias, valorando su retorno.

La escuela como institución parece verse en una encrucijada, ya que, dada la obligatoriedad del nivel medio, se le demanda por un lado garantizar el derecho a la educación (Mastache, 2007), reteniendo a lxs alumnxs y acompañando sus trayectorias. Al mismo tiempo, persiste la rigidez del orden disciplinar característico de la institución escolar tradicional, basado en el dominio del tiempo, en la regularidad, la precisión (Dubet, 2010). En la escuela que observamos, podríamos percibir estas tensiones como fuente de conflicto, que se buscarían resolver a través de concesiones para que la alumna asista con su bebé a clase, o pasar por alto algunas faltas o llegadas tarde, en pos de flexibilizar el régimen de asistencia (Terigi, 2018) y hacer posible la trayectoria que la alumna está en condiciones reales de sostener.

Otra característica que podríamos inferir acerca de esta escuela tiene que ver con el desarrollo de una pedagogía de la presencia, caracterizada por gestos, actitudes, palabras que contribuyen a una calidad favorable en las relaciones humanas dentro de la escuela (Gomes da Costa, 2000). Recibir a lxs alumnxs en la puerta (Registro del Audiovisual m. 7.43), comentar acerca de su regreso, notándolo (Registro del Audiovisual, m. 7.40), homenajear a los estudiantes en su día con un festival donde eran protagonistas (Registro del Audiovisual, m.41.10), una docente que prepara y lleva algo para compartir con ellos especialmente (Registro del Audiovisual, m. 18.50*)*, podrían ser ejemplos de la apertura y el compromiso en tanto dimensiones de esta pedagogía. También lo sería la reciprocidad, que podría verse en el trato cordial entre adultos y estudiantes, en el intercambio de bromas (Registro del Audiovisual, m.33) y en el lenguaje informal (Registro del Audiovisual, m.9s30) que prevalecería, al mismo tiempo que muestras de respeto mutuas: en la forma de dar las consignas por parte de los docentes, que tenderían a buscar acuerdos (Registro del Audiovisual, m. 8.30, m.22.50 y m.30.18), la aceptación de las mismas por parte de lxs alumnxs.

En línea con lo anterior, la capacidad de los adultos de alojar las emociones de los estudiantes, como frustraciones, enojo, rechazo, indiferencia, dándoles lugar para devolverlas transformadas y encauzarlas, parecería ser otro rasgo distintivo. Actitudes de los estudiantes como escuchar música (Registro del Audiovisual, m9.30) o conversar continuamente en clase (Registro del Audiovisual, m.7.50), las bromas o distracciones, en tanto conductas evasivas de las tareas, o incluso el abandono de la misma, serían acogidas por los docentes, que intervendrían oficiando de continente (Mazza, 2016). ¿Cómo? Ofreciendo alternativas de acuerdo, por ejemplo, permitiendo a un alumno escuchar música con un auricular, con tal de que participe en la actividad (Registro Audiovisual, m.10.35), recibiendo ideas sobre la mirada de sí mismos que los chicos parecen haber internalizado, como en el siguiente fragmento donde la docente del taller menciona: "*Escuché decir cosas como nosotros somos de la EMEM, no somos una escuela inteligente, no importa quién fue, porque no importa quién dijo cada cosa, igual es algo que está…"*(Registro del Audiovisual, m34). Su respuesta parecería intentar devolverles una imagen más positiva respecto de sus capacidades*: "Yo pienso que sí tienen cosas interesantes para decir"* (Registro del Audiovisual, m.36). Además, los insta a dar sus opiniones, reconociéndolos como sujetos de saber: "*No, no es que no me gustó, no están ni bien ni mal las cosas, es lo que ustedes tengan para decir"* (Audiovisual, m.11.35). "*Escuchen que está haciendo una descripción buenísima el compañero"* (Registro del Audiovisual, m.17.35).

La perspectiva disciplinar

A partir de los dichos de la docente de la clase de Historia durante la entrevista cuyo registro analizamos, podríamos interpretar que su concepción de la disciplina se vincularía con una teoría crítica de la ciencia social. La historia conocida como "historia social" (Aisenberg, 1993) globaliza en un único objeto de estudio todas las manifestaciones y realizaciones humanas, privilegiando el análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social. La historia deja de pensarse como meros hechos del pasado para incluir el presente y pensar el futuro, tal como afirmaría la docente*: "el sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro"* (Registro de Entrevista, p.25). La docente buscaría la construcción de una conciencia histórica (Aisenberg, 1993), es decir poner en contacto a los alumnos con una historia que les permita desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y reconocerse como parte de una historia, es valorar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de dicha disciplina. En sus palabras, la Historia permitiría "*leer la realidad, posicionarse y elegir"* (Registro de Entrevista, p.23) mediante su lógica disciplinar característica que "*abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza y que por lo tanto (permite tomar) conciencia del cambio histórico, de los procesos* (Registro de Entrevista, p.24).

A partir de algunas afirmaciones que hace la docente durante la entrevista e incluso al dirigirse a lxs alumnxs en clase, podríamos inferir una intencionalidad de integrar las disciplinas de Historia y Educación Cívica pensando en la construcción de ciudadanía de lxs

estudiantes como sujetxs pertenecientes a una comunidad. Afirma que están vinculadas porque: "*nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos en el caso puntual de la materia de Historia*" (Entrevista, p24). Esta idea de educación ciudadana (Martuccelli, 2016) prioriza la democracia y la formación de sujetos críticos como se menciona en el siguiente fragmento: "*sabiendo que va a haber cambios tratemos de ver con qué cosas nos podemos adaptar y también identificar cuándo esos cambios van a ser en contra de las mayorías dentro de una democracia, por lo tanto, también oponernos a ellos"* (Registro de Entrevista, p23). En línea con este autor, el aula parecería concebirla como lugar para el ejercicio activo de la ciudadanía a través de debates, reflexiones de situaciones problemáticas para desarrollar facultades de argumentación crítica.

La propuesta de enseñanza

En el inicio de la clase, la docente utiliza un título "Revolución en el Río de la Plata" que podríamos interpretar como disparador para poner en juego los saberes previos (Ausubel, 1989) de los alumnos. La técnica utilizada consiste en la formulación de preguntas didácticas orientadas a diferentes propósitos y/o momentos del proceso de aprendizaje, combinada con exposiciones breves por parte de la docente (Feldman, 2010). Podríamos afirmar que se logra un ida y vuelta de preguntas y respuestas. Este intercambio daría cuenta de ello: "*P: ¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As? V10: Se derrocó. P: ¿Se derrocó a quién? V10: Al virrey. P: Se derrocó al virrey en tanto que…*" (Registro de clase, p.8). En este fragmento podríamos inferir un intento por guiar a lxs estudiantes en la recuperación de saberes que supone que poseen mediante preguntas ampliatorias.

Más adelante, la docente introduce brevemente otro hecho, en el que parecería dar indicios para guiar a lxs alumnos. Ante la respuesta de uno de ellxs, dice *P: "Ahh, algo vieron entonces"* (Registro de clase, p10*).* Aquí la docente parecería haber tenido éxito en su intención de guiar a lxs estudiantes para recordar contenidos previamente trabajados.

Aún más, la profesora parecería hacer el intento de que lxs alumnos utilicen esos datos y hechos conocidos para establecer relaciones y poder explicar procesos. La propuesta apuntaría a reconstruir el conocimiento social en la enseñanza, a partir de problemas que lxs alumnos ignoran, expresados como preguntas que orienten y sistematicen (Finocchio, 1993). *"Lo que vamos a ver es contra qué rompen las revoluciones. La de 1810. Por eso estuvimos repasando el mundo colonial, al punto tal que tampoco se va a romper del todo"* (Registro de clase, p.6). La pregunta aparece formulada de manera indirecta, pero justificaría lo realizado en esa clase y probablemente las anteriores en cuanto a la recuperación del contexto histórico colonial previo a la Revolución de 1810. Las preguntas sobre cómo era el mundo colonial que guían la indagación que realizan lxs estudiantes tendrían sentido en tanto permitirían comprender un proceso más amplio condensado en la pregunta *"¿contra qué rompen las revoluciones?"* constituyendo "el ingrediente que otorga significatividad al conocimiento que se quiere impartir" (Finocchio, 1993, p.85).

En esta línea, el recordar fechas adquiere sentido en tanto se consideran marcas para construir nociones temporales más complejas, no sólo relacionándolas con fenómenos sino estableciendo correspondencias entre ellas, de modo que pueda construirse un mapa temporal (Finocchio, 1993): *"Miren hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas (...) que nos sirven como hitos"* (Registro de clase p.11). Conocer fechas resultaría entonces un medio al servicio del fin mayor que sería la comprensión del contexto y de los procesos. Además, y siguiendo con esta línea, es interesante señalar lo que sostiene en la entrevista cuando se le pregunta sobre el aprendizaje memorístico: lo considera insuficiente ya que "*con eso solo no va a poder entender los procesos*" (Entrevista, p.27).

Otro rasgo que caracterizaría a la propuesta sería el uso de instrumentos tradicionales, como láminas preparadas por lxs estudiantes (Registro de clase, p.4), línea de tiempo (Registro de clase, p.6) y mapas, como el presente en el aula al que recurre la docente (Registro de Entrevista, p 30). En este sentido, las técnicas señaladas constituyen instrumentos que posibilitarían organizar la clase y los aprendizajes (Feldman, 2010).

El desarrollo de la clase

A través de las preguntas orientadoras que mencionamos anteriormente, la clase parecería estructurarse en torno a un tipo de tarea que Doyle (1995) define como con énfasis en la comprensión o entendimiento, que requiere que los estudiantes tomen decisiones sobre cómo usar un determinado conocimiento en situaciones particulares (Mazza, 2007). Esta tarea se centraría en la reconstrucción del contexto previo a la revolución de 1810 a través de preguntas por parte de la docente que guiarían a lxs alumnxs en la recuperación de saberes y el establecimiento de relaciones entre éstos, suponemos para la elaboración de los textos argumentativos.

Durante el desarrollo de la clase, vemos ejemplos que darían cuenta que la docente pregunta para que lxs alumnxs analicen los datos, los "hagan hablar", buscando relaciones entre ellos o comparándolos (Finocchio, 1993). Cuando retoma los datos brindados por lxs alumnxs que expusieron sobre el "*comercio marítimo entre España y sus colonias y la minería colonial*" (Registro de clase p.1), habiendo ya resaltado durante la presentación el concepto de monopolio, pregunta: "*¿cuál era la relación entre España y sus colonias respecto al comercio?*" (Registro de clase p.10). Ante la respuesta correcta de uno de lxs chicxs, comienza a dar indicios en referencia a la Revolución Industrial (Registro de clase p.10) en tanto suceso que motiva la necesidad o intención de romper el monopolio español por parte de Inglaterra. Asimismo, trae a colación la Revolución Francesa, como influencia ideológica y política. Es decir, parecería guiar una recuperación de datos en función de una lectura más profunda de los hechos como proceso de cambio social (Aisenberg, 1993): *"Todo esto va a ser el caldo de cultivo que va a impulsar a ideas para que queramos deshacernos de las autoridades que nos gobernaban"* (Registro de clase, p.14*).*

El hecho de poder organizar la clase a partir de la tarea arriba mencionada, que además oficia de eje central en la relación docente-alumnos, nos hablaría de un saber puesto en juego al ser introducido como tercero y puesto en movimiento (Mastache, 2012). En este caso, la docente intervendría a través de preguntas orientadoras del análisis y la comprensión de procesos complejos, en un intercambio grupal que podríamos considerar como generador de construcción de saber. También recibe preguntas acerca de los temas y su fundamentación pedagógica y las responde, validando la demanda de los estudiantes (Registro de clase, p.7). Toma y destaca buenas ideas que proponen lxs alumnos y lxs incita a participar y poner en común lo que ellxs saben, lo que "tienen" o "traen": "*Ahí está va a encontrar un freno, es una buena idea*"," Una *chica responde, P le dice "Sí, decilo, decilo"* (Registro de clase, p12).

Esto nos permitiría inferir que para ella el saber sería, además de una posesión propia, posible de encontrarlo en lxs alumnxs. También en los libros, como en la consigna que propone al final, de escribir un texto argumentativo usando como fuente un texto señalado (Registro de clase, p.14).

Por parte de lxs alumnxs, podríamos decir que se observaría un predominio de la aceptación del lugar que les es dado por la docente, basada en su ubicación en un lugar de poder-saber, reconociéndola como autoridad. Es decir, podríamos afirmar que mostrarían una actitud predominantemente sumisa (Mastache, 2012). Algunos ejemplos de las características antes mencionadas podrían inferirse en el registro de clase: el hecho de que quienes debían "exponer" hubieran cumplido con dicha preparación (Registro de clase, p.1-2), que respondan satisfactoriamente a los pedidos de la docente de registrar por escrito alguna información (Registro de clase, p.6). También los intentos por seguir las orientaciones y responder las preguntas de la docente (Registro de clase, p. 15) u obedecer a su indicación de esperar hasta el toque del timbre para salir (Registro de clase, p.17).

Si bien podríamos señalar a algunos momentos en que en el registro de clase se afirma que circulan bromas, risas en tanto distractores (Registro de clase, p. 12), conversaciones y quejas **(**Registro de clase, p.16), y también el hecho de que son recurrentes las participaciones de un mismo grupo pequeño de estudiantes (V8 yV10) *(*Registro de clase, p.12), mientras que desconocemos lo que ocurre con el resto de lxs estudiantes, estas actitudes que podríamos vincular con la evasión de la tarea, no impedirían el normal desarrollo de la clase (Mastache, 2012).

La evaluación de los aprendizajes

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, la docente menciona que utiliza distintos instrumentos para obtener información como el examen tradicional, el examen oral a través de las exposiciones. Destaca la función de las evaluaciones sumativas (Feldman, 2010)*: "la verdad es que al momento al que ellos tienen que juntar todo, me parece que eso aporta"* (Registro de Entrevista, p31) *"No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo"* (Registro de clase, p.5).

Asimismo señala la importancia de las evaluaciones de tipo formativo (Feldman, 2010) relacionadas con el proceso de aprendizaje como la participación en clase, continua supervisión de las actividades, "*eso más el trabajo en clase, eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas, y bueno, me las llevo al azar"* (Registro de Entrevista, p31). Estas modalidades de evaluación estarían condicionadas por las características materiales del trabajo docente (Quiroz, 1993), como explica en la entrevista sobre la imposibilidad de llevarse todos los días los trabajos de todxs. De esta manera, la docente daría cuenta de esta limitación en los usos de tiempo, los ritmos de evaluación sujetos a la economía de tiempo y esfuerzo que están determinadas en el trabajo escolar.

Propuesta didáctica
Identidades compartidas.

Eje:

La construcción de la identidad nacional y su relación con la discriminación y estigmatización de la población migrante

En el presente proyecto, nos proponemos abordar la cuestión de la construcción de la identidad nacional y su relación con la discriminación y estigmatización de la población migrante. Tal como mencionamos en el análisis prediagnóstico, algunos fragmentos del audiovisual mostrarían comentarios, términos o actitudes por parte de lxs estudiantes que sugerirían la presencia de representaciones negativas y prejuicios acerca de la población inmigrante, que es parte de la comunidad donde está inserta la escuela. Incluso, al referirse a la toma del Parque Indoamericano, suceso emblemático del barrio de Villa Soldati ocurrido en 2010, se observaron en dicho audiovisual, comentarios que darían cuenta de un fuerte cuestionamiento por parte de lxs alumnxs hacia la legitimidad de los reclamos allí realizados.

Propósitos

Nuestra intención es invitar a lxs estudiantes a realizar una lectura crítica de la realidad cotidiana, signada por fragmentaciones y enfrentamientos, a la luz de los saberes disciplinares. Fundamentalmente, proponemos un trabajo interdisciplinar, abarcando contenidos de Historia y de Formación Ética y Ciudadana.

Por una parte, en la actualidad resulta de gran importancia el estudio de la conciencia y el pensamiento históricos dada su interacción con la construcción de la identidad nacional. El contexto de la globalización y sus consecuencias, la solidaridad nacional frente a la crisis económica y los valores fundamentales frente a procesos de migración (Sarti, 2008) demandan una revisión crítica de aquellas narrativas nacionales que, en un contexto cada vez más global, podrían amenazar el entendimiento del otro, de una diversidad de perspectivas y

de una pluralidad cultural (Carretero, 2011). Nos proponemos, a través de los saberes disciplinares propios de la historia, trabajar en pos de una comprensión de la complejidad de los procesos históricos, que permita a lxs estudiantes desempeñarse como ciudadanxs críticxs, superando narrativas esencialistas que vinculen la identidad nacional a un "nosotrxs" en oposición a un "ellxs", lo cual limita la comprensión de la diversidad y las perspectivas posibles.

La problemática elegida, partiendo de la visibilización y cuestionamiento de actitudes de discriminación, estigmatización y prejuicios presentes en los discursos y acciones cotidianas de lxs estudiantes, es una apuesta que actuaría como centro de interés, propiciando el trabajo con contenidos provenientes de distintos espacios curriculares, "múltiples fuentes de información, diferentes capacidades y la colaboración de distintos profesores, en función de la concreción de un producto acordado entre estudiantes y docentes" (Organización de los aprendizajes, 2017, p.9).

Para esto, nos proponemos "impulsar un aprendizaje activo que promueva la comprensión profunda, (haciendo foco en) la enseñanza de saberes prioritarios, y capacidades y competencias digitales transversales, reconociendo a lxs estudiantes como el centro y protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje" (Marco de orientación de las prácticas de docentes, directores y supervisores, 2017, p. 10). En este sentido, apuntamos a fomentar su autonomía y deseo de aprender, acompañados por docentes que operen en tanto facilitadores del aprendizaje, implementando estrategias y actividades diversas de complejidad creciente donde lxs jóvenes aprendan "haciendo" y "pensando" (Marco de orientación de las prácticas de docentes, directores y supervisores, 2017). En este sentido, utilizar los recursos del contexto en el que está inserta la escuela puede potenciar nuestras propuestas de enseñanza y articular los saberes con la vida cotidiana de lxs adolescentes.

El producto final consistirá en la elaboración por parte de lxs estudiantes de una muestra/festival en que se hagan presentes distintos elementos o expresiones culturales (costumbres, creencias, tradiciones, etc.) que den cuenta de un proceso de reflexión y cuestionamiento de la identidad nacional como fuente de fragmentaciones y de apertura y reconstrucción de la multiplicidad de identidades presentes en la comunidad. A partir de una secuencia de actividades centradas en el debate y el cuestionamiento de los saberes provenientes de la experiencia cotidiana y el sentido común, y luego de realizar indagaciones en la comunidad que permitirán el relevamiento de información, lxs alumnxs deberían poder establecer criterios para la inclusión de distintas propuestas que puedan ser representativas de la comunidad educativa, más allá de su nacionalidad de origen.

En síntesis, nos proponemos:

- Promover la reflexión de lxs estudiantes sobre sus comentarios, actitudes y juicios acerca de la población inmigrante de su comunidad y en general.
- Favorecer la reconstrucción del proceso histórico de la formación del estado nacional, sus tensiones y negociaciones.

- Generar espacios para el abordaje de los derechos y las normas que regulan los movimientos migratorios en distintos momentos históricos.
- Propiciar el trabajo interdisciplinario con contenidos provenientes de espacios curriculares de Historia y Formación ética y ciudadana.
- Brindar herramientas para la elaboración de una muestra/festival en que se hagan presentes distintos elementos o expresiones culturales (costumbres, creencias, tradiciones, etc.) que den cuenta de la diversidad y similitudes culturales.
- Generar procesos de comunicación, construcción colectiva, generación de acuerdos y apropiación por parte de lxs actores de la comunidad educativa.

Fundamentación

A pesar de las profundas transformaciones de los últimos tiempos (más oportunidades de acceso, revisión de las nociones tradicionales de disciplina y autoridad, los esfuerzos institucionales para acompañar las trayectorias de lxs estudiantes, cambios curriculares, etc.) persisten aspectos de la matriz tradicional escolar que serían necesarios transformar si pensamos una escuela para todxs. En el marco de la obligatoriedad, creemos que es imprescindible ofrecer a lxs estudiantes "diversas formas de acceso al conocimiento a través de propuestas relevantes y contextualizadas que atiendan (sus) intereses (...) e impulsen entusiasmo e interés por el aprendizaje" (MOA, 2017, p.8).

Superar la fragmentación de la enseñanza tradicional requiere propiciar el trabajo articulado entre distintas disciplinas y áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos. (La escuela que queremos, 2018). Por eso, en este trabajo intentamos poner en juego un proceso de construcción colectiva del que lxs estudiantes se apropien, promoviendo la generación de acuerdos y el desarrollo de habilidades de comunicación. La intención se centra en promover experiencias formativas más integrales, que favorezcan la asignación de nuevos sentidos al aprendizaje (La escuela que queremos, 2018).

Resulta necesario entonces, desplegar experiencias pedagógicas con nuevos sentidos, formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de vida de los jóvenes, que favorezcan la reconfiguración en el uso del tiempo y espacio escolar, así como las estrategias en pos del acceso a saberes significativos y la formación de capacidades (MOA, 2017).

Tal como mencionamos en el apartado anterior, hemos podido identificar entre lxs estudiantes ciertos dichos que darían cuenta de la circulación en el grupo de juicios y prejuicios sobre la población inmigrante, los sectores populares y la legitimidad o no de sus reclamos. Puntualmente, un hecho de violencia que había tenido lugar en las instalaciones de la escuela, pone sobre escena las fragmentaciones existentes en los barrios de donde provienen la mayoría de los estudiantes. En este sentido, sostenemos la relevancia de retomar y poner bajo la lupa los saberes cotidianos de lxs alumnxs para vincularlos con los saberes escolares de manera que éstos se constituyan en herramientas útiles para la resolución de problemas (Mastache, 2012). En esta clave, sostenemos la importancia de brindarles

oportunidades para pensar, comprender en profundidad la realidad, dando sentido a los aprendizajes e impulsando el compromiso con la transformación de su entorno (MOA, 2017). Asimismo, la apertura de las puertas a la comunidad, en pos de ofrecer experiencias educativas contextualizadas y cercanas a la vida de los estudiantes, permitiría el abordaje de situaciones concretas, donde se ponga en juego la comprensión en tanto "capacidad de poder pensar flexiblemente con lo que uno sabe para crear productos, resolver problemas, idear soluciones" (MOA, 2017, p.11). Es decir, aprender "haciendo" y aplicando su conocimiento a diferentes situaciones que permitan comprender la comunidad local, en este caso, desde distintas perspectivas.

Creemos que la temática elegida (la construcción de la identidad nacional y su relación con la discriminación y estigmatización de la población migrante) invita a realizar una indagación con propósito a través de la Historia y la Formación Ética y Ciudadana, cuyos contenidos posibilitarían que los estudiantes interactúen y aprendan con otros en contextos presenciales o virtuales, dentro y fuera del espacio escolar (MOA, 2017).

Según Finocchio (1993), los problemas presentes son justamente uno de los mejores criterios para organizar el pensamiento frente a la complejidad de la realidad y articular la información. En el nivel medio no se trata de que lxs estudiantes se conviertan en especialistas de una disciplina, pero sí que se apropien de un saber científico propuesto en el currículo formal, integrándolo a sus saberes cotidianos (Quiroz, 1993). Desde una perspectiva epistemológica que concibe a la realidad histórica en sentido amplio, dicha realidad se complejiza en tanto incluye toda experiencia humana como significativa, desde cómo cubrir sus necesidades básicas, hasta sus leyes, organizaciones, instituciones (Aisenberg, 1993). Nada de esto escapa a la tarea del historiador, que consiste en reconstruir esa trama de cambios, permanencias, fuerzas, procesos, conflictos. Este conocimiento histórico es puesto al servicio del desarrollo de una conciencia histórica en nuestros estudiantes, a partir de su puesta en contacto con historias que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocerse como parte de una historia que empezó hace muchísimos años y en la que tendrán su lugar para preservarla y mejorarla (Aisenberg, 1993).

En el caso de la Formación Ética y Ciudadana, destacamos su rol fundamental en la dirección hacia uno de los objetivos de la escuela secundaria como lo es la formación de "ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, capaces de contribuir al mejoramiento de sus comunidades locales y al mundo complejo y cambiante en el que viven, interpelando la realidad, comprendiendo su historia, resolviendo los desafíos que la sociedad les presenta, con criterios flexibles, respetuosos de los otros y sosteniendo posicionamientos éticos y democráticos" (MOA, 2017, p. 13).

Es interesante el concepto de saberes emergentes en tanto creadores de puentes entre las disciplinas y las situaciones de la realidad. "Los campos de saberes emergentes son campos de conocimiento que van más allá de las disciplinas y que nos ponen en contacto con problemas inacabados, situados y pertinentes" (MOA, 2017, p.18). En este sentido, las indagaciones que realizarán los estudiantes a partir de sus vivencias cotidianas, del contexto local y sus problemáticas, les permitirán abordar diferentes situaciones sociales, problemas

éticos, responsabilidades cívicas, etc., anclando el aprendizaje en el mundo real y creando vínculos entre las disciplinas y la complejidad de las situaciones con las que probablemente se encontrarán. "Lo emergente es espontáneo, actual y personal y sus cuestiones están cargados de una temporalidad presente y futura" (y su abordaje debe) "permitir articular lo nuevo y lo conocido, lo espontáneo y lo permanente, el pasado, el presente y el futuro" (MOA, 2017 p.18).

(Posibles) Objetivos de aprendizaje

Que lxs alumnxs logren:

- Comprender la dimensión temporal en el proceso de delimitación de los territorios nacionales, en tanto resultado de procesos histórico-políticos.
- Reflexionar sobre la idea de identidad nacional en tanto resultado de procesos históricos contingentes.
- Conocer y caracterizar políticas migratorias en distintos momentos históricos, su impacto en la sociedad con el fin de comprender e interpretar la realidad social desarrollando la conciencia histórica.
- Conocer y valorar los derechos en general, y en particular los de los migrantes y los conquistados por movimientos sociales, como resultado de negociaciones y luchas.
- Desarrollar empatía frente a situaciones de vulneración de derechos o discriminación sufridas por otros y cuestionarlas.
- Comprender y analizar conceptos como estigmatización, estereotipos, cultura e interculturalidad y utilizarlos para cuestionar sus propias interpretaciones de la realidad cotidiana.
- Organizar, analizar y reelaborar de modo crítico información de diversas fuentes y medios.
- Analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones.
- Trabajar cooperativamente en la elaboración de un producto común (muestra/festival), escuchando ideas de otros y compartiendo las propias con respeto a las diferencias.

Contenidos

Historia NES Orientación General.

"La formación del Estado argentino y la organización de los Estados provinciales".

"Políticas migratorias y su impacto social: clases medias y clase obrera. Conflictos sociales".

Formación ética y ciudadana. Eje derechos.

"Los derechos sociales, económicos y culturales como resultado de reivindicaciones sociales y políticas. Contenido de estos derechos. Condiciones y obstáculos para su realización".

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general_w_0.pdf

Convivencia como eje transversal

- Valoración positiva de las diferencias.
- Capacidad de interacción entre compañerxs basada en el respeto y la empatía.
- Reflexión en torno al respeto a la diversidad y la no discriminación y a las categorías con que se nombran.

Ubicación temporal

El proyecto se pensó para desarrollarse a lo largo de un trimestre, aproximadamente, en un escenario de vuelta a la presencialidad. Sin embargo, las actividades e incluso el producto final podrían adaptarse para desarrollarse de manera virtual, siempre teniendo en cuenta las condiciones de conectividad de estudiantes y docentes. Si este fuera el caso, dejamos algunas sugerencias que esperamos sean de utilidad.

Secuencia cronológica de actividades

A continuación, señalaremos una secuencia posible de actividades que dan cuenta de un recorrido pensado en momentos a través de los cuales se avanza hacia el producto final. El orden de las mismas es el que creemos más conveniente en función a los propósitos. Sin embargo, las actividades en sí mismas deben interpretarse como sugerencias con carácter ilustrativo, al modo de caja de herramientas. Esperamos que las dinámicas o recursos que ponemos a disposición puedan inspirar reelaboraciones propias en función de las condiciones reales y particulares.

En un primer momento, nos proponemos brindar a lxs alumnos espacios para explorar sobre representaciones personales o del sentido común que tienen respecto a las personas migrantes, los rasgos que son atribuidos a distintas identidades nacionales. La idea es que afloren prejuicios o características atribuidas a los migrantes que puedan luego ponerse en diálogo con el concepto de estigmatización. Ponemos a disposición algunas ideas de las múltiples posibilidades que podrían abrirse.

1. Retomar algún **emergente** o situación que se haya planteado en lo cotidiano dentro de la escuela, ya sea en el aula, en la comunidad donde está inserta, o bien algún tema que estuviese siendo abordado por los medios de comunicación masivos al momento de comenzar con el proyecto.

2. **Tabú de nacionalidades.** Según la cantidad de alumnxs, dividirse en grupos de 6 u 8. A su vez, cada grupo formará dos equipos que competirán en el juego. Para esto se les debe brindar una serie de tarjetas con las siguientes nacionalidades: paraguayxs, bolivianxs, argentinxs, peruanxs, chilenxs, españoles, italianxs, ingleses. Unx jugadorx toma una tarjeta y, sin mencionar la nacionalidad que está escrita allí, debe elaborar y comunicar a sus compañerxs de equipo tres pistas que permitan a estxs adivinar de qué nacionalidad se trata. La idea aquí es poder reflexionar, luego de jugar, que ideas implícitas o que rasgos se

atribuyen a las distintas nacionalidades y ponerlas en cuestión. Se sugiere realizar una puesta en común de todos los grupos una vez finalizado el juego.

3. **Otra dinámica** que puede motivar que afloren estereotipos o prejuicios respecto de lxs migrantes es tomar hojas de papel y escribir en el extremo superior frases a completar como por ejemplo: "Si una persona es de otro país/extranjera/migrante no puede…" "Sólo si sos argentinx podés…" "Me doy cuenta que alguien no es argentinx porque/cuando…". Las hojas van pasando de mano en mano y de manera anónima, cada estudiante completa la frase, comenzando por el extremo inferior de la hoja y doblándola luego hacia arriba para tapar lo que escribió, antes de pasarla al siguiente. Al completarse la hoja, se entrega al docente. Finalmente se hace una puesta en común para reflexionar sobre los resultados.

Pensamos en estas dinámicas como disparadores a partir de los cuales lx docente pueda guiar una reflexión durante la puesta en común a través de preguntas abiertas, que eviten incitar respuestas preestablecidas o "deseables" por parte de lxs estudiantes. Se trata de desarrollar una escucha atenta que permita la repregunta, la reformulación y la apertura de nuevas y más profundas líneas de análisis.

Segundo momento. Semana 2- 3.

La intención aquí es proponer a lxs estudiantes un acercamiento a distintas vivencias de migrantes, relatadas en primera persona, para poder ponerse en el lugar de unx otrx. Escuchar sus voces, las dificultades atravesadas y los aportes realizados por cada unx, puede colaborar con la revisión de las propias creencias en torno a lxs migrantes y el reconocimiento de experiencias comunes que contribuyan a desarrollar empatía.

Dependiendo de los dispositivos con los que se cuente para reproducirlos podría optarse por:

- Todxs lxs estudiantes ven todos los videos, o los que lx docente seleccione, en simultáneo. Luego se separan en grupos para realizar la consigna.
- Lxs estudiantes se dividen en grupos más pequeños y se le asigna un video a cada grupo.

La consigna apuntaría a elaborar a partir de unx de lxs migrantes elegidxs o asignadxs por lx docente, un relato en primera persona que sintetice sus vivencias. Puede tratarse de un texto escrito, un audio, un video, que luego se pondrá en común.

Tercer momento: semana 3-4.

En este punto del recorrido, la intención es revisar las creencias en torno a los derechos de lxs migrantes que subyacen a las posturas tomadas por lxs estudiantes frente a la legitimidad o no de sus reclamos. Sugerimos una actividad que permitiría debatir en pequeños grupos sobre las nociones de sentido común en relación a situaciones de vulneración que muchas veces sufren

lxs migrantes y luego contrastarlas con la lectura de la Ley de Migraciones vigente en nuestro país.

La idea es proponer la formación de pequeños grupos para leer una serie de afirmaciones que remiten a situaciones vividas por migrantes. Deberán discutir y poner en común sus creencias o conocimientos previos, estableciendo en qué medida acuerdan o no con lo leído.

Sugerimos el monitoreo de los grupos por parte de lx docente para poder asistir a dudas, consultas o mediar si es necesario en algún debate por parte de lxs estudiantes.

Luego del primer momento de debate, se pone a disposición de los grupos un fragmento con artículos adaptados de la Ley de Migraciones. A partir de su lectura, se revisan las afirmaciones anteriores. Puede proponerse oralmente o por escrito que se elabore un mensaje que tuviera como destinatarix a algunx de los personajes de cada afirmación, para informarles acerca de los alcances y límites de las leyes.

Cuarto momento: semana 4-5

La siguiente propuesta tiene como fin poner bajo la lupa los criterios de división política como producto de procesos históricos y poder cuestionar la idea de identidad nacional como pertenencia absoluta a un territorio y, en consecuencia, fuente de actitudes discriminatorias.
En el anexo se proponen algunos mapas que muestran el territorio de nuestro país y los países limítrofes representados en distintos momentos a lo largo de la historia. Proponemos la observación por parte de lxs estudiantes, haciendo el ejercicio de posicionarse en distintos puntos del mapa y poder comparar, en distintos momentos históricos, a qué territorio hubiera pertenecido de haber nacido allí. Lx docente, a través de preguntas y repreguntas sobre los conocimientos históricos o nociones temporales que traen lxs alumnxs, intentará construir un relato acerca de los cambios territoriales, sus conflictos y los debates que acontecieron en diferentes momentos históricos. Aquí invitamos a la reflexión sobre la nacionalidad, en tanto un rasgo identitario sujeto a contingencias históricas, que no necesariamente nos define y nos divide en cuanto a nuestras costumbres, prácticas culturales, valores, etc.
Si se desea profundizar acerca de la formación del Estado Nacional se sugiere a lx docente observar el siguiente video:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1378&v=4cry4VCx7K8&feature=emb_logo Luego se propone que se dividan en grupos pequeños para elaborar una línea de tiempo con los acontecimientos más importantes de este proceso.

Quinto momento: semana 6

Para continuar deconstruyendo los prejuicios que contribuyen a la discriminación de lxs migrantes, proponemos también una mirada histórica respecto de las representaciones sociales sobre ellxs. ¿Qué se pensaba de lxs inmigrantes en otras épocas? La categoría de

migrante, como toda categoría social, se construyó y sigue reconstruyéndose en contextos históricos específicos. Estas categorías refieren a las cambiantes formas de pensar a la sociedad y a quienes la conforman. Son también maneras de (re)crear, ordenar y administrar la diferencia y la diversidad, y de facilitar o impedir el acceso a derechos (Mirar y que te miran, pensar y que te piensen, p. 16).

Para profundizar y debatir sobre este tema, proponemos una serie de fuentes a partir de las cuales puede recuperarse el papel desempeñado por la inmigración europea en la formación del Estado argentino, qué representaciones y expectativas se tenía respecto de ella.

Entre dichas fuentes se halla un fragmento de la Ley Avellaneda, donde se visibiliza que las representaciones sociales, en este caso positivas, sobre lxs migrantes, tienen una incidencia concreta en la vida de aquellos: les aseguró un amplio conjunto de derechos, legitimó su presencia y su residencia en el territorio argentino.

Como contrapartida, proponemos establecer una comparación con la llamada "Ley Videla", que estuvo vigente en nuestro país hasta que fue reemplazada por la actual Ley de Migraciones. La misma establecía condiciones muy diferentes para lxs migrantes, resultando en situaciones de vulneración de derechos y prácticamente empujándolos a la ilegalidad. Lxs migrantes eran representados entonces como una amenaza. Proponemos este contraste, ya que es de suma importancia visibilizar los caminos y las lógicas a partir de los cuales se construyen las categorías de clasificación social. El hecho de historizarlas y desnaturalizarlas permite comprenderlas como resultado de tensiones y disputas políticas en sentido amplio.

Sexto momento: semana 7-9

Hasta este punto, hemos avanzado sobre propuestas que buscan historizar y mirar de manera crítica nuestra pertenencia a una identidad nacional en tanto rasgo esencial que nos amalgama a un "nosotrxs" y nos opone a un "ellxs". Hemos intentado visibilizar y contextualizar como los derechos de lxs migrantes están ligados a las representaciones sociales a partir de las cuales se los clasifica. Estas representaciones a su vez dan cuenta de estereotipos y prejuicios que tiñen nuestra mirada y que podrían visibilizarse al realizar indagaciones que permitan conocer a lxs migrantes que forman parte de la comunidad donde está inserta la escuela. Apuntaríamos a recolectar datos sobre la procedencia de la persona y un listado de festividades, creencias, tradiciones, costumbres a las que adhiere o que considera "propias", por ejemplo: Navidad, Pachamama, Difunta Correa, Gauchito Gil, tomar mate, comer chipá, escuchar determinado género musical, etc. La idea es buscar puntos de contacto, no necesariamente coincidencias, desde donde construir identidades más inclusivas.
La posibilidad de realizar encuestas por distintos medios, abarcando una muestra que incluya personas de distintas nacionalidades, acercaría a lxs alumnxs a una mirada que trascienda los prejuicios o representaciones estereotipadas, y pueda orientarse a la construcción de relaciones respetuosas de la diversidad y en defensa de los derechos.

En este sentido, creemos que es importante la construcción de un instrumento de indagación adecuado. Es importante que sea lo suficientemente abierto y exhaustivo para captar la riqueza y lo diverso, pero a la vez posible de ser tabulado posteriormente por lxs estudiantes en los tiempos que permite la escuela.

Séptimo momento: semana 10 en adelante.

A partir de la información recabada, proponemos decidir democráticamente qué expresiones culturales (fiestas populares, creencias, rasgos, costumbres, etc.) formarán parte de una muestra/festival que pueda dar cuenta de quiénes integran la comunidad donde se encuentra la escuela, recuperar las múltiples identidades en términos que trasciendan la idea de nacionalidad como fuente de fragmentación. El propósito de la muestra/festival es legitimar y reconocer diferencias culturales dentro de un territorio pero así también resaltar las coincidencias de costumbres, creencias, rasgos más allá de los límites geográficos. (Sugerimos evitar la idea de "Feria de colectividades").
La idea es que lxs alumnxs se distribuyan en pequeños grupos los elementos elegidos y profundicen en cada uno, buscando fuentes de información, en la medida de lo posible, "de primera mano", con testimonios de vecinxs, visitas, fotografías, etc. Cada grupo decidirá de qué manera comunicará lo trabajado: con un video, relato acompañado de imágenes, un baile o danza. El rol docente en este caso consiste en acompañar y orientar a lxs chicos en sus decisiones, en la planificación de la tarea, acotar las propuestas para que resulten factibles y facilitar las herramientas para concretarlas.

Evaluación de los aprendizajes

Sostenemos la importancia de llevar a cabo prácticas que permitan evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos según los siguientes criterios:

- sin sorpresas, siendo anticipadas a los alumnos.
- enmarcadas en la enseñanza, es decir, en consonancia con el clima y tipo de actividades que fueron desarrolladas durante el proyecto.
- que resulten atractivas a los estudiantes, y que tengan consecuencias positivas respecto de sus aprendizajes.

Sugerimos una instancia de construcción de criterios de evaluación de manera colaborativa entre estudiantes y docentes. Si los estudiantes comparten y comprenden el sentido de dichos criterios, la evaluación se constituye como acto de aprendizaje en sí misma.
Algunos aspectos a tener en cuenta podrían ser:

- Participación en las actividades propuestas.
- Nivel de cumplimiento de los compromisos asumidos frente a las tareas requeridas para la elaboración final.
- Nivel de apropiación de los contenidos disciplinares en función de las interpretaciones de lo cotidiano.

Sugerimos como instrumento de evaluación una rúbrica que puede ser utilizada en distintos momentos del proceso de aprendizaje.

Evaluación del proyecto

Creemos que esto implica conocer el proyecto, comprenderlo y juzgarlo, trascendiendo la mera recolección de opiniones de los distintos actores intervinientes, que resultaría insuficiente para determinar el valor de una propuesta.
Proponemos evaluar el proyecto con dos finalidades:

- Resultado global: realizando apreciaciones integrales, generales.
- Resultados parciales: aspectos para mejorar el proyecto, pensar sus potencialidades.

En cuanto a qué evaluar, pensamos que, por un lado, es importante apreciar en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos por el proyecto, así también el impacto del proyecto en los protagonistas y en la comunidad. Por otro lado, es interesante ahondar en aquellos aspectos no visibles, no esperables, es decir, efectos no buscados o previstos del proyecto.

Sugerencias en torno a la modalidad de trabajo no presencial

El contexto de educación no presencial implica cambios en cuanto a la manera en que percibimos y programamos el tiempo, construida a lo largo de nuestras experiencias habitando las escuelas, como docentes y alumnxs. Como profesionales, nos veremos entonces en la necesidad de construir nuevas hipótesis sobre el proceso interno que tanto nosotrxs como lxs estudiantes desarrollaremos en relación a los trabajos que diseñemos (Mazza, 2020). Proponer algún tipo de orden, secuenciando las actividades, dosificándolas a lo largo de los días de la semana, anticipando días y horarios de descanso, brindará tranquilidad a lxs alumnxs y ayudará a romper con la indiferenciación de los tiempos que puede ocurrir al estar en sus hogares.

Otro punto importante consiste en reflexionar sobre modos de indagar sobre la marcha del trabajo, recogiendo indicios para intentar acceder al sentido que el proceso está teniendo para lxs estudiantes. “Así como en la presencialidad nos acostumbramos a observar la clase y advertir dificultades, aquí tendremos que indagarlo específicamente. Es preciso dedicar un espacio, por fuera del cumplimiento de las consignas y de las lecturas, para indagar sobre la posibilidad que están teniendo de seguir el ritmo” (Mazza, 2020).

Consideramos que a través de encuentros virtuales sincrónicos o combinando instancias asincrónicas, por ejemplo, podrían brindarse las consignas a lxs estudiantes a través de un video, audio o mensaje escrito. Luego, poner a disposición los links y materiales digitales si fuera el caso. Lxs estudiantes podrían realizar videollamadas en pequeños grupos, de manera que se facilite la coordinación de horarios para trabajar, y realizarse encuentros sincrónicos del grupo total sólo en instancias puntuales, ya que esto suele ser más complicado de lograr.

En cuanto a la muestra final, podría concretarse de manera virtual a través de aplicaciones como Padlet, que permiten exponer las distintas expresiones seleccionadas en formatos como video, imagen, audio, estableciendo una secuencia que invite a recorrerla en un sentido intencionalmente definido. Otra posibilidad es abrir una cuenta de Instagram o Facebook destinada exclusivamente a dicho fin, donde se realicen las publicaciones correspondientes a los distintos elementos seleccionados para la muestra. En estos casos, se posibilita la

transmisión en vivo, lo cual puede ser una interesante ventaja en cuanto al intercambio directo con lxs espectadorxs.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales.*

Ávila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, diciembre, número 021.* Santiago, Chile: Universidad de Chile. l

Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in a globalized world.* Charlotte, NC. Information Age Publishing.

Doyle, W. Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del IICE. N6, años IV,* 1995.

Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2:* 12-25, Universidad Complutense de Madrid.

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

Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. Dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018) Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Goffman, E. (2001). "Estigma: la identidad deteriorada". Estigma e identidad social. Amorrortu Editores España SL.

Gómez Da Costa, Antonio Carlos. (2000) El educador tutor y la pedagogía de la presencia. En Tenti Fanfani, Emilio (comp). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones.* Buenos Aires: Unicef/Losada, pp.149-158

Litwin, Edith. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós. Capítulo 8.

Manrique, M. Soledad y otros. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*.

Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacäo & Realidade.*

Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol. 3. Pág. 165-178.

Mastache, Anahí (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación.* Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Mirar y que te miren, pensar y que te piensen: migraciones, diferencia y derechos en la escuela.*

Mazza, Diana (2007) *La tarea en el nivel superior de la enseñanza*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

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

Mazza, Diana (2020) *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes.* Centro de Innovación de Tecnología y Pedagogía. Secretaría de Asuntos Académicos, UBA.

Ministerio de Educación de la Nación. (2014) Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar 1 y 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf

Miric, M. y otros. Microsociología del estigma: aportes de Erving Goffman a la conceptualización psicosociológica del estigma social. *Psicología e Saber Social, 6(2),* 172-185, 2017.

Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8,* Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Sarti, María L. (2008) *Aprendizaje de la historia escolar: Identidad nacional y construcción crítica.* Flacso.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Secundaria Federal 2030 (2017) Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Resolución CFE Nº 330/17

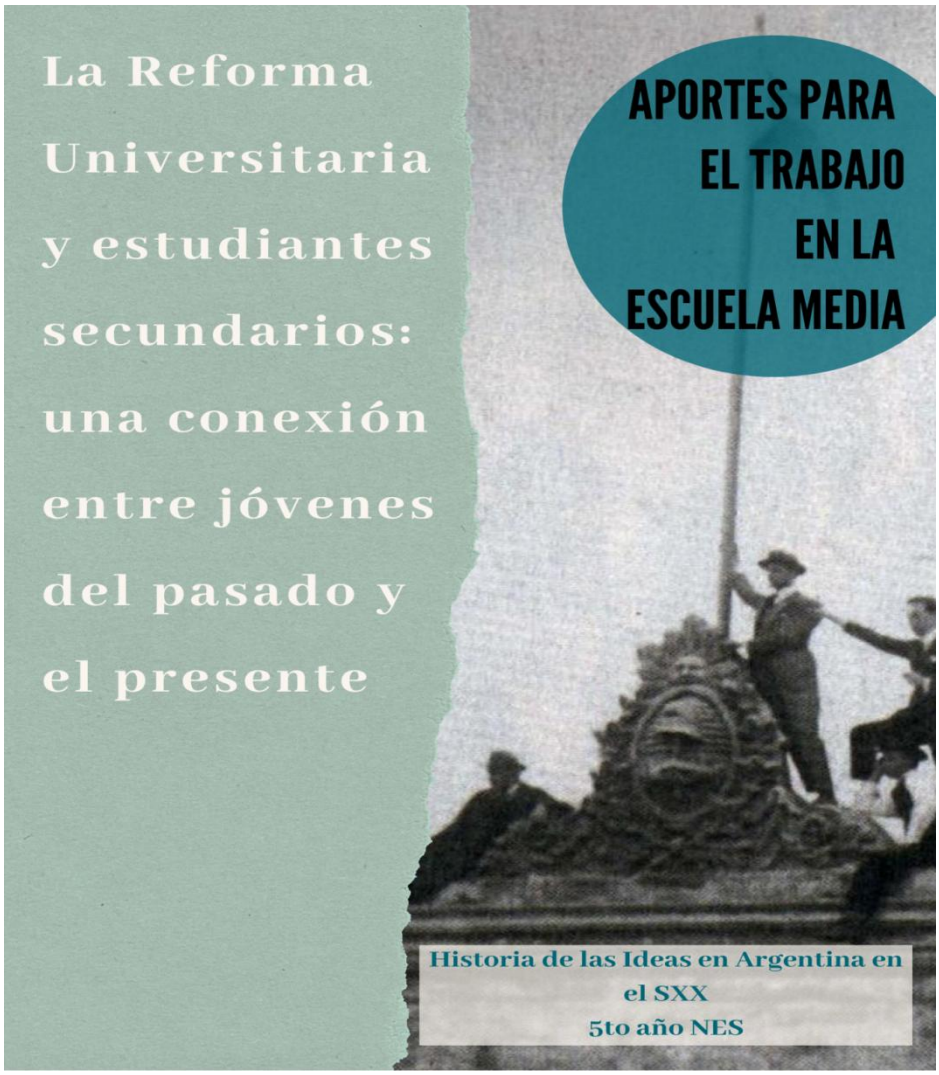
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017) Secundaria Federal 2030 Aprendizaje 2030

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Secundaria Federal 2030 (2017) Organización de los aprendizajes. Escenarios posibles para innovar.

Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad.* General Roca: Publicados. Pp 161-183. Disponible en http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698

PROYECTOS DE HISTORIA 5° AÑO ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES CABA

Proyecto 5



Autoras
Agustina Rosa
Sofía Saa
Laura Kurland

Asignatura: Historia - 3° año- CABA

Introducción

El presente trabajo tiene como eje estructurante a la escuela media como espacio de trabajo profesional de lxs licenciadxs en Ciencias de la Educación, desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico. A partir del trabajo con una serie de materiales empíricos provistos por la cátedra de Didáctica del Nivel Medio (audiovisual: "La escuela contra el margen" (2019), un registro de observación de una clase de Historia Latinoamericana de 4° año y una entrevista a la docente a cargo de este curso) se desarrolló un intenso trabajo que incluyó tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de un pre-diagnóstico, para elaborar finalmente una propuesta de proyecto que sirva a docentes de escuela media en su labor de formación de adolescentes.

Cabe aclarar que, para sostener y fundamentar el desarrollo de dicha propuesta, se recurrió al encuadre teórico de la didáctica general, de la didáctica específica de la Historia y de las discusiones vigentes sobre los sentidos y propósitos del nivel medio.

En tanto alumnas de la materia de Didáctica de Nivel Medio, la elaboración de este trabajo supuso la conformación de un equipo integrado por estudiantes con distintos trayectos académicos y profesionales.

El propósito de este trabajo es generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo de dicho nivel desde un rol diferente del que las integrantes del equipo pudieran haber desempeñado previamente: alumnx, docente, preceptorxs.

El informe consta de un apartado denominado Metodología de Trabajo, donde se detallan las principales herramientas utilizadas para la elaboración del diagnóstico. En el siguiente apartado, Diagnóstico, se pone en juego el análisis y la interpretación de la información obtenida a través de los materiales provistos desde una perspectiva didáctica, pensados en su complejidad y con el sostén de la teoría. En dicho análisis, se han ido elaborando hipótesis tanto de la institución (la escuela y sus integrantes) como de la situación áulica (la perspectiva disciplinar de la docente, su propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase, la evaluación de los aprendizajes); e hipótesis interrelacionadas que posteriormente nos ayudaron a pensar la propuesta del proyecto como una respuesta posible a las necesidades y demandas detectadas. Posteriormente, desarrollamos un Proyecto dentro del marco de la materia Historia de las Ideas en Argentina en el S.XX, que consta de una fundamentación teórica y práctica, propósitos y objetivos, contenidos que serán abordados y propuestas de actividades sugeridas (cuya duración está estimada en un cuatrimestre). Se presentan materiales optativos, así como también sugerencias para la evaluación del proyecto en sí mismo.

Metodología de trabajo

Dado el contexto particular que actualmente nos atraviesa, el *campo* sobre el cual se realizó el diagnóstico y el proyecto estará representado por una escuela "ficticia", ya que se trabajará a partir del material audiovisual, la observación de la clase y la entrevista (correspondientes a otra institución) provistos por la materia de Didáctica de Nivel Medio. Para la realización de este tarea se conformaron equipos de 2 o 3 integrantes. El equipo a cargo de la elaboración de

este trabajo está conformado por tres integrantes (una de ellas ya graduada y actualmente cursando las últimas materias para finalizar el profesorado y las otras finalizando la cursada de ambas carreras).

Este trabajo supone la elaboración de una propuesta que constituye una respuesta posible a las demandas y/o necesidades vinculadas al contexto de enseñanza, aprendizaje y evaluación en un contexto posterior al aislamiento social obligatorio producto de la pandemia de COVID-19; previendo un regreso a clases bajo pautas de distanciamiento social y cuidado de la salud. A partir de la elaboración de una evaluación diagnóstica, producto del material audiovisual presentado y del análisis del registro de clase y de la entrevista, se elaboró una propuesta que intentó tomar bajo consideración las características de la escuela y sus estudiantes, los elementos que favorecen y/o dificultan la formación de los estudiantes, las características de la docente entrevistada, entre otros aspectos.

Entendiendo a la Didáctica de Nivel Medio como una teoría de la enseñanza en la escuela secundaria, considerando la variedad de factores que allí confluyen (Mastache, 2013), la realización de este proyecto supuso el trabajo con distintos materiales empíricos que nos permitieron ir adentrándonos en el análisis de este nivel.

En lo que respecta a las técnicas de obtención y análisis de los datos empíricos, se realizó un registro unificado del documental *La escuela contra el margen*, utilizando para dicho registro una división en cuatro columnas (hora, descripción de hechos, inferencias subjetivas e hipótesis iniciales). Este material resultó de la unificación de los registros individuales de cada una de las integrantes, dando como resultado un registro unificado que condensó (además de la unificación de los registros) las inferencias subjetivas y las hipótesis iniciales. Además de la construcción de ese registro unificado se tomó como referencia un registro de observación de clase de una docente de historia y una entrevista realizada a esa misma docente, pertenecientes a otra escuela secundaria. Con estos últimos dos materiales se realizó la misma dinámica de trabajo. Es decir, se consolidaron las inferencias subjetivas y las hipótesis iniciales de cada una de las integrantes.

Las transcripciones de la descripción de los hechos de la clase y de la entrevista fueron provistos por la cátedra. El análisis de los materiales implicó un diálogo entre el campo empírico (las observaciones) y el campo teórico, anclado específicamente en la didáctica de nivel medio. A partir del material empírico provisto por la cátedra, como equipo nos adentramos en el trabajo con estos materiales a través de un proceso de debate conjunto, de diálogo constante, en donde fuimos compartiendo distintos puntos de vista en relación al material empírico para construir conjuntamente las hipótesis interpretativas del campo.

Este acercamiento al nivel da cuenta de la posibilidad de construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensándolo como campo de desempeño profesional del graduadx en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesorxs pedagógicxs, docente, preceptorxs, directivo, diseñador curricular, formador de docentes, etc.

A través de la recolección de información producto del análisis del material empírico se procuró:

- El análisis y la reflexión sobre la información obtenida desde una perspectiva didáctica pensada en su complejidad.
- La utilización de la teoría como herramienta para el trabajo profesional.
- El reconocimiento de la propia implicación en relación a la tarea profesional y el trabajo para su tramitación.
- La elaboración de proyectos didácticos situados, fundamentados teóricamente pertinentes para la escuela y sus integrantes y socialmente relevantes.
- La evaluación de la propuesta didáctica.
- Sostener un trabajo colaborativo al interior del equipo.
- La adquisición de conocimientos sobre las características y dinámicas de la escuela secundaria y de sus clases desde una perspectiva didáctica con foco en los aspectos instrumentales, pero que reconoce e incluye otras miradas (psicológica, sociológica, antropológica, institucional, etc.).

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

La escuela se encuentra en el barrio de Villa Lugano. Se trata de una institución ubicada entre villas, asentamientos y edificios construidos hace años. Lxs alumnxs que concurren a la escuela provienen de familias de clase trabajadora y generalmente de clase baja o media. Atravesada por conflictos sociales, la escuela permaneció abierta durante la toma del Parque Indoamericano, así como durante otros conflictos sociales que influyeron, en mayor o menor medida, sobre la institución y su funcionamiento y que fueron narrados y descritos en el documental.

Voz en off: La escuela Manuel Mujica Lainez está ubicada entre villas y asentamientos y edificios construidos hace años. A la escuela concurren adolescentes de las villas y de los edificios cercanos. Misma clase trabajadora, siempre existieron enfrentamientos entre los del edificio y las villas (Registro unificado del documenta)

Del análisis de los materiales, podría visualizarse cómo los aspectos relacionados con el contexto social en el que se encuentra la escuela se ven inmersos en la dinámica institucional y en las propuestas que se llevan a cabo. Por el análisis de los materiales analizados, sería a partir de la iniciativa de la docente del Taller de Ciudadanía que las voces de lxs alumnxs encontrarían la oportunidad para ser escuchadas, para que cuenten cuál es su realidad y cómo ellxs la viven; y que a su vez plantea la posibilidad de participar en el proyecto de "Jóvenes y memoria".

Florencia:- La idea inicial del taller no era participar de Jóvenes y memoria, pero como la propuesta del taller es trabajar sobre el barrio de Lugano. La idea es trabajar sobre los muchos barrios alrededor de Lugano. La idea es ir a Chapadmalal (...). El programa de Jóvenes y memoria termina ahí donde ustedes van a mostrar sus trabajos y van escuchar los trabajos de los demás. (...). (Registro unificado del documental, p. 14)

Esta propuesta daría cuenta de la relación entre la institución y el contexto (Mastache, 2007) en la medida en que lo que ocurre afuera se traduce en una propuesta para trabajar con lxs alumnxs. Es decir, se elabora el contexto institucional, se lo trabaja, se lo trae a la clase a partir de una propuesta de trabajo con el grupo.

El contexto social se hace presente. Las problemáticas sociales que atraviesan la escuela están presentes en la agenda escolar: hechos de violencia en los barrios cercanos, debates sobre la presencia de la policía en la escuela, sobre la visión de los medios frente a estos acontecimientos, entre otros, tensionan la cotidianeidad escolar.

Director:- Llegabas a la escuela y veías a todos gendarmes tomando mate. En vez de ver alumnos estudiantes veías todo verde. A mí esa escuela no me gusta, si a alguien le gusta esa escuela… bueno. Una de las razones porque se fueron es porque yo se los dije. No logramos una unidad absoluta de mirada, hay otras maneras de ver las cosas. Con los pibes, una escucha, contención...(Registro unificado del documental, p. 16).

En esta situación podrían observarse indicadores que darían cuenta de una modalidad progresiva de funcionamiento (Bleger; 1964), en la medida que durante la reunión del director con lxs xadres de lxs estudiantes y lxs mismxs tratan de problematizar la realidad. Podría observarse una reflexión sobre el contexto, un intento de modificar la realidad, de problematizarla y de modificar ciertas situaciones, en este caso, la presencia de la policía en la escuela.

Perspectivas de lxs estudiantes y de la docente

Se han visualizado en los registros, indicadores de que lxs estudiantes se percibirían a sí mismxs y a la escuela donde estudian como una institución "*para tontxs*". Cuando una docente les pide su opinión o lxs interpela con preguntas de profundización de contenidos aparecen respuestas como: "*somos de la EMEM, no somos una escuela inteligente*":

Florencia:- Yo hay algo que registré desde que empecé a venir acá...escuche cosas como "nosotros somos de la EMEM, no somos una escuela inteligente"(Risas) Florencia:- Es algo que está. Escuché cosas como "no nos preguntes qué pensamos porque es Katya la que piensa" y así puedo decir un montón de ejemplos. Lo que escucho de ustedes es que creen que no tienen cosas interesantes que decir. Yo pienso que tienen cosas interesantes para decir" (Registro del documental. p.20)

En este fragmento, la docente Florencia abre el espacio para que lxs estudiantes puedan compartir sus ideas, haciendo hincapié en los pensamientos interesantes que pueden tener. Los interpela para que puedan pensarse a sí mismxs, para que ellxs vean cómo se autoperciben y el valor que le dan a sus propias ideas y pensamientos. Nos preguntamos: ¿podría identificarse una génesis que le haya dado comienzo a esta idea sobre *escuela para tontxs*? Esto tal vez podría explicarse desde la mirada de Martuccelli (2016), quien afirma que a lxs adolescentes se les niega derechos políticos por no tener conocimiento suficiente; el hecho que sus intereses están representadxs y defendidxs por sus xadres; no pagar impuestos y/o no tener aún la madurez necesaria para ejercer sus responsabilidades ciudadanas. Tal vez estos aspectos generen en lxs estudiantes una autopercepción de sí mismxs mediante la cual

no se creen capaces de tener ideas interesantes ni habilidades para compartirlas. En lo que respecta a la ciudadanía, el autor plantea que se presentan múltiples líneas de tensión que impiden una visión unilateral o simplista. En las sociedades actuales, lxs adolescentes tienen la obligación de convertirse en adultxs pero al mismo tiempo padecen de una serie de obstáculos para lograrlo, están sometidos a la tensión entre la identificación con una cultura juvenil, las pruebas del mundo escolar y el desafío de la inserción profesional. El aspecto de la inmadurez para el ejercicio de la ciudadanía puede traspolarse a un obstáculo para participar y compartir sus ideas en el espacio áulico.

En la entrevista a la docente de Historia, pudo observarse que ella sostiene como objetivo general que la escuela media debe preparar para continuar con los estudios superiores.Este tipo de objetivo se relaciona con algunos de los **mandatos sociales** y la **ambigüedad de los fines** constitutivos de la escuela media, tales como el par *formación para el trabajo/ acceso a la universidad* (Mastache, 2013).

E: "¿Y cómo objetivos de nivel medio, para qué sirve según vos?"
D: "Te tiene que ***preparar para*** *que vos vayas a* ***estudios superiores****, creo muy fuertemente en eso porque, equivocada o no, tiene que seguir siendo un rol muy importante de la escuela pública".*
E: "En general"
D: "En particular (...) ***la misma universidad sí me puede servir a mi como un referente muy importante de en qué habilidades, conocimientos*** *tengo que tratar a mis alumnxs para que salgan egresados con algo que yo considere* ***calidad*** *(...) Segundo, por supuesto en oposición respecto a la idea de incertidumbre, que nos tiene que preparar para la incertidumbre como dijo nuestro ministro, no creo que nos tenga que preparar para la incertidumbre, pero sí creo que nos tiene que* ***preparar****, dentro de lo posible,* ***para una vida que va cambiando*** *(...) tratemos de ver con qué cosas nos podemos adaptar y también* ***identificar cuándo esos cambios van a ser en contra de las mayorías dentro de una democracia, por lo tanto también oponernos a ellos****".* (Registro de entrevista, p.4)

Esto se materializa en la solicitud de tareas que les demandarían a lxs estudiantes mayor complejidad y abstracción para desarrollar competencias de escritura reflexiva, útiles para el nivel superior; una de las actividades en las que esta idea se vislumbra es *P: "Lean la consigna. No dice 'desarrollen las revoluciones'. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea."* (Registro clase de historia, p. 11)

Sin embargo, esto contrastaría fuertemente con el autorreferenciamiento de lxs estudiantes, mencionado anteriormente.

Con todo esto, podríamos establecer que en la clase se visualizaría una tensión entre los objetivos de la docente y la perspectiva de lxs alumnxs de su propio *estudiantar* (Fenstermacher, 1989). Ello puede ser porque hay distintos enfoques de enseñanza y distintos enfoques de aprendizaje y no todxs lxs estudiantes con sus enfoques se amoldan a los requerimientos de lxs docentes. Los ambientes de enseñanza a veces podrían no adecuarse de igual manera a todxs lxs estudiantes. Ciertos ambientes de enseñanza se llevan mejor con estudiantes que tienen cierto enfoque de aprendizaje, y a la inversa (Feldman, 2010).

P: "Alguna cosa más que quieras agregar, ¿Cómo es tu nombre? (le pregunta en voz baja)"

M12, M13: no, no. P: "Alisson las exposiciones siguientes necesitamos que sea más fluido, que puedan hablar, ser escuchadxs, un poco más, ¿sí?" (también en voz baja) M12, M13: "Pero era cortito el tema". P: "Bueno para las exposiciones siguientes necesito que sea más". "Bueno ¿dudas preguntas sobre esto? vamos a continuar con el próximo tema". (Registro clase de historia, p. 4)

Esto podría relacionarse con el modo de apropiarse de los aprendizajes por parte de lxs estudiantes. Fenstermacher (1989) sostiene que la enseñanza interviene sobre el aprendizaje, es por ello que para analizar la participación de lxs mismxs estudiantes en distintos espacios educativos es necesario hacer una lectura desde los enfoques de aprendizaje (Feldman, 2010). Feldman describe tres tipos de enfoques de aprendizaje: superficial, estratégico y profundo.

Podemos interpretar que la docente pediría la utilización de un tipo de enfoque profundo, en el cual se prioriza la comprensión y se desarrollan estrategias para lograrlo. A su vez, se puede pensar que buscaría que lxs estudiantes tomen un estilo de aprendizaje *serialista,* en el que proceden de manera analítica y secuencial. Lxs estudiantes serialistas enfocan su atención en un punto y avanzan paso a paso. Ello se puede interpretar porque la docente pide que las siguientes exposiciones mejoren ciertos aspectos, es decir que el trabajo de exponer continúa en las siguientes clases. Fenstermacher (1989) afirma que lxs estudiantes aprenden porque realizan las actividades de estudiantar. El rol de la enseñanza, según él, es facilitar esto. En esta mayor demanda por el desarrollo de la exposición: ¿Lxs estudiantes sienten que se valida su *estudiantar*?

La propuesta de enseñanza

A lo largo de la entrevista, la docente daría evidencias sobre sus propósitos de enseñanza, que parten, en alguna medida, de la intención de que la escuela media prepara a lxs estudiantes para el Nivel Superior. Ella sabría que todxs sus estudiantes poseen modos de aprender diferentes e intentaría mantener una actitud comprensiva hacia aquellxs que lo hacen de una manera diferente a la suya. *P: "Porque antes que nada creo que* ***todos aprendemos de forma muy distinta****, cosa que me costó mucho aprender en toda mi carrera. Yo estaba convencida que todo el mundo aprendía como yo…".* (Registro entrevista, p. 6). Por eso, podría establecerse que uno de sus propósitos centrales es que todxs lxs estudiantes consigan aprender, independientemente del *estilo* de aprendizaje que posean.

La docente ha expresado que no espera que lxs estudiantes intervengan con conocimientos memorísticos específicos, pero sí considera que deberían recordar algunos datos puntuales y significativos para la historia de la Humanidad (P: "*Bueno a ver, yo tengo un pensamiento que está totalmente en contra del aprendizaje memorístico"* (Registro entrevista, p. 6); *P: Miren, hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas que sí tenemos que aprendernos. Porque nos sirven como hitos, tenemos que conocer algunas fechas, no digo todas…"* (Registro clase de historia, p. 8), porque sólo estos datos no permitirían entender los procesos históricos (P: *que con eso solo no va a poder entender los procesos, no va a poder entender nada y no le va a servir para nada* (Registro entrevista, p.6), aunque son necesarios

para su abordaje.

La perspectiva disciplinar

Podría establecerse que la perspectiva docente estaría enmarcada en la **perspectiva epistemológica** de las ***nuevas corrientes*** (Finocchio, 1993), ya que ésta se caracteriza por la posibilidad de problematizar la realidad, gracias un avance y retroceso constante entre los contenidos propuestos para elaborar su significación compleja.

P: *"...ustedes no están viendo este año la Revolución Francesa, están viendo Historia Latinoamericana y lo que vamos a ver la revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyó*". (Registro clase de historia, p. 10)

Desde este enfoque de la enseñanza de la historia, la intención no es solamente que el alumnx "sume" conocimientos históricos inconexos, sino que los contenidos abordados le sirvan para analizar la realidad que lx rodea (Casal, 2011). Desde esta perspectiva, la materia de historia posibilitaría una desnaturalización de la realidad y el enriquecimiento de una mirada ciudadana.

P: "la materia de Historia también porque nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos en el caso puntual de la materia de Historia, (...) es decir, la lógica de la disciplina de la historia, digamos, nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza (...) enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando". (Registro entrevista, p.4)

La docente pretendería que lxs estudiantes se apropien críticamente de los conocimientos para poder articularlos, y a lxs estudiantes que presentan un estilo de aprendizaje memorístico les propone que realicen una resignificación de eso que han estudiado "de memoria" *P: a veces hay algunxs que vienen de esa mala tradición y me dicen ´yo estudio así, bueno entonces ahora* ***pensemos que vos entiendas todo esto que vos sí estudiaste´ (...)*** *Después lo vas revisando todo y luego* ***tratas de buscar cómo entiende****, que con eso solo no va a poder entender los procesos, no va a poder entender nada y no le va a servir para nada* (Registro entrevista, p. 6).

Al respecto del tipo de conocimiento que la docente pretende: "*Sí, el sentido es el* ***presente****, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la* ***comprensión del presente y una proyección del futuro****, entonces eso es lo que es que nuestra materia fundamental (...) todo esto nos permite* ***releer nuestro propio presente*** *(...) uno mismo le va viendo aristas distintas, lo mismo esperamos que hagan lxs alumnxs, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer presente"* (Registro entrevista, p. 5).

Este fragmento se podría relacionar con la apropiación de un **conocimiento situacional** (Edwards, 1989). Desde esta categoría conceptual, el conocimiento es significación. De esta manera, conocer la historia es una herramienta para analizar, comprender y poder interpretar el presente, para que puedan otorgarle un significado a través del estudio de la historia. Se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer

una relación significativa con él. Esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su (el sujeto) elaboración. En tal caso, la relación se vuelve significativa, es decir, con valor intrínseco para el sujeto.

El desarrollo de la clase

Se podrían identificar dos grandes momentos para dividir a la clase: el primero, centrado en la presentación de lxs alumnxs y el segundo, en la exposición de la docente.

La primera actividad desarrollada en la clase es la exposición y uso de recursos tradicionales (Feldman, 2010) por parte de dos grupos de estudiantes. Durante las exposiciones, la docente orienta el contenido expuesto a fin de clarificar definiciones teóricas sobre el tiempo y espacio desde la dimensión de las ciencias sociales.

Durante la presentación de uno de los grupos de alumnas, la docente insiste en que den la definición precisa de un término. Es decir, que den la respuesta al concepto que ella está esperando.

P*: ¿Cuáles son las dos coordenadas?"*
P: "El tiempo y…."
M12: "lugar"
P: "Y espacio.
P: "Y espacio, sino no sabemos de qué estamos hablando (...) Por lo tanto siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio. (Registro clase de historia, p. 3).

Si bien los propósitos de la profesora se enfocarían en una apropiación de conocimiento de tipo situacional, se han encontrado algunos indicios en los cuales lxs alumnxs completarían las frases que ella inicia. Desde la perspectiva de Edwards (1998), esto podría ser denominado como una *simulación de apropiación,* en la cual el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se "toma por" la apropiación del contenido explícito de la lección, produciéndose una apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad.

Con el propósito de favorecer la participación, monitorear la comprensión y poder realizar una vinculación entre los contenidos que se vienen trabajando, la docente constantemente formula preguntas y repreguntas, tanto a las alumnas que están exponiendo como al resto de la clase.

Las alumnas continúan la exposición y P completa con aclaraciones o preguntas, luego toma el mapa y lo muestra al frente de la clase". P: "Para que tengamos una idea dónde estamos parados" explica y luego pregunta al grupo que expone "¿De hecho su tema era?" y M12 responde "las relaciones esclavistas".

La docente, al finalizar la exposición de ambos grupos, da orientaciones para la organización de sus presentaciones, su duración, el tono de voz adecuado y los aspectos corporales:

P: ...es muy importante que inicien [la exposición] *con la idea central que van a desarrollar después" (da ejemplos preguntando al grupo cuál sería la idea central de cada tema que fueron exponiendo).* (Registro clase de historia, p. 3)

Responden a esas preguntas V7, V8, V10.
(...) *P: "Alisson las exposiciones siguientes necesitamos que sea más fluido, que puedan hablar, ser escuchadas, un poco más, ¿sí?" (también en voz baja).*

La segunda tarea desarrollada en la clase es la **exposición por parte de la docente**. Lejos de ser un monólogo, la docente plantea los temas y le demanda al grupo que puedan establecer relaciones entre los hechos históricos, que los analicen y realicen inferencias.

Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumnxs, sobre los derechos y soberanías.

Por esto, pone en juego la exposición dialogada como estrategia de enseñanza en la medida en que durante su exposición, la docente formula preguntas orientadas a monitorear la comprensión y a favorecer la participación.

P: "Entonces ¿hasta acá vamos? pregunto si entiendo por qué fue que la revolución industrial es fundamental en este contexto". (Registro clase de historia, p. 7)

También se observaron indicadores que remitirían a estrategias del **género procedimental** (Manghi, 2014), cuyo propósito es organizar -lingüísticamente- el desarrollo futuro de la clase. De esta manera, se hacen explícitos a lxs estudiantes no sólo los contenidos conceptuales, sino también los procedimentales. Así, la docente comparte con ellxs el fundamento pedagógico de la organización de la materia -su distribución en tres grandes bloques- y el sentido de esta división -la distribución de los trimestres escolares-.

P: Siguiente cuestión. Vamos a recordar algo que dije a principio de año y seguro que nadie se acuerda. Vamos a dividir tres períodos en los tres trimestres, que yo hago dividir en tres trimestres porque en historia no hay tres trimestres, la historia es la historia". (Registro clase de historia, p. 4).

También comenta brevemente cómo los temas se interrelacionan entre sí y con los contenidos que vieron en historia en 3° año, anticipando también lo que abordará la materia en 5° año:

M1: "Profe ¿y en 5to?" P: "En quinto ven historia Argentina, por eso en los cambios de programa que vienen con la NES, para nosotros es una pérdida porque nosotros teníamos, mucha historia latinoamericana….. " V8: "Otra vez, pero en 3ro también vimos el XIX" P: "Pero no viste historia Argentina del siglo XX" (Registro clase de historia, p. 5)

La solicitud de memorización de algunos hechos históricos puntuales parecería ser la base para la construcción de esquemas interpretativos:

P: "Miren, hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas que sí tenemos que aprendernos. Porque nos sirven como hitos, tenemos que conocer algunas fechas, no digo todas…" (Registro clase de historia, p. 8)

Una vez finalizada la exposición de las alumnas y de la docente, ella presenta una actividad en donde lxs alumnxs, trabajando en sus casas, deben utilizar sus libros de texto como recurso para que trabajen de manera autónoma (*P: "Bueno hasta acá yo les voy a dar el resto de los temas que vamos a seguir y esto les voy a dar unas consignas para que ustedes hagan un trabajo a partir de lo que tienen en el libro"*- Registro clase de historia, p. 9*).*

Se trata de una consigna que apuntaría que a lxs estudiantes puedan reflexionar sobre los contenidos que se desarrollaron en la exposición, más que a una reproducción de los "hechos históricos" revolucionarios "tal y como" sucedieron. Esto, una vez más, sería un indicador de su enfoque epistemológico propio de las nuevas corrientes.

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

Al respecto de las **intervenciones de lxs alumnxs**, en la mayoría de los casos se trataría de participaciones orientadas a responder las preguntas de la docente. Asimismo, se han registrado consultas sobre la organización de la materia, la distribución de los temas en los próximos años, comentarios en relación a contenidos abordados en años anteriores y sobre la evaluación. Así y todo, es la docente quien inicia y regula los intercambios.

Sobre la comunicación dentro de la clase -específicamente cuando se está realizando la tarea de reconstrucción de las características período colonial y de los conflictos de época entre el S XVIII y el S XIX- las **interacciones**[10] comunicativas se realizan principalmente entre los estudiantes V8 y V10 y la docente.

Se pudo captar una red de comunicación específica dentro de la clase (siendo ésta una abstracción que permite representar en un esquema el modo en el que circula la información en un grupo grande a lo largo de varios intercambios):

P: "¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?" V10: "Se derrocó" P: "¿Se derrocó a quién?" V10: "Al virrey"
P: "Se derrocó al virrey en tanto que……" P: "¿se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?"
V10, V8: "No" (Registro clase de historia, p. 6)

Así, podría visualizarse que existen redes de comunicación (Bavelas, 1997) que son generadas a partir de una interacción directa entre la docente y V10, que responde frecuentemente a lo que ella pregunta dirigiéndose a todo el grupo. Esto determinaría una red de comunicación de tipo centralizada, en la cual los miembros del grupo se comunican a través de un individuo que actúa a modo de figura central -la docente-.

V10 realiza en total 20 intervenciones en la clase, siendo la mayoría para interactuar con la docente y en otros casos con sus compañerxs. Esto determinaría que es el estudiante con mayor número de interacciones de todo el grupo.

El mismo referente empírico nos proponemos analizarlo desde otra arista. Desde la concepción teórica del grupo como *campo de problemáticas* (Fernández y Cueto, 1968) en el que se producen efectos de atravesamiento de inscripciones deseantes, institucionales, históricas, sociales, políticas, etc, se puede añadir que en este fragmento se vislumbra un tipo de relación de V10 con la profesora, en la cual V10 responde correctamente a la preguntas. En este diálogo se podría observar una dinámica de asunción y adjudicación de roles,

[10] Según Maisonneuve, la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto B, y viceversa.

entendiendo como rol un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los otrxs. Se podría identificar a V10 asumiendo un rol de líder: miembro del grupo en el que se depositan los aspectos positivos. Ello es posible porque se estructura lo grupal desde redes de identificación entre lxs miembrxs, como también aspectos transferenciales entre quien coordina, la institución y lxs miembrxs del grupo. Se puede pensar que no sólo V10 se asume en el rol de líder sino que ese rol es adjudicado por la docente cuando valida sus respuestas.

La evaluación de los aprendizajes

Durante la entrevista, la docente hace referencia a un tipo de evaluación formativa y sumativa. Mientras que la evaluación formativa tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso, la evaluación sumativa se utiliza para determinar el resultado total y final del curso (Feldman; 2010).

Es decir, mientras que la primera supone la planificación de dispositivos de devolución que permitan a los estudiantes comprender lo que están logrando y buscar caminos para mejorar, la segunda supone el diseño de propuestas de evaluación en la forma habitual de pruebas o exámenes al finalizar una unidad o un período escolar.

E: "Otra cortita, apuntada a la evaluación, ¿Cómo evaluás? Porque escuché que ibas a tomar, ¿tenés alguna dinámica?"
D: "Está la evaluación formal, y después la otra, que para eso y por eso mi postítulo y ahí teníamos nuestro capítulo de evaluación. Igual intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación. Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tienen que juntar todo, me parece que eso aporta (…).
*D: "Me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puede. Entonces este sistema de la supervisión azarosa, me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosa" (*Registro entrevista, p. 8*).*

Si bien hace mención a propuestas para monitorear el proceso de aprendizaje de sus alumnxs, parecería que la "evaluación tradicional" tendría más peso en el desarrollo de la clase. En este sentido, Quiroz (1993) sostiene que se ha construido una tradición entre los docentes de secundaria que ubican a la asignación de calificaciones como una tarea central en las prácticas docentes.

Durante el desarrollo de la clase, se hace referencia a las instancias de evaluación (una prueba escrita y un trabajo práctico).

"No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo".
V10: "¿Va a ser escrita u oral?"
P: "No, escrita, la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo". (Registro clase de historia, p.4)

En este caso la docente va dando orientaciones y pautas para que el grupo se pueda ir organizando para estudiar.

P: "Bueno hasta acá yo les voy a dar el resto de los temas que vamos a seguir y esto les voy a dar unas consignas para que ustedes hagan un trabajo a partir de lo que tienen en el libro".
P: "Segunda cosa, cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa, porque la consigna va a estar vinculada no con la revolución francesa, porque ustedes no están viendo este año la revolución francesa, están viendo historia latinoamericana, y vamos a ver la revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyó." (Registro clase de historia, p. 10)
En el caso de la consigna del trabajo práctico, también se podría observar cómo la docente da lineamientos en relación al material bibliográfico y al sentido de la consigna. Es decir, se trata de una consigna que no apunta a la descripción sino a establecer relaciones entre distintos hechos históricos "*P sigue dictando: "Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de la revoluciones americanas que se inician en 1810"* (Registro clase de historia, p. 11).

Propuesta didáctica

"La Reforma Universitaria y estudiantes secundarios: una conexión entre jóvenes del pasado y el presente"

Ubicación temporal del proyecto

El siguiente proyecto tiene una proyección de duración de un trimestre aproximadamente, con la posibilidad de extender o reducir las actividades propuestas para modificar su extensión, de considerarlo necesario. Se desarrollará bajo la modalidad de *taller*, con una o varias actividades dispuestas para cada encuentro que el/la docente puede adoptar parcial o totalmente. Se proyecta su aplicación a partir del segundo cuatrimestre del 2021 en clases presenciales, para las cuales se evitaron actividades de contacto estrecho entre lxs participantes o de manipulación de elementos de uso común. Alternativamente, dado que se trata de un contexto post-pandémico, se presentan alternativas para el desarrollo virtual de las actividades.

Presentación del proyecto

El proyecto propone una articulación entre el Nivel Medio y el Nivel Universitario a partir de una conexión entre un hecho histórico específico -la Reforma Universitaria de 1918- y algunas características del nivel universitario. Se realizará a través de dos metodologías de trabajo: la investigación histórica sobre la Reforma Universitaria; y la toma de contacto con estudiantes universitarixs y con instituciones universitarias. Se espera que lxs estudiantes puedan conocer y aprender sobre un hecho histórico que sentó las bases para la configuración

del nivel superior, mientras que se les brinda una oportunidad para reflexionar sobre su propio estudiantar y ahondar en la imagen que tiene sobre sí mismxs, pudiendo generar una valorización de sus saberes, sus ideas y estrategias de aprendizaje. Para lograr esto, se propone como producto final la elaboración de un nuevo "Manifiesto Liminar" de lxs estudiantes secundarios que retome, simultáneamente, las producciones que se hicieron a lo largo de los cinco talleres anteriores. El propósito es que en este material puedan plasmarse ideas vinculadas a cómo lxs estudiantes se conciben a sí mismxs como estudiantes del Nivel Medio en tanto sujetos con conocimientos, ideas, valores que deben ser estimados y considerados, tanto por ellxs mismxs como por el resto de lxs actores de la institución.

Fundamentación teórica y práctica

Ya se ha sugerido la existencia de una tensión encarnada, a modo analítico para este trabajo, en tres diferentes actorxs del material empírico trabajado. Por un lado, la docente de la asignatura Historia sostiene que uno de los objetivos principales de la escuela media debería ser la preparación para continuar con los estudios superiores. Por otro lado, ya se ha descrito que lxs estudiantes poseen una autopercepción mediante la cual consideran que asisten a una escuela "para tontxs", y que, de todo el grupo, sólo una de las estudiantes "piensa". El tercer componente de la tríada es la misma Institución. El director, que tomaremos como referente para encarnarla, consideraría que la escucha y la contención de lxs estudiantes es fundamental, y se ha notado un cuestionamiento e intento de modificar la realidad para convertirla en menos difícil de sobrellevar para lxs chicxs de su escuela.

Las tensiones que se dan al interior de la institución pueden estar vinculadas con las tensiones exteriores que se producen sobre lxs adolescentes. La idea de que el *contexto se hace texto*[11] (Fernández, 1968) se manifiesta en distintas situaciones analizadas de esta institución. Se puede pensar que si la escuela es concebida por lxs estudiantes como una escuela para tontxs, por lógica, lxs estudiantes que alberga esa institución son tontxs. Este pensarse a sí mismxs y el pensar la institución de esta manera implica que lxs estudiantes asumen cierto rol de ser portavoces de una malestar colectivo (Fernández y Cueto, 1968). En la medida en que el sujeto se constituye a partir de la interiorización de la mirada de lxs otrxs (Mazza, 2016), se podría pensar que los diferentes actores que integran la institución también percibirían a lxs estudiantes como tontxs. Tal como plantea la autora, somos de un cierto modo porque incorporamos y nos adueñamos de las miradas de lxs demás.

De esta manera, es interesante preguntarse sobre el rol de la mirada de lxs adultxs y, en el caso de una institución educativa, de lxs docentes y del personal que trabaja en la Institución. Se abre la reflexión sobre la potencialidad de las miradas de lxs adultxs que acompañan a lxs estudiantes en sus trayectorias educativas.

A su vez, la idea de percibirse como tontxs, creemos que es una construcción que se da en las experiencias grupales, en las cuales por medio de la dinámica de asunción y adjudicación de

[11] Cuando decimos "el contexto se hace texto", lo hacemos en el sentido de que un grupo, y cada integrante de él, está atravesado por múltiples dimensiones, por lo que no hay un adentro y un afuera grupal, sino que entre individuo y sociedad hay relaciones de inherencia, uno está en el otro.

roles se forman estereotipos atravesados por la validación o no de sus conocimientos por parte de quien coordina el grupo. Sin embargo, consideramos que esta concepción adolescente no sólo está vinculada a lo institucional sino que pertenece a lo contextual.

Nos surgen las siguientes preguntas: ¿Este pensarse como adolescentes tontxs afecta la participación en clase? ¿En qué medida esta autopercepción es identificada por la docente y trabajada durante la clase? ¿Cómo repercute este pensarse como adolescentes tontxs en la percepción que lxs estudiantes tienen sí mismxs, en sus posibilidades y en su futuro?

En síntesis, existiría una fuerte tensión entre el *ideal del yo* estudiantil de la docente, la posición institucional frente a los conflictos y la perspectiva subjetiva de lxs estudiantes.

Por estos motivos, y revisando los lineamientos curriculares para la asignatura "Historia Cultural y Latinoamericana- Historia de las Ideas en Argentina en el SXX", este proyecto se ancla en la Unidad 4: "La crisis de las ideas en la Argentina entre las guerras mundiales (1914-1945)" y en una de las temáticas que abarca, la Reforma Universitaria de 1918.

No se han hallado proyectos que aborden estas temáticas bajo la modalidad aquí propuesta, por lo que consideramos pertinente la creación de uno que aborde los contenidos nombrados y responda a los propósitos listados. Sí se han encontrado materiales de utilidad que pueden utilizarse como recurso además del libro de texto, que listaremos en un apartado más adelante.

En términos del enmarcamiento institucional en los diferentes documentos ministeriales, según la "Escuela 2030", el nivel de organización por asignaturas "se estructura alrededor de la apropiación de un subconjunto de **ideas o conceptos de una disciplina**, así como de sus prácticas fundamentales". A partir de ellos, se espera "que los estudiantes conozcan las **estrategias de producción de conocimiento en la comunidad** de referencia y los **aspectos históricos del desarrollo de las ideas** de la disciplina" (Organización de los aprendizajes, s/f: 13).

Finalmente, según los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria (2018), se establece que el objetivo de una escuela es que "sea exigente en pos de lograr egresados con sólidos conocimientos: **que prepare a los estudiantes para el mundo universitario** y laboral, y genere la **interacción con otros ámbitos"**(NES, 2018: 40). Creemos que esta propuesta responde de manera adecuada a este objetivo y propone un proyecto realizable dentro del marco institucional federal y de la escuela secundaria observada.

El diseño de las actividades intenta recuperar y ahondar en la visión que lxs estudiantes tienen sobre sí mismxs para poder interpelar esta idea, y que, a partir de las construcciones que realicen a lo largo del proyecto sobre el hecho histórico específico, reelaboren esta visión para tomar en consideración su valor propio y puedan autopercibirse como sujetos íntegros.

Propósitos a alcanzar

El eje que atraviesa este proyecto tiene como propósitos:

- Promover y estimular la participación lxs estudiantes en los diferentes talleres, para propiciar el debate, el diálogo y la toma de decisiones.
- Promover experiencias variadas de procesos de trabajo (el aula, la universidad, visitas guiadas virtuales) que permitan que lxs estudiantes tomen contacto con otras instituciones, realidades y sujetos.
- Propiciar un clima de trabajo adecuado entre lxs estudiantes para la autoevaluación de su tarea y de su proceso de aprendizaje.

Posibles objetivos a alcanzar

Se espera que lxs estudiantes sean capaces de:

- Identificar cómo se autoperciben como estudiantes y cómo se proyectarían en la vida universitaria;
- Reconocer la importancia de sus conocimientos y opiniones para contribuir al proyecto;
- Expresar, describir sus ideas, sensaciones y opiniones;
- Conocer las principales características de la educación superior y explorar, indagar y acercarse a alguna institución en particular;
- Comprender y analizar los principales sentidos sobre la Reforma Universitaria de 1918, las causas que las iniciaron y los actores sociales que la llevaron a cabo, fundamentalmente el rol protagónico de lxs jóvenes en el proceso;
- Formular preguntas, buscar información, armar redes conceptuales y hacer uso de herramientas de aprendizaje que favorezcan la apropiación de los contenidos;
- Diseñar una grilla de evaluación colaborativa.

Problemática

¿De qué manera el análisis de la reforma universitaria de 1918 puede contribuir en la mirada que tienen lxs estudiantes sobre sí mismxs y sobre los movimientos juveniles?

Producto

El producto final del taller será un nuevo "Manifiesto Liminar" redactado por lxs estudiantes secundarios. El nuevo Manifiesto podría incluir alguna o todas estas temáticas:

- Promulgación de injusticias y dificultades que atraviesan en su cotidianidad;
- Prejuicios que sienten que lxs adultos tienen hacia ellxs por ser adolescentes;
- Ideas sobre los modos para resolverlos;

- Sentidos que poseen sobre el Nivel Universitario;
- Obstáculos que perciben para acceder a él;
- Autopercepción de sí mismxs como estudiantes secundarios y como sujetos con conocimientos, aprendizajes y una trayectoria personal.

Contenidos

La asignatura "Historia Cultural y Latinoamericana- Historia de las Ideas en Argentina en el SXX" pertenece al plan de estudios de la Nueva Escuela Secundaria previsto para Quinto Año del Ciclo Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades.

En cuanto a los contenidos de tipo conceptual, se seleccionó la Unidad 4 del diseño curricular de la asignatura, denominada: "La crisis de las ideas en la Argentina entre las guerras mundiales (1914-1945)". Como ya se nombró, dentro de la unidad, una de las temáticas que se abarca es "La Reforma Universitaria de 1918" (Diseño Curricular NES para Cs Sociales y Humanidades, 2015; 33).

Los "Alcances y sugerencias para la enseñanza" indican que: "(...) interesa destacar el papel protagónico que asume la juventud argentina, la búsqueda de una proyección internacional de sus propuestas y de establecer redes, tanto en el ámbito latinoamericano como en el europeo" (Diseño Curricular NES para Cs Sociales y Humanidades, 2015; 34). Estos son contenidos que serán abordados específicamente en el taller 3. Asimismo, entre los materiales sugeridos para la unidad, se encuentra: "La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América", texto que se sugiere trabajar en el taller 4.

Contenidos procedimentales:

- Comprensión y producción escrita de textos cohesivos y coherentes.
- Selección de estrategias de comunicación utilizando lenguajes verbales y no verbales de acuerdo con los propósitos perseguidos.
- Reconocimiento y empleo de distintos recursos utilizando diferentes narrativas transmedia[12] (dibujos en papel o en plataformas virtuales, memes, comics, podcast, historias de instagram, microvideos, escritura en Padlets, etc).
- Fundamentación pertinente de manera oral o escrita de sus ideas.

Contenidos actitudinales:

- Disposición para aceptar, respetar y valorar las ideas propias y ajenas.

[12]Las narrativas transmedia (transmediastorytelling, en inglés) actualmente son escenario de negociaciones semánticas o de "conversaciones". Es un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión. En general, las narrativas transmedia permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida diaria de lxs alumnxs, utilizando una gran diversidad de medios y provocando la interacción de múltiples usuarios

- Valoración del trabajo cooperativo como instancia para propiciar el debate e intercambiar opiniones.
- Involucramiento en las tareas propuestas desde una actitud crítica y reflexiva

Posible Secuencia cronológica de actividades

Momento 1. Actividad de indagación de los conocimientos previos:

En una primera instancia, el/la docente puede indagar sobre los conocimientos que lxs estudiantes tienen sobre la Universidad, lxs estudiantes universitarixs y la vida universitaria en general. Se trata de una "actividad disparadora" para ir introduciendo al grupo en los temas a trabajar. A su vez también se sugiere diseñar una propuesta acerca del *yo estudiantil* secundario y universitario.

Algunas preguntas orientadoras que el/la docente puede utilizar para guiar la conversación son:

- ¿Qué les gustaría hacer cuando se gradúen de la escuela? ¿Alguna vez pensaron en ir a la Universidad? ¿Qué creen que es lo más difícil de ir a la escuela? ¿Y lo más difícil de ir a la Universidad?
- ¿Qué universidades o Institutos de Educación Superior conocen? ¿Son públicas o privadas? ¿Dónde están? ¿Hay alguna cerca del colegio? ¿Hay alguna cerca de sus casas? ¿Tienen algún familiar o amigx más grande que haya ido a una? ¿Cómo se imaginan cursando una carrera en una universidad o en un Instituto de Educación Superior? ¿Cómo creen que les resultaría?
- ¿Qué escucharon sobre la Universidad? ¿Es fácil, es difícil? ¿De qué trabajan las personas que se gradúan? ¿Es posible conseguir trabajo sin haber ido a la universidad?

Si este primer taller ya es desarrollado bajo la modalidad online y/o la institución y lxs estudiantes disponen la tecnología necesaria, puede crearse un "Padlet" [13] en el que cada columna de la plataforma represente alguno de los interrogantes listados. Lxs estudiantes podrían subir sus intervenciones narrando sus conocimientos o hipótesis sobre alguna o varias de estas preguntas, en un variado número de formatos (texto, grabaciones de audio, videos, imágenes, capturas, documentos o dibujos). Puede también darse la posibilidad de que las intervenciones sean hechas de manera anónima para cuidar la susceptibilidad de lxs estudiantes al describir hechos que les generan dudas e interrogantes.

Para el desarrollo en clase, puede brindarse el link para el Padlet y dejar unos minutos para que lxs estudiantes naveguen por él y, si así lo consideran, dejen su intervención. De no tener

[13] El Padlet es una página web que permite almacenar y compartir contenido multimedia, a modo de un muro digital el cual puede utilizarse como tablero o como una pizarra colaborativa. Su principal beneficio es que permite visualizar ágilmente las intervenciones que lxs participantes realizan en forma de columnas.

tanto tiempo, puede dejarse como actividad para realizar en los hogares y el momento de cierre de este primer taller sería realizado al comienzo del siguiente.

Alternativamente, si la clase se está desarrollando presencialmente y/o no se poseen los insumos tecnológicos necesarios, puede simularse un tablero de Padlet en el pizarrón o con varios afiches (dibujando varias columnas con su interrogante arriba) y dejar a disposición tizas o marcadores de pizarra para que lxs estudiantes completen desde distintas narrativas (dibujos, memes, frases, canciones, hashtags, palabras u oraciones) lo que perciben de esos interrogantes. Se recomienda fotografiar la producción final luego de las intervenciones para un momento de reflexión posterior. Todo el material realizado por lxs estudiantes será recabado para un momento posterior de análisis de las producciones del proyecto. En dicho análisis se invitará a lxs estudiantes a ser partícipes.

Luego de que lxs estudiantes completen el Padlet o las columnas en el pizarrón, el/la docente puede hacer una puesta en común para, a partir la información recabada, conversar sobre las diferentes respuestas que se hayan aparecido e indagar sobre los intereses de lxs alumnxs en relación a lo que les gustaría comprender mejor. La intencionalidad es comenzar a forjar un puente entre los posibles intereses en relación a una carrera universitaria y las particularidades del nivel superior y de la vida universitaria. También se intentará recabar pistas e indicios sobre la percepción que lxs estudiantes tienen sobre sí mismxs.

Momento 2. Actividad de visita a una Universidad o IES:

Aunque sería deseable que la visita a una Universidad sea luego del primer taller, la ubicación temporal de esta actividad dependerá de la posibilidad de el/la docente para coordinar la salida. Se propone que el/la docente tome contacto con alguna universidad -pública y cercana al colegio, de ser posible; o privada, en su defecto- y que se organice una visita por la Institución. Sería deseable que lxs estudiantes obtengan folletos, materiales e información sobre las carreras disponibles y sobre la vida universitaria.

Esta actividad, a pesar de considerarla central para el proyecto, no puede ser definida con mayor detalle en el contexto de una propuesta de proyecto, por lo que dejamos en manos del docente la mayor parte de las decisiones para estos pasos, tales como: la institución disponible para visitar, los modos de localización hacia la misma, la posibilidad de tener -o no- una visita guiada y/o la obtención de folletos o materiales.

Alternativamente, en el caso de que, debido a la situación de pandemia, las universidades no abran sus puertas para las visitas de estudiantes secundarios, se propone la exploración de las siguientes páginas web y su análisis en clase. El desglose de sus contenidos y actividades sugeridas para el intercambio pueden ser encontrados en el **Anexo de materiales para el trabajo áulico, parte A**.

1. Recorrido 360' por las Facultades e Instituciones de la Universidad de Buenos Aires
2. Página Web de la Universidad Tres de Febrero
3. Página del área de Educación Superior del Gobierno Nacional

4. Área de Universidades del Sitio web de Ministerio de Educación Nacional
5. Guía de Carreras Universitarias

Momento 3. Momento de reflexión posterior a la visita:

Primera parte.

En el caso de que se haya realizado la visita presencial, proponemos una reflexión sobre las experiencias vividas y una relectura de los materiales obtenidos bajo las siguientes "lupas" de análisis:

- Hacer que lxs estudiantes registren desde diferentes narrativas (dibujos, canciones, escritos) las sensaciones que percibieron al transitar por la Universidad y los sentidos que captaron de ella.
- Pueden intentar identificar en pequeños grupos las carreras, su duración, ámbito de aplicación y/o el perfil del egresadx de las diferentes áreas de estudio. Se puede realizar un cuadro sinóptico o comparativo para plasmar la información.
- Puede abrirse un conversatorio para que lxs estudiantes comiencen a identificarse con alguna área de estudio e intenten visualizarse estudiando allí, y que unx de lxs estudiantes registre lo que es dicho.
- Puede conversarse con el grupo total las dificultades para el acceso, la permanencia y egreso en la Universidad, y que unx de lxs estudiantes registre lo que es dicho.

Alternativamente, la exploración virtual de las páginas web puede ser el puntapié para:

- De la primera página web pueden ponerse en común el significado y uso que se les da a cada sector de la facultad (¿por qué la facultad de Veterinaria tiene un corral de animales, y la facultad de Odontología una clínica?). Según el interés de cada alumnx, pueden intentar identificar las carreras que se brindan en cada facultad, y otra información pertinente para luego poner en común esta información.
- De la segunda página web, también sería interesante que exploren los sentidos del punto anterior, y que además realicen una comparación sobre el método de ingreso. ¿Cuáles son los requisitos para ingresar a la UNTREF y cuáles para ingresar a la UBA? Otro punto interesante a analizar con el grupo sería las diferentes carreras que la UNTREF y que la UBA brindan. Otros puntos de análisis que surjan en el aula también pueden ser tomados para la actividad.
- A partir de la recorrida por los distintos sitios webs del Ministerio de Educación sería interesante armar un "mapa" para ver cómo está integrada la oferta de Educación Superior en sus distintos sectores. ¿Cuál es la diferencia entre las universidades y los IES? ¿cuáles son las carreras con más demanda? ¿qué es lo que más les sorprendió de la información que encontraron?

Segunda parte: primera introducción a la Reforma Universitaria.

Esta actividad puede realizarse indistintamente de manera presencial o de manera virtual.

El la/docente puede realizar una exposición dialogada sobre el contexto del período, tomando como ejes:

- El clima de época en Argentina, incorporando como datos el presidente en ejercicio, características sociales y económicas del momento.
- Los hechos sucedidos y el clima de época del continente americano.
- La educación universitaria en la época: quiénes podían acceder a ella (por género y clase social), carreras disponibles, duración de los estudios y distribución de los años de educación en todos los niveles
- El primer conflicto que dio inicio al movimiento de la Reforma.

Todo esto puede hacerse con el libro de texto o con otro material (texto, audiovisual, etc) que el/la docente considere adecuado.

Momento 4. Análisis de la Reforma Universitaria de 1918.

Todas las actividades de este taller pueden realizarse de manera presencial o de manera virtual.

Primera parte: lectura grupal o individual del *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba: La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América.*

Segunda parte (optativa): búsqueda de información sobre la Reforma Universitaria en diversas fuentes. El/la profesor puede reemplazarlo por una exposición oral.

Tercera parte: actividades de comprensión y reflexión del Manifiesto. Puede realizarse de manera escrita u oral.

Preguntas sugeridas para la actividad de comprensión (Fuente):

1) ¿Qué significado tenían para los autores del documento las siguientes expresiones:

- "El aliento revolucionario" le da vida a la universidad.
- "El orden" embrutece y la "insurrección" engrandece.
- El "derecho divino del profesorado universitario".
- "Una vergüenza menos, una libertad más".

2) Identifiquen las frases que hacen referencia al problema de la "autoridad" y respondan:

a. ¿Qué lugar tenían los directivos y profesores como autoridades?
b. ¿Podían tener autoridad los alumnos? ¿Por qué?
c. ¿Para qué función proponían que los alumnos fuesen la primera autoridad?

Cuarta parte. Actividad de Escritura:

Podrían establecerse por escrito, en grupos pequeños o de manera individual y a modo de monografía, algunos puntos significativos de lo investigado o escuchado y una reflexión sobre lo que la Reforma planteó y consiguió. Asimismo, se deberá buscar conexiones con los escritos narrativos que han realizado en los talleres anteriores.

Quinta parte (optativa). Sugerimos que el/la docente les proponga a lxs estudiantes que se reúnan en grupos de 5 o 6 personas (o en grupos de Whatsapp dedicados especialmente a ese fin) y piensen 5 preguntas acerca de la vida universitaria para formular en el panel que se llevará en el siguiente encuentro.

Momento 5. Panel para la articulación con estudiantes universitarixs

Este taller puede realizarse por videollamada o de manera presencial.

Se invitará(n) estudiante(s) universitarix(s) para conversar sobre la vida universitaria y permitir que lxs estudiantes secundarios desagoten sus dudas. Sería deseable que lxs invitadxs pertenecieran a diferentes áreas de estudio o universidades o IFS. Durante el panel, lxs estudiantes podrían contar cómo es su vida, qué influencia tiene la Universidad en ella, por qué escogieron la carrera que estudian, cómo les resulta la carrera y otros aspectos significativos. Asimismo, lxs estudiantes secundarixs también pueden comentar aspectos que consideren significativos para su vida. Sería deseable que se generase un ambiente propicio para una conversación fluida entre ambas partes.

Momento 6. Actividades optativas posteriores a la entrevista

Alternativa para clase en formato de videollamada:

- El/la profesor propondrá que se lxs estudiantes escriban en una aplicación de recursos visuales colaborativos (Mentimeter, Genially, Google Sheets, o Google Slides) palabras "sueltas" que les hayan quedado "resonando" de la entrevista. Al finalizar se hará una puesta en común donde cada estudiante compartirá al grupo cuál es la palabra que escogieron y por qué.

Alternativa para clase en formato presencial:

- Dividir a la clase en pequeños grupos. A cada uno se le asignará una de las siguientes palabras para trabajar: "miedos", "seguridades", "sueños", "prejuicios" o alguna otra que pueda surgir por interés del grupo. Cada equipo trabajará con un afiche con la idea de que puedan volcar lo que para ellos representa la palabra asignada. Pueden representar esta idea a través de dibujos, ideas, frases, etc. Al finalizar se hará una puesta en común donde cada grupo compartirá y explicará el trabajo realizado.

En ambos casos:

En base a esto, el/la profesor puede incentivar una conversación sobre las palabras que hayan surgido. Si algunas palabras relacionadas con los "miedos" pueden ser resueltas a través de la

búsqueda de información, puede proponerse una corta investigación. Si los miedos corresponden a otras temáticas, sería conveniente abrir un espacio para la conversación y que lxs estudiantes puedan exteriorizar los sentidos que tienen al respecto de los estudios superiores y de ellxs mismxs como estudiantes.

Materiales, textos y artículos para el trabajo a lo largo de los primeros seis talleres pueden ser encontrados en el **Anexo de materiales para el trabajo áulico, parte B**.

En el **Anexo de materiales para el trabajo áulico, parte C**, también podrán ser encontradas algunas actividades optativas a desarrollar si el/la docente y el grupo de estudiantes lo dispusieran.

Momento 7. Otra evaluación posible

Esta es una propuesta de evaluación del proyecto: "La Reforma Universitaria y estudiantes secundarios: una conexión entre jóvenes del pasado y el presente". Creemos pertinente que el/la docente elija y utilice los instrumentos de evaluación que considere más apropiados para los contenidos de tipo conceptual, cuya aplicación quede a su consideración. La propuesta que se presenta a continuación es una propuesta alternativa, que no busca dar cuenta de este tipo de contenidos sino más bien de los contenidos de tipo procedimental y actitudinal.

Consideramos que toda enseñanza conlleva marcas o huellas entre quien enseña y quien aprende. Por eso, creemos que la evaluación de este proyecto debería ser una instancia más de aprendizaje. Para esta instancia proponemos que además del instrumento de evaluación que elija el/la docente se realice una evaluación en conjunto con lxs estudiantes. Partimos de la idea que la participación real[14] es un indicio de sentirse protagonistas, consideramos que ese "sentirse protagonistas" permite que lxs estudiantes se alejen de la perspectiva de "escuela para tontxs" descrita más arriba. Creemos que la evaluación colaborativa podría incentivar a la interpelación de lxs estudiantes por sus saberes, y trabajar con esta modalidad de evaluación complementaría y enriquecería el trabajo realizado en las distintas actividades que conformaron el proyecto.

En este taller se reflexionará y confeccionará una grilla de evaluación diseñada conjuntamente en el pizarrón del aula o en un afiche y que lxs estudiantes compartirán en diálogo con el/la docente. En este taller, el/la docente ocuparía la función tutorial que consistirá en acompañar a lxs estudiantes en el armado de la misma.

Se pueden encontrar ejemplos de grillas de evaluación en el anexo.

En una primera instancia se realizará una evaluación colaborativa sobre el curso, según los criterios elegidos. Luego se propondrá la realización de una evaluación individual y anónima

[14] "La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todo los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder) a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional" (Sirvent, 1998:18)"

en una hoja. Esta evaluación individual tendría los mismos criterios de evaluación elegidos por lxs estudiantes.

En este sentido, consideramos que una evaluación colaborativa entre pares posibilitaría que se dejen ver las marcas de las enseñanzas implícitas que lxs estudiantes perciben de esta experiencia y a su vez se podrían dejar ver algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la escuela.

Las enseñanzas implícitas (Jackson, 1999) son el aprendizaje adicional que no se limita a los contenidos específicos de un materia, podemos deducir que ese tipo de enseñanza implícita no está enunciada a modo de objetivo en el currículum, sino que se refiere a cómo lxs docentes a partir de sus experiencias formativas se constituyen subjetivamente y a su vez van constituyendo a otrxs. Las particularidades que componen a esxs docentes memorables inciden en la motivación de lxs estudiantes a interesarse por su materia e incluso a proyectarse como futurxs profesionales.

Los aportes de Mariana Maggio contribuyen a pensar un espacio de evaluación que no sea instancia de verificación. La autora expone algunas de las evaluaciones que se llevaron a cabo en la universidad (Maggio, 2018). Si bien estas propuestas se contextualizan en el nivel superior, nos sirven para seguir pensando y reflexionando sobre la evaluación como una instancia más de aprendizaje. Maggio (2018: 93) afirma que "Si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto". Por ese motivo entendemos que es importante que exista una coherencia entre los propósitos del proyecto y la evaluación del mismo.

Esta autoevaluación colaborativa invita a que lxs estudiantes tomen distancia para reconstruir lo que hicieron, para ubicar lo realizado en otro plano, adoptando otro punto de vista, externalizando la producción como obra (Bruner, 1997). De tal modo habilita a que lxs estudiantes profundicen su mirada sobre sus aprendizajes en el nivel medio tanto desde la perspectiva colectiva como la individual.

Momento 8. Encuentro para la generación del producto final:

Se propone que lxs estudiantes, en pequeños grupos, revisen y relean las narrativas que generaron en los siete talleres anteriores. También se espera que revean sus ideas iniciales y cómo estas se modificaron, o no, luego de haber participado de las distintas actividades del proyecto.

Posteriormente, se les pedirá que redacten un nuevo "Manifiesto Liminar" desde su posición como estudiantes secundarios, en el cual se promulguen por las injusticias y dificultades que atraviesan en su cotidianidad, ideas sobre los modos para resolverlo, los sentidos que poseen sobre el Nivel Universitario y los obstáculos que perciben para acceder a él. Se espera que en este documento puedan plasmar cómo se conciben a sí mismos como estudiantes secundarios y fundamentalmente como sujetos con conocimientos, aprendizajes y una trayectoria personal.

Una vez elaborado el manifiesto se propondrá que aquel que lo desee pueda compartir la producción en sus redes sociales o en las de la escuela (si es que las tuviera). Para mostrar lo reflexionado al resto de la escuela se propone que plasmen en algún medio (puede ser un afiche) las ideas con las que fueron trabajando.

Recomendaciones a lxs docentes

En el inicio del proyecto sugerimos que el/la docente, antes de la actividad disparadora, presente el planteo inicial del proyecto, sus objetivos, la modalidad de trabajo, la duración, etc. Esperamos que de esta manera el grupo llegue a la primera actividad con más información sobre la propuesta permitiendo que el/la docente realice los ajustes y/o modificaciones que considere pertinentes.

Dado que el taller 2 *Actividad de visita a una Universidad o IES* supone el trabajo con distintas fuentes de información (en su versión virtual), el/la docente podría ayudar en la organización de la búsqueda de información y en el acceso a los recursos a través de diferentes estrategias como: presentar general de los distintos portales, dividir al grupo en pequeños equipos para orientar la búsqueda de información, clarificar consultas que vayan apareciendo, realizar aclaraciones o explicaciones que considere pertinentes.

Dado que se trata de un proyecto que contempla una variedad de actividades en donde lxs estudiantes deben poner en juego distintos tipos de habilidades cognitivas, sugerimos a el/la docente ir monitoreando los avances después de cada actividad, dar retroalimentación sobre inquietudes que puedan ir apareciendo durante la práctica, estimular la participación grupal y reforzar conocimientos previos (si lo considera necesario). Cada uno de los talleres está acompañado de distintas alternativas de actividades para que se puedan hacer los reajustes en el diseño que el/la docente, a cargo aplicación del proyecto, considere relevantes y necesarios.

Bibliografía

- Bleger, José (1964) *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Casal, Silvana (2011) Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48,* pp. 73-105.
- Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2:* 12-25, Universidad Complutense de Madrid.
- Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación.* México, versión mimeografiada.
- Feldman, Daniel (2010) *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, Ana María y Cueto, Ana María (1968) El dispositivo grupal (Argentina). *Revista Lo grupal*.

- Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap.1: «Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza».
- Maggio, M (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós. pág 93 a 117.
- Manghi H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146*. pp 63-79.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacäo&Realidade*
- Mastache, Anahí (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Monetti, Elda (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS- Noveduc.
- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD. SÍNTESIS DE APORTES AL PRE DISEÑO CURRICULAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA" (2013). Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo
- Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño curricular. Formación general. Ciclo orientado del bachillerato" (2015). Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad.
- Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8,* Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Anexos

Anexo de materiales para el trabajo áulico

Parte A

- Recorrido 360' por las Facultades e Instituciones de la Universidad de Buenos Aires. permite la exploración de todas las Facultades de la Universidad de Buenos Aires, algunos museos, centros culturales, campo de deportes, sedes del CBC, colegios preuniversitarios, hospitales y clínicas dependientes de la UBA. En el caso de las facultades, el recorrido en 360 ◦ permite el "ingreso" a diferentes sectores de las facultades, entre los que se destacan: el aula magna, aula histórica, hall central,

biblioteca, sala del consejo directivo, auditorio, exteriores, corral de animales, aula de observaciones, laboratorio y/o clínica. Es de fácil acceso y uso, y sólo se precisa tener instalado el Adobe Flash Player para utilizarlo.

- Página Web de la Universidad Tres de Febrero. A pesar de que todas las universidades nacionales poseen su propia página web, consideramos que esta universidad en específico es sumamente atractiva, intuitiva e informativa. Asimismo, el Museo de la universidad (MUNTREF) posee recorridos virtuales de prácticamente todas sus salas de exposición, que, aunque no le competa a este proyecto, podría ser interesante de explorar.
- Página del área de Educación Superior del Gobierno Nacional. Allí encontrarán información sobre la oferta de Educación Superior (estatales y privados) así como también la oferta de Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.
- En el sitio web de Ministerio de Educación Nacional, hay un área de Universidades donde podrán encontrar información relativa a la estructura de las universidades, estadísticas universitarias, normativas, etc. Los datos que allí se presentan son de gran utilidad para tener más información sobre este nivel.
- Guía de Carreras Universitarias para buscar información sobre la oferta académica pregrado y grado a nivel nacional.

Parte B

Materiales plausibles de utilizar para los primeros seis talleres:

- "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América: Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918"

Formato 1 disponible haciendo click aquí

Formato 2 disponible haciendo click aquí

- Recursos educativos disponibles en la plataforma "Seguimos Educando". Varios autores.

Disponible haciendo click aquí

- La historieta de La Reforma: recurso didáctico para el aula. Propuestas a partir de un mural. Autor y fecha desconocidos.

Disponible haciendo click aquí

- Reforma universitaria de 1918. Romper la última cadena: La Reforma. Autor y fecha desconocidos.

Disponible haciendo click aquí

Si se considera que lxs estudiantes pueden abordar textos y materiales formulados para el nivel universitario, se recomiendan los siguientes libros y artículos:

- Portantiero, J. C. (1978). "Estudiantes y Políticas en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria". Siglo Veintiuno editores. Disponible haciendo click aquí
- Mollis, M. (2008): "Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina". En "La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después", CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. págs 86- 103. Disponible haciendo click aquí

Parte C

Otras actividades sugeridas si el/la docente lo deseara, quedara disponibilidad de tiempo y/o si el grupo las solicitara:

- Articulación con el gabinete psicopedagógico para organizar sesiones de orientación vocacional en paralelo al desarrollo del proyecto.
- Organización de un trabajo interdisciplinario con docentes de otras asignaturas como Lengua para la redacción del Manifiesto o de otros componentes escritos propuestos.
- Articulación con el área de Informática para la redacción del manifiesto en un formato visual (utilizando Canva, Photoshop, etc) para su distribución y comunicación por redes sociales o materiales.

Parte D

Ejemplo de una grilla de evaluación colaborativa posible:

Posible autoevaluación para lxs estudiantes:

Durante el desarrollo del proyecto						
	1	2	3	4	5	6
La relación con los compañeros fue muy buena						
Me sentí responsable de mi trabajo						
Pude dedicarle el tiempo que estimaba necesario						

Tuve una excelente asistencia						
Fortalecí lazos con la escuela						
Puse el 100% de mi esfuerzo para cumplir los objetivos						
Estoy satisfechx con el aprendizaje adquirido						
Participe activamente						
Les conté a otras personas sobre el proyecto						
Me gustaría volver a repetir este proyecto						

Criterios para evaluar	Siempre/ Mucho	A veces/ Poco	Nunca/ Nada
Participación en los trabajos grupales			
Participación en trabajos individuales			
Formula preguntas pertinentes al tema			
Expresa sus ideas de manera respetuosa y utilizando argumentos válidos			
Respeta y valora las opiniones ajenas. Tolera			

las divergencias			
Participa activamente y brinda información valiosa a lo largo de las diferentes actividades propuestas.			
Asume una actitud crítica frente a la información brindada			

Proyecto 6

Repensar el presente, construir el futuro

Autoras

Lezcano, María Laura

Tuñas Soca, Esperanza

Vacatello, María Eugenia

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina siglos XIX y XX - 5° año Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales

Introducción

El siguiente trabajo de campo es el resultado de la labor realizada en el marco de la propuesta de la cátedra de Didáctica de Nivel Medio en la carrera de Ciencias de la Educación con el propósito de plantear un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico que incluye tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de un diagnóstico, generación de propuestas y desarrollo didáctico de proyectos.

La mencionada propuesta promueve una serie de alternativas que constituyan una contribución posible a las demandas y/o necesidades vinculadas al contexto actual de enseñanza, aprendizaje y evaluación a la distancia en aislamiento social y en situación de pandemia. Dado este contexto particular, el *campo* no se trata de una escuela a la cual pudimos acercarnos sino que trabajamos a partir de una selección de hechos obtenidos a partir de la observación del documental: "La escuela contra el margen" (2018).

La Didáctica de Nivel Medio como "disciplina de síntesis" (Mastache, 2013) entiende que la enseñanza que se desarrolla en la escuela media da cuenta de la necesidad de varios saberes para abordarla como objeto de estudio: la didáctica general, las características institucionales, las didácticas específicas de cada una de las materias que se enseñan en la escuela media, las interrelaciones entre estas disciplinas como propuesta de formación y la especificidad de lxs alumnxs como destinatarios de la enseñanza, así como otras cuestiones tales como la particularidad de las condiciones laborales de lxs docentes, la relación con la comunidad en este nivel, etc.

En este sentido, por un lado, se realizará un acercamiento a la idiosincrasia institucional de la mencionada institución, y por el otro, se buscarán delimitar ciertos rasgos de la propuesta de enseñanza, de la gestión de la clase propiamente dicha y de la evaluación a partir de la información obtenida del registro de observación de clase de una docente de Historia. Esto nos permitiría esbozar, en este contexto específico, una problemática, elaborar un diagnóstico de la situación y generar una propuesta de trabajo posible para abordar con el grupo observado así como también para ser usada por otrxs docentes de otras escuelas con características similares, tomando en cuenta realizar las adaptaciones necesarias acordes a las características del curso.

Con este trabajo previo, se fundamentaría de manera teórica y práctica un proyecto que a partir de la propuesta pensada para la docente en cuestión, buscaría resaltar y acompañar su perspectiva disciplinar y propuesta pedagógica, colaboraría en fortalecer su práctica de enseñanza y promovería la articulación de su disciplina con otros espacios curriculares, así mismo serviría de aporte para otrxs docentes en este contexto de pandemia, con el fin de colaborar a una formación integral de lxs estudiantes.

Metodología de trabajo

Como mencionamos con anterioridad, debido a la restricción coyuntural por la pandemia, no se ha realizado una observación de manera presencial y en su lugar se trabajó con el documental "La escuela contra el margen" (2018) con el fin de producir una aproximación de

la semblanza institucional, considerando siempre que ésta es una versión posible desde una determinada perspectiva (Ávila, 2004).

Además, la Cátedra de Didáctica de Nivel Medio proporcionó el registro de observación de una clase de Historia junto con la entrevista a la docente a cargo de la misma, correspondientes a otra escuela secundaria. Con estos materiales (documental, observación de clase y entrevista), se trabajó desde un enfoque cualitativo y multirreferencial (Souto, 2000) permitiéndonos, por un lado, recuperar los sentidos que la situación de enseñanza tiene para los sujetos que forman parte de ella, y por el otro construir sentidos desde la complejidad del análisis, considerando la totalidad del sistema o del conjunto complejo en sus interrelaciones para la búsqueda de la comprensión del mismo y no de su explicación.

En esta línea, y desde el entramado de las relaciones, se construyeron hipótesis que den cuenta de los principales aspectos de la escuela y de la clase, permitiéndonos avanzar con una propuesta pedagógico-didáctica, en busca de dar una respuesta contextual y original frente a la situación actual.

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

A raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la coyuntura que nos encontramos atravesando por la pandemia, no hemos podido realizar las visitas a la escuela de manera presencial y en su lugar trabajamos con el documental "La escuela contra el margen" (2018), con el fin de realizar una aproximación a la idiosincrasia institucional de la misma. En este documental, en los primeros minutos, se observa un mapa de Buenos Aires que es utilizado para señalar la zona en la que se encuentra la escuela y cuáles son las condiciones sociales e históricas que la definen. Siguiendo el relato de una voz en off, el mapa es intervenido con fibrones para mostrar dicho contexto y las desigualdades de una ciudad dividida en "un norte- rico y un sur- pobre", para señalar las tensiones entre los barrios y villas que conforman la zona; asimismo, se recuerda la cronología de hechos asociados a la toma del Parque Indoamericano en 2010.

En referencia a lo institucional, y a partir de los aportes brindados por el documental, se observaría cierta pugna entre lo nuevo y lo viejo, entre lo “instituido y lo instituyente” (Mastache, 2007).

En principio, se podría dar cuenta de algunos rasgos institucionales organizativos (Mastache, 2007) teniendo presente la distribución de espacios físicos claramente diferenciados: preceptoría, rectorado y un patio grande que es utilizado como lugar para actos y eventos y, por otro lado, la distribución espacial al interior del aula, que daría cuenta de ciertos aspectos de un modelo pedagógico tradicional ya que *"se encuentran las mesas, enfrente de las mismas el pizarrón y lxs chicxs sentadxs alrededor de ellas mirando hacia adelante"* (Registro documental unificado, min 03:41). Sin embargo, se observaría en reiterados pasajes que el escenario central de la clase se modifica o rota en función de la tarea propuesta. Por ejemplo, al inicio del documental cuando lxs estudiantes (e incluso la docente del taller) se

presentan, estas grabaciones se registran en diversos espacios; el aula, fuera de la misma, los pasillos (Registro documental unificado min 03:41). Lo mismo sucede en la escena, donde lxs alumnxs observan estas tomas en un aula y se encuentran sentadxs alrededor de mesas largas, desplegadxs en el espacio (Registro documental unificado min 5:00). O bien, en aquellos fragmentos que llevan adelante la tarea del mapeo en distintos grupos distribuidos en el aula (Registro documental unificado, mins 10:00/15:30/36:30/38:24/ 50:49/54:05), como también cuando la tarea se desarrolla en el Parque Indoamericano (Registro documental unificado, min 43:04).

Se advertirían propuestas que modificarían la matriz organizacional desde la institución procurando la universalización del nivel medio "a fin de contar con modalidades capaces de dar respuesta a las distintas situaciones de lxs estudiantes y cumplir con sus derechos educativos" (Terigi, 2018: 166). Rescatamos un fragmento de una conversación entre preceptoras de la institución donde revisan los registros:

Preceptor 1:"Dos días no vino, vino, no vino, vino tarde, pero bueno"
Preceptor 2: "Igual ella faltó mucho antes de tener al bebé"
Preceptor 1: "Bueno, igual eso no importa, mientras venga ahora".
Preceptor 2: "Me querés dar el teléfono y la llamo yo" (Registro documental, mins 14:37 a 15:15)

Esto reflejaría una intencionalidad, por parte de la institución, de realizar un seguimiento de lxs estudiantes en búsqueda de dar soluciones a las dificultades de lxs mismxs para fortalecer sus trayectorias, promoviendo y garantizando el derecho a la educación. Por otro lado, cabe mencionar que la misma intencionalidad estaría a disposición desde la comunidad educativa, en la construcción de un vínculo positivo que posibilitaría las prácticas de enseñar y aprender contribuyendo a una mirada habilitante de un otrx en tanto otrx (Mazza, 2016). Se podría dar cuenta de esto en situaciones donde se demuestra un clima de afectividad. Un ejemplo de ello es la recepción de la auxiliar a una estudiante y el abrazo de ambas (Registro doc. Unificado, min 07:14*),* el saludo afectuoso de un estudiante a la preceptora antes de retirarse (Registro doc. Unificado, min 14:36), la recepción inmediata de estudiantes que solicitan hablar con el director (Registro doc. Unificado, min 21:20), la reunión de padres donde se conversa y buscan soluciones sobre una problemática barrial que involucra a la escuela (Registro doc. Unificado, min 28:39 a 28:00) y en la capacidad de habilitar la palabra desde la propuesta pedagógica de Florencia, docente a cargo del taller "Jóvenes y Memoria", observada en el mencionado documental, en expresiones como: *"Yo pienso que ustedes sí tienen cosas interesantes para decir"* (Registro doc. Unificado min 35:30).

En este sentido, desde la escuela habría una intención de tomar el contexto de lxs estudiantes con la finalidad de elaborarlo y construir sentidos, en tanto estxs actores y actrices institucionales buscarían conectarse emocionalmente con quien aprende y con su situación, posibilitando un espacio suficientemente continente, favorecedor de los aprendizajes (Mazza, 2016) e incentivando procesos de re-subjetivación de lxs estudiantes (Rascovan, 2016). En las palabras del director en la Muestra de Fin de Año habría un mensaje que iría en esta línea, tanto hacia lxs estudiantes como hacia lxs docentes: *"Yo creo que los jóvenes, cuando uno les da un lugar, cuando los escucha, los respeta, los quiere sobre todo, creo que ellos logran*

manifestarse y sacar las cosas que tienen adentro que son muchas y son buenas y se comprometen con lo que hacen (Registro doc. Unificado, min. 1:24:03). En definitiva, este liderazgo directivo (Anderson, 2010) ejercería una influencia positiva sobre la comunidad educativa, incentivando modificaciones en las prácticas docentes que repercutirían en los aprendizajes de lxs alumnxs.

Por lo tanto, en esta escuela predominaría una dinámica institucional de espacios abiertos (Fernández en Mastache, 2007) en donde se problematizarían los conflictos con el fin de buscar soluciones posibles.

La perspectiva disciplinar

La lectura y el análisis del registro de la entrevista realizada a la docente nos brindaría un acercamiento a ciertos rasgos de los enfoques que Finocchio (1995) denomina antipositivista y nuevos enfoques según lo expresado en distintos momentos de la misma. Para la docente, la enseñanza de la Historia generaría una incidencia directa en las prácticas sociales y permitiría la apertura a una forma de pensamiento que problematiza la realidad, lo cual favorecería que los estudiantes comprendan el presente, lo cuestionen y tomen decisiones: *"Creo que la lógica histórica nos abre la cabeza, es decir la lógica de la disciplina de la historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza (…) Ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer presente"* (Entrevista a la docente). Se trataría de un abordaje del objeto de estudio de la historia desde la complejidad entendiéndolo como un "conocimiento integrador que relaciona al objeto con su entorno y que lo vincula al sujeto que conoce, observa y conceptualiza, tomando la subjetividad en la relación con el conocimiento" (Souto, 2000:25). La docente consideraría a la historia como una herramienta en función de reflexionar y problematizar el presente, para no naturalizarlo, desde la formación de una ciudadanía que permite leer la realidad para posicionarse y tomar decisiones. Como plantean Aisenberg y Alderoqui (1993) "poner en contacto a nuestros alumnos con historias que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocerse como parte de una historia que comenzó hace muchísimos años y en la que pronto tendrán su lugar para preservarla y mejorarla" (Aisenberg y Alderoqui, 1993:61).

Además, la profesora en la entrevista hace referencia a la importancia de la historia en la formación de ciudadanos críticos, como una herramienta que permite leer la realidad: *"es decir, abordar este mundo que sí es cambiante, y que por lo tanto tenemos que adaptarnos a que el mundo va cambiando, porque si no realmente no puede ser, pero no adaptarnos de una manera digamos condescendiente, sino también como ciudadanos, como decíamos recién, en el sentido de que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir"* (Entrevista a la docente). Se observaría un reconocimiento del rol activo del sujeto en la construcción de la realidad en su pensamiento. La docente expresaría la importancia de la historia porque "*tenemos que ser ciudadanos críticos"* (Entrevista a la docente). Pareciera, en estos pasajes, que hay una invitación también a mirar desde lo particular, haciendo referencia a un conocimiento por parte del sujeto que le permite comprender la realidad y tomar decisiones.

Otro aspecto importante en este análisis es la idea de tiempo que la docente expresa en la entrevista. Ella sostiene que *"el sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es en nuestra materia fundamental"* (Entrevista a la docente). Rompería, según sus palabras, con una mirada cronológica y descriptiva de la historia. A partir de lo que expresa en la entrevista, parecería que su interés está puesto en por qué ocurrieron determinados hechos más que en el qué y el cómo (Camillioni en Aisenberg, 1993).

Por último y en referencia al trabajo interdisciplinar, la profesora expresa en la entrevista realizarlo *"menos de lo que le gustaría"*, ya que prioriza *"no desaparecer materias con los proyectos y respetar las lógicas disciplinares"* (Entrevista a la docente).

La propuesta de enseñanza

Con respecto a la propuesta de clase de ese día, la misma fue *reconstruir los procesos del período colonial como antecedentes de las Revoluciones Latinoamericanas*. (Registro de clase, 09:40 hs).

En la entrevista realizada a la profesora y después de lo expresado anteriormente, se podría advertir que su intencionalidad pedagógica sería formar ciudadanxs críticos, con capacidad de entender el presente. A partir del análisis del registro de una de las clases se observaría que algunas de las estrategias didácticas desarrolladas favorecerían más que otras el alcance de su propósito. Podría decirse, teniendo en cuenta la intencionalidad pedagógica de la profesora y su propuesta de clase, que la docente buscaría propiciar a través de la tarea el desarrollo de un conocimiento situacional que propondría un vínculo de interioridad con el mismo (Edwards, 1989) ya que permitiría el intercambio de las reconstrucciones realizadas sobre la propuesta de trabajo entre el grupo de pares y con la ayuda de la profesora, ofreciendo un "andamio" desde el saber experto que posibilite el desarrollo del pensamiento y la capacidad de razonamiento (Bruner en Mazza, 2016). Es en la reconstrucción que podrían realizar los estudiantes sobre los procesos históricos previos a las Revoluciones Latinoamericanas, donde se buscaría facilitar un aprendizaje significativo (Ausubel en Novak, 1990).

El desarrollo de la clase

En relación a la propuesta pedagógica de la clase, se les solicita a lxs estudiantes que preparen un tema sobre los procesos previos a las Revoluciones Latinoamericanas para presentarlo ante el grupo de forma oral. En las exposiciones de lxs estudiantes, la profesora interviene haciendo preguntas, pidiéndoles que trabajen con la periodización para ubicar los hechos históricos, o bien, busca que ellxs amplíen alguna información, como se puede observar en el siguiente fragmento:

"P: "Y en las relaciones esclavistas entra la trata de personas. Bueno ¿qué más? ¿Qué más chicas?" Las alumnas permanecen en silencio.
P: "Alguna cosita más que quieran agregar que les haya quedado pendiente…"
P: "Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?"

M15: "Lugar"
P: "Sí, de espacio" (...) Primera cuestión, está hablando de la ubicación temporal, muy bien siempre en historia tenemos que usar las dos coordenadas. ¿Cuáles son las dos coordenadas?", "El tiempo y…." M12: "lugar"
P: "Sí, de espacio " (...)
P: "Bueno para las exposiciones siguientes necesito que sea más"(Registro de clase – Falta referencia)

La profesora se apoya, para dar explicaciones, en un mapa y una línea de tiempo en donde presentó la distribución de los contenidos del programa y las expectativas de abordaje por trimestre. Se trataría de una estrategia de visualización témporo-espacial (Manghi y otras, 2014) que reforzaría la explicación de la docente y organizaría los contenidos para lxs estudiantes. Además, al abordar un tema, *"menciona a unx autorx y lx cita" (*Registro clase, min 10:40) y luego, en la tarea que propone minutos antes de terminar la clase, les pide que *"hagan el trabajo a partir de lo que tienen en libro*" (Registro clase). En este caso, recurriría a una estrategia de enseñanza para la alfabetización semiótica de la clase de historia que se cimentaría en las voces con autoridad (Manghi y otras, 2014), en tanto la cita y el libro le permitirían dar respaldo y veracidad a su narración.

Por otro lado, se rescatan aquellas intervenciones donde la profesora buscaría que lxs estudiantes comprendan los procesos, dando lugar al análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social para entender el presente desde una perspectiva de los derechos (Gojman en Aisenberg. y Alderoqui, 1993):

"P retoma y continúa hablando sobre los derechos que antes tenía las personas.
P: "¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?"
V: "Obvio"
P: "Entonces ¿Habría alguna relación con esto que estaba circulando en la revolución francesa, sobre que todxs nacemos iguales, libres. etc?.
P: "Estuvimos hablando también de la trata de lxs esclavxs… estuvimos hablando de los pueblos originarios".
P: "¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa?"
La mayoría de lxs alumnxs responden que no.
P:"entonces vuelvo a hacer la pregunta ¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?" (Registro Clase, min 10:30 hs).

En lo anterior, se observaría una intencionalidad pedagógica de retomar sucesos históricos indagando sobre su complejidad y las disputas de diferentes actores sociales, que permitirían aproximarse a una reflexión sobre las identidades y la perspectiva de los derechos, buscando comprender el presente como parte de la historia en construcción. En esta línea, se encuentra la consigna que dicta la profesora como tarea; *"pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de las revoluciones americanas que se inicia en 1810"* (Registro clase, min 10:50hs). *D*estacamos su respuesta a la pregunta de un estudiante *"¿en qué página está?", ya* que la docente explica que no pretende que desarrollen revoluciones, sino que produzcan un texto argumentativo sobre la temática, en donde se apuntaría a la reflexión de

lxs estudiantes frente a estos procesos y a la defensa de sus ideas, tal como lo haría la práctica de un historiador.

Sin embargo, en esta clase observada, la tendencia sería enfocarse en el saber disciplinar, dejando en un plano secundario la formación actitudinal y procedimental de lxs estudiantes (Casal, 2011). El modelo didáctico que predominaría no propiciaría la reflexión por parte de lxs jóvenes, ya que se trataría de una estrategia de enseñanza desde la transmisión y recepción de conocimientos, y descansa en una metodología basada en exposiciones por parte de la profesora. Asimismo, se observan fragmentos en los cuales la docente brindaría un espacio a la formación procedimental, ofreciendo explicaciones orientadas a cómo preparar exposiciones orales, "*Por lo tanto, siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio. Y la otra cosa que hacemos es, insisto con esto, esta fue la primera exposición, después ustedes van a tener una grupal pero ya no sentaditxs, por eso es muy importante que inicien con la idea central que van a desarrollar después"* (Registro de clase, min. 9:40). Pese a ello, la mayoría de lxs estudiantes no intervienen en la clase, por lo que la tarea podría concebirse como escucha; mientras que otrxs asumen la misma como aquello que deben reproducir, o bien información que deben reconocer, encontrada previamente en otros materiales de estudio.

Mastache (2012) plantea que en las representaciones en las que el saber no es reconocido como elemento simbólico, este es considerado por parte de los estudiantes como una posesión del maestro. "El saber es considerado como algo externo, fijo, cosificado, que tanto formador como sujeto en formación sólo pueden (y deben), pese a sus diferencias, reproducir lo más fielmente posible" (Mastache, 2012:103). Esto podría dificultar una circulación sostenida del saber y, en consecuencia, una apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, predominando un vínculo de exterioridad con el mismo (Edwards, 1989), con lo cual los contenidos serían presentados como biblioteca (Feldman, 2010) que los estudiantes deberían acumular para evocar.

En este sentido, en los resultados de las interacciones entre docente y estudiantes, vemos que predominaría el escenario de formación caracterizado por la centralización de los saberes en el docente. La relación docente-estudiantes estaría estructurada por la imposición - aceptación y el aprendizaje estaría ligado a la alienación (Mastache, 2012).

La evaluación de los aprendizajes

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, la profesora de historia elige realizar mayormente evaluaciones sumativas (Feldman, 2010), argumentando que es lo que está *"operando en distintos sistemas"* (Entrevista a la docente). Asimismo, expresa que realiza distintos formatos de evaluación dando lugar a las evaluaciones de proceso. La misma en referencia al tema argumenta:

P: *"igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hablé a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tienen que juntar todo, me parece que eso aporta. ¿Si eso es absoluto? no, siempre trato*

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

La docente expresa la necesidad de realizar evaluaciones tradicionales y plantea a la evaluación como reguladora. Pero no es el único aspecto que menciona acerca de la evaluación. Se hacen presentes en las palabras de la profesora, por un lado, un aspecto sumativo de la misma relacionado con la necesidad de preparar a lxs estudiantes para demandas externas, y por otro, una articulación con llevar a la práctica una evaluación formativa, donde toma en cuenta el proceso realizado por parte de lxs alumnxs a lo largo del trimestre.

Propuesta didáctica

Repensar el presente, construir el futuro

Ubicación temporal del proyecto

Podría ser abordado en el último trimestre y en las condiciones de educación a distancia del presente ciclo lectivo (2020).

Fundamentación teórica y práctica

El siguiente proyecto ha sido pensado atendiendo algunos aspectos de la información aportada por el diagnóstico. En referencia a lo institucional, tomamos como hipótesis para la elaboración del mismo, el interés por parte de la institución de acompañar a lxs estudiantes en busca de brindar soluciones a sus dificultades para fortalecer sus trayectorias, promoviendo y garantizando el derecho a la educación. En relación a la docente de Historia, enfatizamos en lo expresado en la entrevista, donde refiere a la importancia de la enseñanza de la asignatura como una herramienta para reflexionar y problematizar el presente, para la formación de una ciudadanía que permita leer la realidad, posicionarse y tomar decisiones.

Esperamos que este trabajo ofrezca aportes que colaboren y sumen a esta manera de pensar la práctica educativa tanto de la institución como de la docente. Así como también contribuyan como sugerencias y alternativas para otrxs docentes de Historia de otras escuelas con características similares "a fin de contar con modalidades capaces de dar respuesta a las distintas situaciones de lxs estudiantes y cumplir con sus derechos educativos" (Terigi, 2018:166). El proyecto ha sido pensado como una herramienta que podría contribuir a rescatar el saber cotidiano de lxs estudiantes contrastándolo con los contenidos del diseño curricular de Historia del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, buscando abordarlos con la finalidad de problematizarlos y esbozar propuestas de cambio y participación ciudadana que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Se piensa este proyecto como un aporte que podría colaborar con las propuestas de la docente, desde un trabajo orientado a la problematización y construcción colectiva de conocimientos a partir de un recorte de contenidos: *los derechos en el periodo democrático*, focalizando el abordaje de la desigualdad en el acceso a derechos como salud, educación y trabajo y acrecentando su visibilización por las circunstancias de la presente coyuntura. Así como también atendiendo y fomentando el compromiso entre pares y la ética de la solidaridad. Se busca, a partir de la propuesta, generar una producción activa por parte de lxs estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de la vinculación con lo cotidiano como estrategia de enseñanza para hacer más cercanos los conceptos históricos. Asimismo, la relevancia del proyecto se cimenta en la consideración de que la profesora en cuestión, además de ser Profesora de Historia, también es Docente de Construcción Ciudadana y Coordinadora del Área de Sociales. La propuesta parte de la concepción de lxs estudiantes como sujetos de derechos que atraviesan realidades disímiles y son portadorxs de experiencias e ideas previas que entran en juego en la escuela. Más que concebir esto como un obstáculo para el aprendizaje, sería favorecedor de los mismos, ya que podría tratarse de una oportunidad para que las expliciten y cuestionen, a fin de generar nuevos conocimientos, o bien, enriquecer los que ya tienen. La producción de lxs estudiantes encuentra su relevancia socio-cultural tanto en los conocimientos, las destrezas y los valores, desde los efectos de lo que se enseña, como en la correspondencia en la formación de la práctica misma de un historiador. El producto final sería un podcast, una fuente histórica disponible para la comunidad, que promovería la participación cívica de lxs estudiantes en el contexto de las nuevas tecnologías (Haste, 2017).

El proyecto *Repensar el presente, construir el futuro* se encuentra encauzado desde una intencionalidad pedagógica de dar voz y participación a lxs estudiantes en la problematización de nuestro presente, atendiendo a la visión de la docente sobre la importancia de la asignatura. Dentro de la propuesta, se ofrecen algunas posibles articulaciones con otras áreas, interés manifestado por la docente en la entrevista realizada. La colaboración entre campos disciplinares daría la posibilidad de enriquecer la comprensión de lxs estudiantes habilitando a partir de la integración, otras formas de enseñar y aprender.

Peopósitos

- Brindar a lxs estudiantes herramientas teórico-prácticas para reflexionar acerca del rol del Estado como garante de derechos.

- Habilitar espacios de intercambio acerca de su vida cotidiana y el acceso a derechos esenciales como salud, trabajo y educación en el contexto actual de pandemia.

- Favorecer la reflexión y argumentación acerca de temáticas relacionadas con la vulneración de derechos y la desigualdad como problemáticas del devenir histórico.

- Acercar a lxs estudiantes distintas experiencias de participación ciudadana y propiciar debates acerca de nuevas formas de participación.

EJE: DERECHOS EN EL PERIODO DEMOCRÁTICO

Abordar los derechos en el período democrático no solo conlleva que lxs estudiantes den cuenta de ellos, sino que, en el acto de conocer, puedan tanto apropiarse como considerar las vías para garantizar los mismos.

Actualmente, nos encontramos atravesando un momento inédito: el COVID-19. Mientras tanto, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio como política pública frente a la pandemia, puede ser una solución o bien, parte del problema, en tanto visualiza y deja en evidencia problemáticas estructurales: pobreza, desigualdades e inseguridad social, entre otras. Esta situación, sin lugar a dudas irrumpió en la escuela, no solo en la búsqueda de establecer nuevas comunicaciones entre la comunidad educativa, sino también reinventando las formas de enseñar y aprender, sosteniendo el vínculo pedagógico y las trayectorias educativas de cada unx de nuestrxs estudiantes, muchas veces sin contar con los recursos necesarios en términos de conectividad y dispositivos tecnológicos que lo hagan posible. Entonces: ¿cómo nos interpela el derecho a la educación en este contexto? ¿Cómo garantizarlo comprendiendo al mismo tiempo que la realidad de muchos de nuestrxs estudiantes y sus familias va en detrimento tanto del derecho a la salud y al del trabajo?

Es así que *Repensar el presente, construir el futuro* tiene como intención que lxs estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos, sujetos herederos de derechos y creadores de nuestro tiempo. Esto mismo manifiesta una responsabilidad con el presente que atravesamos, para "construir un futuro" en donde el horizonte común sea la adeudada justicia social.

PREGUNTA-PROBLEMA QUE SERVIRÁ DE EJE DE LA PROPUESTA:

" *¿Cómo pensarnos como sujetxs de derechos frente al Coronavirus?"*

En función del abordaje de la propuesta en un trimestre, se focalizará en los derechos en tres dimensiones:

- Derecho a la salud.
- Derecho al trabajo.
- Derecho a la educación.

PRODUCTO FINAL

Un podcast en el cual se reconstruirían las principales problemáticas actuales relevadas frente al Coronavirus, para su difusión, desde las dimensiones seleccionadas de los derechos humanos (salud, trabajo y educación).

Material "Recreo - para jugar y leer en familia" de la Serie Seguimos Educando: https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/151350/seguimos-educando-recreo/fullscreen

Contenidos

Disciplinares: El Estado de Derecho. Los derechos humanos. La democratización de la vida pública. La participación ciudadana y la ética de la solidaridad. Hacia el pluralismo de ideas.

Socio- afectivos: El reconocimiento del otrx y de sus problemáticas. El compromiso entre pares y la ética de la solidaridad. El respeto por el otrx y sus ideas. Trabajo colaborativo y participación ciudadana.

Ideas básicas para trabajar

- La construcción de sentido en torno a la concepción del derecho como producto socio-histórico.
- Reconocimiento de las principales problemáticas de la vida cotidiana enmarcadas en el COVID-19.
- Alcances y limitaciones de los derechos en la actualidad frente al COVID-19.
- Responsabilidad y participación ciudadana para visibilizar situaciones de vulneración de derechos en función de garantizar los mismos.

Propuestas de actividades

Ofrecemos aquí un itinerario posible de actividades que concluye con un producto final: un podcast narrativo (archivo de audio que se puede escuchar o descargar desde un teléfono o computadora).

Inicio del Proyecto

1. **Trabajo a partir de imágenes y discursos en material documental:**

Se sugiere, para comenzar, una actividad que le permitiría a lxs estudiantes dar cuenta del contexto y la reconstrucción histórica de derechos adquiridos en el mismo.

Para ello, se recomienda a la docente visitar algunos momentos icónicos de este período histórico (1983-2000) condensados en los episodios documentales: "Pensar la Democracia" de Canal Encuentro:

https://www.youtube.com/results?search_query=pensar+la+democracia

Algunos grandes interrogantes en relación a los Derechos y a la Participación Ciudadana que orientarían la actividad: *¿Cómo se fue ampliando la agenda de los derechos humanos? ¿Qué nuevos actores sociales irrumpieron en el espacio público y se volvieron visibles (mujeres, pueblos originarios, minorías sexuales, jóvenes)? ¿Qué formas de participación existieron durante estos años? ¿Cómo se fueron reinventando estas formas? ¿Qué importancia tuvieron el voto, la huelga, las manifestaciones, los piquetes y los movimientos de desocupados?*

Se podrían pensar dos momentos de abordaje de la propuesta: individual en un primer momento, orientada a un trabajo colaborativo: por ejemplo, realizar un muro virtual con imágenes que lxs estudiantes consideren pertinentes para recuperar el período justificando su elección.

Desarrollo del Proyecto

El trabajo con fuentes resulta de gran importancia en el proceso de construcción del conocimiento y para acercar a lxs estudiantes a las condiciones de producción del mismo. Se presentan a continuación algunas actividades orientadoras para esta instancia.

2. Trabajo con fuentes documentales y entrevista a especialista: Pablo Vommaro, Director de Investigación de CLACSO, se refiere a los derechos y desigualdades de las juventudes en el marco de la campaña "Hablemos de Derechos Humanos en el contexto del COVID-19".

https://www.clacso.org/hablemos-de-derechos-humanos-en-el-contexto-del-covid-19/

Luego de ver el video, se podría proponer a lxs estudiantes retomar las ideas principales que aborda el especialista frente a la problemática del COVID-19. A partir de algunos interrogantes: ¿Qué piensan de las problemáticas mencionadas? ¿Agregarían alguna otra? ¿En cuáles se ven reflejados como jóvenes? ¿Por qué?

Cada estudiante, además, podría pensar posibles preguntas que se le podrían haber hecho al especialista. Esta actividad, además de hacer un acercamiento al tema de manera general, tendría la intención de situar a los estudiantes en el lugar de las preguntas y en el "oficio" de un historiador. Por lo tanto, buscaría promover y revisar sus conocimientos previos en relación a cómo construir preguntas para el desarrollo de una entrevista como instrumento de construcción del dato.

Es así que las preguntas que lxs estudiantes realicen en esta actividad podrían ser compartidas en el medio digital que la clase disponga tanto para retomarlas en la próxima clase como para que la docente pueda relevar y trabajar algún eje de análisis que no se haya delimitado previamente y lxs estudiantes consideren importante.

3. Trabajo con testimonios orales para construir fuentes de información:

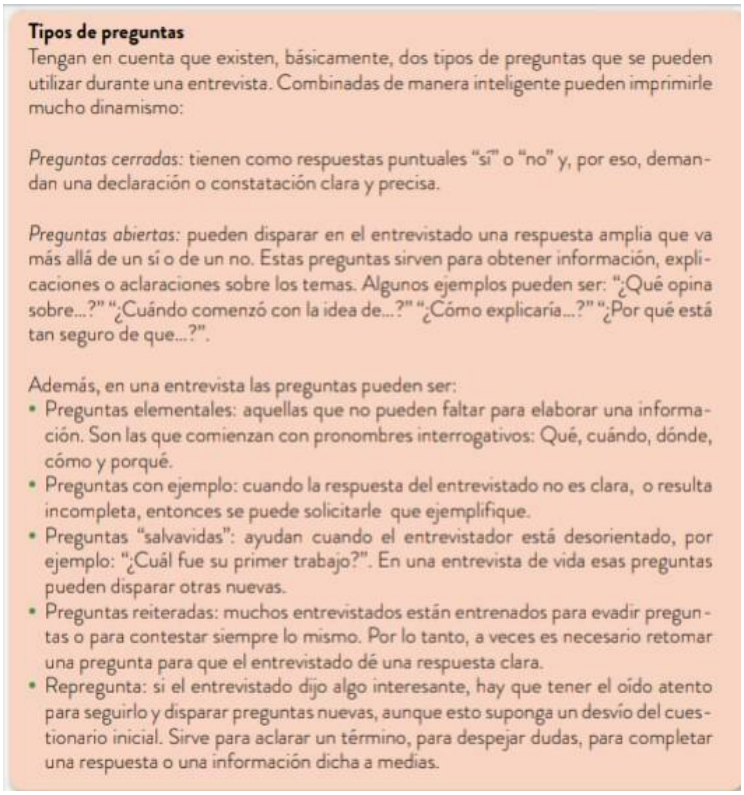
Las fuentes orales son de gran importancia para acercarnos a las experiencias directas de lxs sujetos. Nos permiten, a partir de relatos, conocer cómo inciden determinados contextos en la vida de las personas. Sugerimos para recopilar testimonios la realización de una entrevista por parte de lxs estudiantes.

En un primer momento, se buscaría recuperar conocimientos previos de los estudiantes acerca de cómo se hace una entrevista. Se sugeriría, para enriquecer la propuesta, articular el trabajo con lx docente de Lengua y Literatura.

El propósito de esta clase sería colaborar con la elaboración de posibles preguntas que elaboren lxs alumnxs para que puedan relevar testimonios acerca de las experiencias comunitarias frente al COVID-19.

Se podría pensar en dos momentos:

1ra. Parte: Se retomarán las preguntas compartidas de la actividad anterior y se podría trabajar con lxs estudiantes tipos de preguntas en función del dato que lxs entrevistadorxs pretenden delimitar.



Tipos de preguntas

Tengan en cuenta que existen, básicamente, dos tipos de preguntas que se pueden utilizar durante una entrevista. Combinadas de manera inteligente pueden imprimirle mucho dinamismo:

Preguntas cerradas: tienen como respuestas puntuales "sí" o "no" y, por eso, demandan una declaración o constatación clara y precisa.

Preguntas abiertas: pueden disparar en el entrevistado una respuesta amplia que va más allá de un sí o de un no. Estas preguntas sirven para obtener información, explicaciones o aclaraciones sobre los temas. Algunos ejemplos pueden ser: "¿Qué opina sobre...?" "¿Cuándo comenzó con la idea de...?" "¿Cómo explicaría...?" "¿Por qué está tan seguro de que...?".

Además, en una entrevista las preguntas pueden ser:

- Preguntas elementales: aquellas que no pueden faltar para elaborar una información. Son las que comienzan con pronombres interrogativos: Qué, cuándo, dónde, cómo y porqué.
- Preguntas con ejemplo: cuando la respuesta del entrevistado no es clara, o resulta incompleta, entonces se puede solicitarle que ejemplifique.
- Preguntas "salvavidas": ayudan cuando el entrevistador está desorientado, por ejemplo: "¿Cuál fue su primer trabajo?". En una entrevista de vida esas preguntas pueden disparar otras nuevas.
- Preguntas reiteradas: muchos entrevistados están entrenados para evadir preguntas o para contestar siempre lo mismo. Por lo tanto, a veces es necesario retomar una pregunta para que el entrevistado dé una respuesta clara.
- Repregunta: si el entrevistado dijo algo interesante, hay que tener el oído atento para seguirlo y disparar preguntas nuevas, aunque esto suponga un desvío del cuestionario inicial. Sirve para aclarar un término, para despejar dudas, para completar una respuesta o una información dicha a medias.

2da. Parte: "De pre-producción".

Se propone a lxs estudiantes agruparse con el fin de construir preguntas para realizar dos entrevistas en torno a las condiciones materiales y problemáticas sociales frente al COVID-19 en su barrio/territorio/comunidad. Las mismas deberán enmarcarse en principio en 3 dimensiones a problematizar que se rescatan del material audiovisual que se compartió de Pablo Vommaro:

- Derecho a la salud
- Derecho al trabajo
- Derecho a la educación
- Otro que lxs estudiantes y lx docente consideren pertinente

Algunos interrogantes interesantes para que la docente promueva en esta etapa:

a) En grupos, y en función de los objetivos propuestos se podría definir:

- ¿A quién quieren entrevistar? ¿Para qué? Tengan en cuenta que se trate de alguien realmente posible de contactar y pertinente para los objetivos que se persiguen. También consideren que se lo podrán realizar a personas distintas a las de convivencia: primx, tíxs, amigxs, vecinxs, etc.

- ¿En qué medio registrarán el encuentro? La entrevista se desarrollaría desde la virtualidad (audios, videollamadas de WhatsApp, etc) garantizando la salud y el distanciamiento social de lxs estudiantes. Analicen diferentes propuestas, intercambien y definan.

- ¿Qué necesitan saber sobre el entrevistado/a o el tema antes de realizar la entrevista? Esta información les permitirá hacer mejores preguntas.

b. Finalmente, podrían elaborar, entre todxs, preguntas abiertas para aprovechar el encuentro. Cuantas más sean, mejor (ver tipos de preguntas).

Posibles orientaciones:

- Revisar si en ese listado están abordados los temas o las aristas sobre los que quieren indagar.
- Definición de un orden posible para su formulación al entrevistadx.
- Escritura y circulación del listado definitivo de preguntas en la plataforma del grupo.
- La docente podría habilitar a los grupos para que intercambien entre compañerxs si entienden las preguntas, si están bien formuladas y si todas admiten ser respondidas.
- Definición de las preguntas por grupos. Llegado a esta instancia, la docente podría habilitar a cada grupo realizar sus respectivas entrevistas.

4. Procesamiento de la información relevada:

Se considera este punto fundamental para el proyecto. A partir de las entrevistas, la docente convocaría a los grupos a pensar sobre las principales problemáticas mencionadas en las mismas e intercambiarlo en alguna plataforma virtual de la clase. Podría articularse con el/la docente de Tecnología de la Información en tanto permitiría abordar los usos y aplicaciones de la informática y de las TIC en la construcción y difusión del conocimiento y el impacto y efectos de las mismas en el mundo del trabajo (contenidos del diseño curricular).

5. Estudio de un caso:

A partir de materiales audiovisuales, se propone un caso a lxs estudiantes para ser analizado o intercambiar con qué sensaciones se encuentran al verlo.

Algunos materiales recomendados;

- Opción 1: El caso de Ramona Medina

https://m.youtube.com/watch?v=WBNvdjrVhi0&feature=youtu.be

- Opción 2: Nacho Levy en C5N https://youtu.be/XiDt02xWS6M

A partir del material audiovisual lxs estudiantes podrían trabajar en grupos para responder a los siguientes interrogantes: ¿Saben quién habla en el vídeo? (Pueden buscar información complementaria). ¿Qué se denuncia en el video y en qué marco? ¿Qué derechos serían vulnerados?

Luego, se podría disponer el tiempo de una semana para compartir audios de dos minutos en el grupo de WhatsApp del curso sobre: ¿Qué sensaciones o reflexiones tienen luego de ver el video? ¿Qué se denuncia? ¿En qué sentido podríamos decir que ese video es una herramienta de participación ciudadana?

6. Trabajo a partir de diarios y portales digitales:

Se ofrecen a continuación un listado de recortes posibles para trabajar. A partir de la lectura de los siguientes recortes periodísticos recomendados se buscaría reflexionar con lxs estudiantes distintas formas de participación ciudadana. Para abrir un espacio de debate en torno de ¿Cuáles son los distintos actores que aparecen en los recortes? ¿Por qué y de qué manera visibilizan lo que sucede? ¿Qué reflejan estos recortes respecto al rol del Estado como garante de derechos?

https://dib.com.ar/2020/05/las-brigadas-ramona-medina-de-la-unlp-recorren-barrios-vulnerables-de-la-plata/

https://www.fundamind.org.ar/las-organizaciones-sociales-y-el-hambre-en-tiempos-de-coronavirus/

https://www.pagina12.com.ar/268819-la-garganta-poderosa-lanzo-una-nueva-campana-solidaria-con-a

Se propone que lxs estudiantes compartan sus opiniones en alguna plataforma propuesta y acordada con la docente.

Etapa final del Proyecto

7. Intercambio de producciones de otros espacios educativos.

A los fines de familiarizarse con el producto final propuesto, se podría compartir con lxs estudiantes las siguientes producciones:

La Escuelita sin barbijo es una serie de podcasts que se vienen produciendo de forma colaborativa y virtual entre estudiantes y docentes de los barrios La Loma y El Ceibo de Olivos.

LA ESCUELITA SIN BARBIJO - CAPÍTULO 1: Libres y vivas nos queremos https://www.youtube.com/watch?v=zexV8VAusrc&t=79s

LA ESCUELITA SIN BARBIJO - CAPÍTULO 2: La gorda hambrienta https://www.youtube.com/watch?v=L5gi8eTLA7M

8. Producción del Podcast

Se propone retomar las entrevistas realizadas por lxs estudiantes y que definan el soporte con el que cada grupo producirá su podcast con el fin de visibilizar las experiencias y problemáticas relevadas.

Se podría sugerir articulación con Lengua y Literatura y Tecnología de la información. Podría ser una nota de opinión, una crónica, relatar un testimonio en primera persona, entre otras.

Cada grupo se comunicará con la docente para compartir la definición de esta producción final.

Evaluación

De las actividades:

Este proyecto tiene un fin integrador de los aprendizajes en función de los contenidos de la Unidad VI del diseño curricular para ser abordados en un trimestre; por lo tanto, se podría evaluar el proceso de cada estudiante en las distintas actividades propuestas (análisis, reflexión, participación y entrega en tiempo y forma de las actividades en las instancias que así lo requieran) por medio de una rúbrica, que podría co-diseñarse con lxs estudiantes, al establecer los criterios de evaluación. Asimismo, se sugiere incorporar la estrategia co-evaluativa entre pares, desde el intercambio y comentarios de las producciones grupales que permitan enriquecer las mismas por medio de las plataformas digitales establecidas.

Del proyecto:

Creemos necesario que la docente pueda realizar una evaluación del proyecto una vez finalizado el mismo para determinar su capacidad en tanto herramienta de integración posible dentro del campo de la Historia según propósitos establecidos. La evaluación tanto de las estrategias de enseñanza como de las tareas realizadas permitiría repensar la propuesta pedagógica en función de potenciar e incentivar la apropiación de aprendizajes por parte de lxs estudiantxs.

Sugerencias a la docente

Para el desarrollo del proyecto, se sugieren actividades que tengan como eje central el análisis de casos y relevamiento de la situación en torno a las principales problemáticas frente al COVID-19 en la comunidad. Resultaría necesario considerar aquellas propuestas que promuevan el protagonismo de lxs estudiantes, tanto en el relevo y procesamiento de los datos, como el trabajo en grupos desde el análisis de los mismos, dando cuenta del pluralismo de ideas y la construcción de conocimiento de manera colectiva, siempre acompañando el proceso, pero dando lugar al discurso de los jóvenes.

Podrían ser objetivos de aprendizaje para lxs estudiantes: lograr aproximarse desde las perspectivas del derecho al análisis reflexivo de su vida cotidiana en tiempos de Coronavirus

como problemática del devenir histórico, comprender y contextualizar de manera temporal y espacial las problemáticas relacionadas con derechos como salud, trabajo y educación y el rol del Estado como garante del acceso a los mismos, indagar en las formas de construcción de los conocimientos en las Ciencias Sociales y las humanidades, participar en la vida democrática desde la construcción de hipótesis sobre las problemáticas de la vida cotidiana y sugerir alternativas para resolverlas e integrar el uso de herramientas metodológicas utilizando variedad de fuentes, haciendo hincapié en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación disponibles para producir un podcast.

Una de las actividades propuestas hacía referencia al trabajo con testimonios orales como fuente de información por medio de entrevistas. Creemos pertinente (en el caso de ser necesario) tener presente algunos lineamientos generales que permitan a lxs estudiantes construir preguntas y aprovechar las entrevistas de acuerdo a los propósitos deseados. Se podría trabajar con el apartado n° 3 del material *"La Entrevista"* de la Colección *"Hacer para aprender"* disponible en:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/descargar/dfd19d-profnes-interareal-la-entrevista-estudiante-final.pdf&ved=2ahUKEwiv-42Ui7XqAhWnHLkGHXnjAtkQFjACegQIAhAB&usg=AOvVaw0n-aGj49kFGbBTTFIkMfb4

Si bien el grupo seguramente ha establecido vías de comunicación y plataformas digitales donde se asegura la continuidad pedagógica, se recomiendan a continuación algunas de ellas que permitan sostener y enriquecer el trabajo grupal en torno al Proyecto:

Google Drive. Almacenamiento para guardar y compartir todo tipo de documentos y carpetas. Además, permite editar directamente los documentos en línea con Google Docs.

Hangouts. Aplicación con la que se puede establecer un grupo de chat o videochat (hasta 10 personas) que permite enviar lecciones online a lxs estudiantes o crear una clase o grupo virtual de intercambio de opiniones.

Voxopop. Sistema de foros con voz. Los usuarios incluidos en determinado grupo de trabajo pueden opinar respecto al tema propuesto mediante audios que van apareciendo como respuestas.

Padlet. Herramienta para crear murales virtuales de forma colaborativa, en los que se pueden incluir elementos multimedia, vínculos y documentos.

Remind. Aplicación de mensajería segura donde los números quedan ocultos. Además, permite enviar adjuntos y clips de voz, y establecer una agenda de tareas con recordatorios.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, podría sugerirse alguna articulación con Prácticas del Lenguaje y Tecnología de la información desde el rol y la importancia de las TIC en la orientación: por un lado, para sistematizar los datos proveniente de las entrevistas, y por el otro, promoviendo el uso de herramientas de edición en función del podcast y de la publicación de los mismos en entornos virtuales. Posibles articulaciones:

ÁREA	EJE	CONTENIDO
HISTORIA	EL RETORNO DE LA DEMOCRACIA(1983-2000)	El Estado de Derecho. Los derechos humanos. La democratización de la vida pública. La participación ciudadana y la ética de la solidaridad. Hacia el pluralismo de ideas.
LENGUA Y LITERATURA	HERRAMIENTAS DE LA LENGUA, USO Y REFLEXIÓN	Modos de organización del discurso: la argumentación. Componentes básicos de la secuencia argumentativa: tesis argumentos y contraargumentos. Esquema de la secuencia: introducción, tesis, demostración de la tesis mediante argumentos/refutación de contraargumentos, cierre. Técnicas con función argumentativa: definición, ejemplo, comparación, pregunta retórica, cita refutativa. Algunas falacias argumentativas: argumento ad honorem. Estrategias para convencer al interlocutor: uno de términos valorativos que son marcas de subjetividad y apelan a la emotividad del interlocutor. Los mecarismos de conexión como manifestaciones de los vínculos lógicos entre enunciados.La argumentación en distintas clases de textos: argumentación oral y escrita.
LENGUA Y LITERATURA	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y PARTICIÁCIÓN CIUDADANA-PRODUCCIÓN Y ESCUCHA DE DEBATES	Empleo y análisis de estrategias argumentativas orales: Argumentación y contraargumentación. Refutación. Justificación. Presentación de pruebas. Ejemplificación y contraejemplificación. Citas de autoridad. Elaboración de síntesis de los acuerdos y/o de los desacuerdos.
TECNOLOGÍA	EL ROL DE LA INFORMÁTICA Y DE LAS TIC EN LA ORIENTACIÓN	Aplicación de estrategias y herramientas de edición audiovisual y de diseño de páginas web
		Usos de aplicaciones de la informática y de las TIC en la construcción y difusión de conocimiento.
		Impactos y efectos de la informática y de las TIC en el mundo del trabajo.

Bibliografía

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

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela.

Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52.http://www.psicoperspectivas.cl

- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. Cinta de Moebio, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Casal, Silvana (2011) Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48, pp. 73-105.

- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada

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

- Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales.* Buenos Aires: Troquel.Cap. 4

- Haste, Helen (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires, Paidós. Cap.

- Litwin,E (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.

- Manghi H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. En Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146. pp 63-79

- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar.

Educacäo & Realidade.

- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.

- Mastache, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

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

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

- Novak, Joseph (1990). *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza. Capítulo 3

- Orlando, María Teresita y Mastache Anahí. (2016) El nivel medio: algunos bosquejos de su historia. Buenos Aires, FFyL-UBA (documento interno).

- Rascovan, S. (2016). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- Souto, M.: Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 2000. Cap. I y III.

- Teriggi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698

Materiales:

Material “Un mundo para todos” de la Serie Piedra Libre: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97013/CN%20Un%20mundo%20para%20todos.pdf?sequence=4

Material “Pensar la democracia - Treinta ejercicios para trabajar en el aula”: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005383.pdf

Material “Pensar la Democracia - Treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas”: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005383.pdf

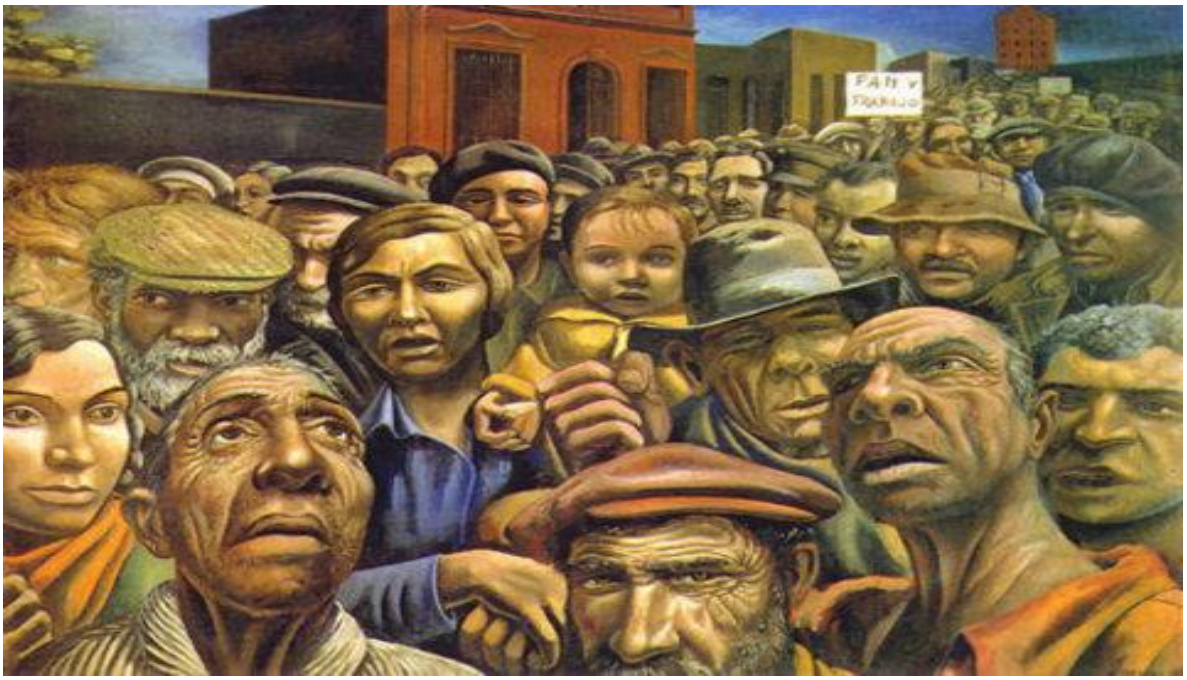
Proyecto 7

Para soñar, para vivir, para crear un mundo nuevo: La inmigración en Argentina.

Autorxs

Martín, Lilia

Rossi, Giselle



Estudiar el pasado como "vida vivida, la que sigue viviendo en el presente de cada uno"

José Luis Romero

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción: *Una época inédita*

Atravesamos una época inédita, impuesta por la pandemia del Covid - 19 y el consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio. En medio de esta situación, nos encontramos intentando sostener nuestra formación profesional. Dado el contexto, la cátedra Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires nos invita a llevar adelante una cursada virtual. Nos propone un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico (aun cuando no cumplamos formalmente con ese rol), que implica tareas de análisis de información y elaboración de un diagnóstico, a partir de la observación del documental "La escuela contra el margen" y un registro de una clase de Historia de 4º año y una entrevista a la docente de esa clase, realizadas por compañeros/as de años anteriores en otra escuela secundaria. Y como producto final, la generación de una propuesta y el desarrollo didáctico de un proyecto para la materia Historia, con su respectiva evaluación. Llevamos adelante así, una experiencia de encuentros virtuales y trabajo de campo guiado, en un continuo de reflexión sobre la propia práctica profesional. Intentamos de esta manera generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo en el nivel, con el propósito de construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa de la didáctica del nivel, como disciplina académica que se despliega a partir de las condiciones de desarrollo de la enseñanza en la especificidad de este nivel educativo; esto implica tener en cuenta la variedad de factores que confluyen en el nivel medio, institución y organización, docentes y didácticas específicas de cada materia, y las características particulares de los/as estudiantes por su edad y etapa evolutiva (Mastache, 2013).

El coronavirus establece muchos cambios, particularmente en las relaciones entre las personas y las instituciones. Tal como compartimos en nuestras primeras clases en el marco de la materia, estamos ante el desafío de transformar la realidad en objeto de estudio y poder aprender algo de ello. Generar un proyecto para la materia Historia nos invita a pensar en este contexto de enseñanza virtual y a ser creativos/as para compartir los productos de estas propuestas con la comunidad.

Metodología de trabajo

La cátedra propone, desde la perspectiva de la Pedagogía de la Formación, ofrecer una experiencia de campo que sirva de base para la variedad de roles y tareas de nuestro posible futuro profesional en el nivel. Para cumplir con este objetivo, llevamos a cabo, de manera autónoma y guiada nuestro trabajo de campo.

La propuesta se basa en el análisis de información aportada a partir de la observación del documental "La escuela contra el margen", el cual visibiliza la vida de una escuela de nivel medio, una entrevista en profundidad, realizada a una docente de Historia de 4 año y el registro de una de sus clases (estos últimos documentos realizados por estudiantes de años anteriores y pertenecientes estos últimos a una escuela distinta de la del documental). El registro de observación del documental se realizó en primera instancia de manera individual, a través de un esquema de cuatro columnas, donde señalamos: la hora en la que transcurren

las escenas, la descripción de los hechos, nuestras inferencias e implicaciones y por último, posibles hipótesis. Con estas herramientas se intentaría identificar en nuestro registro, las palabras citadas textuales por parte de los/as actores, los hechos observados, las impresiones que las distintas situaciones y los/as distintos actores nos generaron y los elementos analíticos como insumo para nuestra posterior interpretación. El siguiente paso fue unificar nuestros registros, en un trabajo de ida y vuelta, que nos permitió discutir y acordar criterios, frente a la complejidad de lo observado. El mismo procedimiento fue realizado con el análisis de los registros de clase y la entrevista. A partir del proceso de análisis realizado, nos dedicamos al trabajo de "triangulación" de estos instrumentos, de manera colaborativa, a través de encuentros virtuales, de manera de hacer posible que los desencuentros se convirtieran en encuentros y de co-construir nuestra mirada del análisis, más allá de la distancia. Finalmente, elaboramos algunas hipótesis que conceptualizamos teóricamente y relacionamos con los hechos, desde un enfoque de análisis cualitativo (Faiad, 2014). Entendemos, tal como dice Ávila, que "El que ve no es el ojo sino el sujeto…" (Ávila, 2014, p.4); por lo tanto, intentamos a través de un análisis multirreferenciado correrno s de una mirada ingenua en nuestro trabajo, sometiendo los hechos a una mirada crítica, reeducando nuestra mirada al reconocer la dimensión subjetiva de nuestra tarea. También asumimos que nuestro objeto de estudio es una construcción sociocultural, cuyo significado se encuentra en permanente disputa, por lo tanto cualquier interpretación será provisional (Ávila, 2014).

A partir de este posicionamiento, esperamos poder reconstruir nuestra mirada "a la distancia", virtual, imaginada, posible, entramando sentires, propuestas y teorías para finalmente realizar un proyecto como propuesta didáctica, con el objetivo de contribuir en la tarea pedagógica en el nivel, específicamente al área de Historia, en medio de este tiempo inédito.

Diagnóstico

La escuela contra el margen o el margen que posibilita ser escuela.

La escuela se encuentra ubicada en el barrio de Villa Lugano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Avenida Rivadavia recorre toda la ciudad y la divide en dos, la zona norte con habitantes con mejor poder adquisitivo y la zona sur con habitantes de menores recursos. La escuela se encuentra anclada en la zona sur, en el centro de varios complejos habitacionales y de varias villas de emergencia o barrios populares. Entre los barrios populares y los complejos de edificios existen tensiones y ante cualquier suceso del barrio, en general, se responsabiliza a los habitantes de las villas, aludiendo a su nacionalidad, dado que muchos/as de ellos/as son inmigrantes que provienen de países limítrofes.

La escuela fue fundada en el año 1991 con el objetivo de dar solución a uno de los obstáculos principales del nivel medio: la falta de plazas disponibles en las escuelas ya existentes. Recibe estudiantes en edad de cursar los estudios secundarios regulares, que residen en los barrios aledaños. Su especialidad es Bachiller con Orientación en Comunicación Social y posee hace más de 10 años un estudio de radio que produce activamente contenidos, y desde el 2011 comenzó a funcionar una isla de edición de vídeo que ha sido utilizada para la postproducción de piezas audiovisuales propias y de otras escuelas. En este contexto la

escuela y el proyecto CINEzap trabajan en conjunto para mantener un alto nivel de práctica y producción para los/as estudiantes de la institución.

La Escuela está ubicada a metros del Parque Indoamericano, espacio público que fue tomado a fines de 2010 por más de 13 mil habitantes de la zona. Para liberarlo, se desató una feroz represión policial que concluyó con tres muertos. El gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, bajo el mando del Sr. Mauricio Macri en aquel momento, logró un acuerdo que resultó en el desalojo del parque a cambio de dar solución a los reclamos y con la promesa de construir nuevas y mejores viviendas. De esta manera, el conflicto habitacional se dejó de lado una vez más, a la espera de una promesa que hasta hoy no ha sido cumplida. Tras ubicarnos en el contexto de la escuela, presentado el problema del Parque Indoamericano, conflicto por el que la escuela ha sido atravesada y sobre la base de la observación del documental nos preguntamos: ¿Qué tipo de espacio propicia esta institución? ¿Qué vínculos fomenta y posibilita? ¿Qué actitud expresa frente al conflicto? Sobre estas preguntas se sientan las bases para el desarrollo de varias hipótesis.

Hipótesis: ***Una escuela abierta al contexto. La escuela como ámbito conciliador frente al conflicto.***

Desde sus inicios, la escuela intentaría ser una institución que da un lugar a los/as estudiantes que no lo tienen. La falta de vacantes es un problema importante del nivel, que se profundizó tras la expansión matricular que provocó la ley nacional Ley Nº 26026, la cual extiende la obligatoriedad de la educación desde los 5 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria (art. 16). Pueden verse aulas numerosas en el documental. La incorporación de esta gran masa de alumnos (no sólo en esta escuela sino en todo el nivel) no se ha dado de forma armónica, lo cual podría plantearse en términos de un posible generador de conflicto institucional. Flavia Teriggi (2016) invita a pensar la dificultad que implica incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de un modelo institucional que no ha sido diseñado para la retención, el aprendizaje y el egreso de todos/as los/as estudiantes. Esta perspectiva del conflicto propia del nivel, podemos ampliarla con las reflexiones que propone Mastache (2007), quien señala que el conflicto es central en toda dinámica institucional y que el "problema" se presenta cuando estos no son asumidos y, aún más, cuando no son trabajados.

En la escuela, los conflictos parecerían ser analizados, problematizados y puestos bajo una constante búsqueda de soluciones a través de la planificación de diferentes estrategias de abordaje. Algunos ejemplos de ello:

´14:30 *"En una sala 3 M pasan asistencia. Se preocupan por alguien que faltó mucho, acuerdan en llamarlo"* (Registro de documental).

´21:22 *"Imagen de pasillo, dos puertas, una mujer dentro de un espacio. Al acercarse la cámara hay dos mujeres y un varón sentados en un escritorio lleno de papeles, discuten una citación para el día miércoles. Acuerdan algo y salen. Luego se ve al varón hablando por teléfono"* (Registro Documental).

Los distintos niveles de intervención de la institución, en este caso los/as preceptores/as junto a personal administrativo, parecerían comprometidos con la solución del problema de las inasistencias de los/as estudiantes y la terminalidad escolar. Los conflictos que enfrenta la escuela no sólo serían de índole interna sino que también provendrían del exterior. Un conflicto importante fue la toma del Parque Indoamericano, que si bien era un problema del barrio, en ese espacio participaron directa o indirectamente estudiantes que asistían a la escuela.

´00:45 *"Al lado del parque queda la escuela que durante la ocupación siguió dictando clases y recibiendo a chicos y a chicas que provenían de todos los barrios"* (Registro Documental).

Durante la toma del Parque Indoamericano, la escuela -según relata el documental- mantuvo sus puertas abiertas, por lo cual se habría convertido en un ámbito conciliador. En general, la escuela no sería ajena a los conflictos que suceden a su alrededor, sino que las problemáticas de los barrios de donde provienen sus estudiantes serían asumidas, problematizadas al interior de la organización y se sumarían a las problemáticas propias del nivel (relación entre los docentes y los alumnos, de los padres con los estudiantes) para ser abordadas.

La escuela funcionaria, en términos de Souto (2016), como un tercero, como lugar de apertura que permitiría modos de pensar variados y creativos. Se podría decir, en términos de Winnicot, que la escuela se abriría como espacio transicional, como "zona intermedia de experiencia... entre el afuera y el adentro, a la que contribuye tanto la realidad interior como exterior" (Souto, 2016, p. 201). Los/as estudiantes podrían encontrar allí un espacio de contención, como un cuenco donde sentirse alojados, estableciendo una relación de sostén y de construcción de la singularidad, a partir de un espacio de construcción intersubjetiva entre los/as estudiantes (Souto, 2016).

Otro ejemplo acerca de cómo la institución enfrenta diferentes tipos de situaciones conflictivas se refleja en una de las escenas del documental que muestra una reunión de personal, donde los/as actores institucionales intercambian inquietudes frente a un conflicto producido puertas afuera de la escuela pero que se hace presente al interior de la misma.

´24:44 -*Director*: *"La escuela se encuentra involucrada o comprometida...no sé...dado un hecho que pasó el sábado 13 a la noche, donde un joven de Samoré se pelea con un joven de Cildañez y el joven de Cildañez le dispara y termina con la vida de este chico de Samoré. De los rumores que yo escuché, dentro de las acciones posibles, estaba la posible toma por parte de gente de afuera de la escuela, como forma de venganza..."* (Registro Documental).

´25:49- *Docente se dirige al director: "Yo si me permitís...yo quisiera decir una cosa: quería que aprovechando que estamos todos acá reunidos… ¿Que nos parece? Si, ¿está bien con esta seguridad que tenemos? ò si ¿pedimos otra? y si no nos dan otra, ¿qué hacemos? Porque yo, qué sé yo... yo estoy asustada. Yo no sé mucho, hoy me contaron los chicos esta cosa entre los barrios, que yo no sabía tampoco, pero como que yo estoy un poco preocupada, la verdad...."*(Registro Documental).

´27:10 - *Director:"...llegaron, desembarcaron en la escuela...entonces vos llegabas y en vez de ver alumnos estudiando veías a todos vestidos de verde...a mí esa escuela no me gusta, si*

a alguien le gusta, bueno, pero a mí no me gusta. Y una de las razones por las que se fueron fue porque yo lo planteé. Yo sacaría estas dos ideas, que están presentes. Una es que no logramos una unidad absoluta de miradas; tenemos que contemplar que hay otra forma de ver las cosas, y por otro lado, esto en relación con los pibes, bueno...escucha, atención, contención" (Registro Documental).

Se podría definir esta reunión de personal, y la tensión que allí se transita, en términos de Ulloa como un "observable" útil para comprender la dinámica escolar (Mastache, 2004, p. 4). Y se podría caracterizar esta organización por su alto grado de dinámica institucional, con una modalidad progresiva de funcionamiento (Mastache, 2004), es decir, una institución que genera espacios para que los/as distintos/as actores puedan expresar temores, dudas, angustias, lo cual daría lugar a visibilizar las diferentes problemáticas en búsqueda de aproximaciones para su abordaje. A través de la reflexión conjunta y la planificación de acciones tenderían a comprender y elaborar situaciones del contexto, con la consecuente intención de la transformación. Desde esta perspectiva del funcionamiento, en términos de Souto (2016), sería posible entender a la escuela con una lógica que rompe, de algún modo, con el escalonamiento jerárquico a través de espacios de encuentros más horizontales, con encuadres grupales y participativos, adecuándose a la demanda de los/as sujetos. La institución se encontraría así en un constante equilibrio entre una modalidad de funcionamiento progresivo y una modalidad regresiva. Esta tensión podría estar reflejada en la postura de la docente cuestionando acerca de la necesidad de más seguridad y las palabras del director cuando expresa: *"...no logramos una unidad absoluta de miradas; tenemos que contemplar que hay otra forma de ver las cosas…"* (Registro Documental)

También en palabras del director cuando expresa en la reunión de personal que es necesario ofrecer a los pibes *"escucha y contención*" (Registro Documental). Podríamos analizar en la escuela la creación de lazos con el otro donde lo distinto no se inscribe como lo diferente, sino como un vínculo de reciprocidad, donde lo común hace posible estar y ser con otros. Podría observarse una organización que desde un lugar de tercero se abre a lo simbólico, a lo transicional y que rompería con los sentidos de poder, autoridad y dependencia, inclinándose a generar espacios de reciprocidad en la relación con los otros (Souto, 2016).

Este espacio de relación que propone la escuela, podríamos verlo en el documental en un momento de la clase donde la profesora interpela a los/as estudiantes a partir de algunas frases que les escuchó decir:

´35:14- P*:"Les escuche decir, nosotros no somos de una escuela inteligente…pareciera que Uds. creen que no tienen cosas interesantes para decir, pero a mí me parece que sí tienen cosas para decir…Tenemos que encontrar qué queremos decir y cómo decirlo y salgamos a decir y hacernos un lugar"(*Registro Documental).

La autoridad pedagógica estaría entendida como una autoridad que se construye desde la acción, el diálogo, la escucha, la palabra compartida, es decir una autoridad igualitaria, que haría del trabajo de la enseñanza un modo de pensar con otros/as (Greco, 2015). Este espacio conciliador, de contención, de mediación transicional y de encuentro con otros/as a partir de la autorización intenta no sólo ser un espacio de formación sino de transformación del sujeto en relación con otros/as.

Una escena del documental ejemplifica cómo esta autorización es dada entre pares, en medio de las actividades del proyecto de derechos humanos, propuesto como dispositivo de encuadre:

"En el año 2015 se arma un proyecto en una materia de la escuela para que los chicos trabajen la representación que tienen de su propio barrio".

´36:38 *Los/as estudiantes trabajan en grupo – comparten bizcochitos – cuestionan el trabajo realizado, aportan ideas, se ríen. Uno de los chicos aporta una idea para armar el mapa que da cuenta del barrio.- Otro de sus compañeros le dice: "Estuviste pillo" – se ríen juntos* (Registro Documental).

Se podría ver esta imagen de apoyo, motivación y autorización entre estudiantes como reflejo de un modo de vincularse que es propiciado por la institución desde todos sus niveles.

Las escenas analizadas visibilizan una escuela donde se intentaría desde losdistintos espacios de comunicaciónmateriales y simbólicos, reconocer los conflictos como escenarios de posibilidad. Una nueva mirada que posibilitaría otros escenarios imaginados para seguir pensando y repensando las dinámicas de la institución (Mastache, 2007).

La clase como dispositivo de análisis: Perspectiva didáctica.

La didáctica del nivel medio genera modelos teóricos situados, tomando los desarrollos de las didácticas disciplinares y sus especificidades, poniéndolas enrelación con la lógica del nivel y las condiciones de desarrollo de la enseñanza en términos institucionales y organizacionales. La relación entre los conocimientos científicos y disciplinares a ser enseñados y los desarrollos pedagógico-didácticos constituye una cuestión en permanente debate, el cual se mantiene –recreándose- desde los inicios mismos de la formación de profesores para el nivel medio (Mastache, 2007).

En relación a su formación, la profesora entrevistada expresa "*soy profesora y licenciada en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA…"* (Registro de Entrevista).

Podríamos encontrar reflejada algo de la tensión respecto de la formación universidad - profesorados, cuando en la entrevista la profesora expresa que su ingreso y paso por la universidad no cambiaron la decisión de trabajar en la escuela secundaria, aun sabiendo que podría haberse formado como profesora de historia en un profesorado de nivel terciario.

"...yo ingresé a la universidad sabiendo que yo quería dar clase en media...podría haber ido a un profesorado, pero no me arrepiento de haber ido a la universidad…" (Registro de Entrevista).

La profesora expresaría en la entrevista diversas expectativas respecto de los fines en relación al nivel y su materia.

E: ¿Y cómo objetivos del nivel medio, para qué sirven según vos?

P: "Te tiene que preparar para que vos vayas a estudios superiores, creo muy fuertemente en eso…" Y agrega…" no creo que nos tenga que preparar para la incertidumbre pero sí creo

que nos tiene que preparar, dentro de los posible, para una vida que va cambiando…" (Registro de Entrevista)

Más adelante en la entrevista la docente dice: *abordar este mundo que sí es cambiante…pero no adaptarnos de una manera digamos condescendiente, sino también como ciudadanos, como decíamos recién, en el sentido de que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir"* (Registro de Entrevista)

La docente mostraría, a través de estas palabras, su intencionalidad respecto de los fines de la educación secundaria, ligada no sólo a una formación disciplinar sino a una formación integral de los/as estudiantes. Siguiendo a Gojman (1994), la enseñanza de las ciencias sociales se vuelve una forma privilegiada de intervención para que la gente organice su experiencia, conocimiento y participación en el mundo.

Se abordará el análisis de la clase desde la mirada de la complejidad, a partir de un análisis multirreferenciado, desde el cual se puedan realizar múltiples lecturas (Souto, 2016). Se intentará recuperar la complejidad propia de la didáctica con sus componentes: conocimientos, docente y alumno, sus vínculos e interacciones, y también los problemas de la enseñanza de las disciplinas que se abordará (Feldman, 2010). Se asumirá la complejidad del carácter epistemológico de la didáctica como disciplina, y también, la complejidad del objeto de estudio de las ciencias sociales, atravesada por problemas relacionados con el valor de verdad del conocimiento social, su objetividad o neutralidad y su relación con los valores.

Esta reflexión de la didáctica de las ciencias sociales invita a preguntarse acerca de la perspectiva epistemológica de la profesora entrevistada y cómo se refleja en su práctica pedagógica: ¿Qué perspectiva epistemológica acerca de las ciencias sociales asume? ¿Qué nociones de tiempo y espacio atraviesan el desarrollo de su clase? ¿Cómo se refleja esta perspectiva en la práctica pedagógica? ¿Qué relación se establece entre la intencionalidad de la docente y la práctica pedagógica? ¿Qué papel juegan los valores en la práctica del aula?

En la entrevista, la docente se refiere a la relación pasado - presente y futuro que presenta la materia:

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

La reflexión de la docente acerca de su materia podría reconocerse como un camino abierto a la construcción y la restauración de los significados sociales con una y diferentes miradas (Camillioni, 1994). Esta reflexión se acercaría a una concepción de la materia desde nuevos enfoques de la disciplina, que encuentran una continuidad relativa entre la ciencia social y la vida social. Una perspectiva desde la Historia social que incorpora la dimensión de los sujetos/as al relato y que reconoce e integra la coexistencia de diferentes miradas de los hechos, por lo tanto no es definida a priori (Finocchio, 1995). Se podría decir que la docente

valora la posibilidad formativa y ética que tiene la enseñanza de la historia, contribuyendo a la formación de la conciencia histórica de los/as estudiantes. Como dice Gojman: "*...no se puede comprender la historia sin vincularla con la sociedad, no sólo porque esta es su objeto de estudio sino porque la comprensión de la historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida..."* (Gojman, 1994, p. 60).

Al pasar al análisis de la clase, puede observarse que se divide en dos momentos: un primer momento donde los estudiantes realizan la exposición de temas que tenían asignados con anterioridad. Luego, un segundo momento, donde la profesora presenta el tema que será tratado en esa clase: Revoluciones Americanas.

P - "Entonces ¿Habría alguna relación con esto que estaba circulando en la revolución francesa, sobre que todxs nacemos iguales, libres, etc.? Estuvimos hablando también de la trata de lxs esclavxs, estuvimos hablando de los pueblos originarios ¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa?
- La mayoría de lxs alumnxs responde que no.
P - Entonces: vuelvo a hacer la pregunta: ¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?
Se hace silencio
P - Va de vuelta, va de vuelta. ¿Porque decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?
V10 - Porque fueron más importantes
P - ¿Pero por qué?
Responde V8 (no se escucha pero dice algo acerca de la libertad)
P - Correcto!.... (Registro de Clase)

La propuesta metodológica se podría analizar como un modelo explicativo dialógico, que intenta acercar a los/as estudiantes a una mejor comprensión del contenido de la clase. En términos de Perkins (2001) y su "Teoría Uno", se podría definir la propuesta, como una enseñanza socrática, la cual, a partir de sucesivas aproximaciones en la interacción y el diálogo, posibilitaría construir, ajustar y negociar modelos mentales junto con los/as estudiantes (Feldman, 2010). Esta estrategia permitiría seguir avanzando sobre el tema y relacionarlo con contenidos ya trabajados, facilitando el aprendizaje significativo tal como lo plantea David Ausubel, según Feldman (2010). Desde Edwards (1989), se podría pensar que las intervenciones de la profesora tendrían la intención de promover que los estudiantes construyan una relación de interioridad con el conocimiento. La autora señala al conocimiento escolar como una construcción histórica que desplaza el problema de la verdad esencial, por verdades relativas que se reconstruyen y son resignificadas en el aula, en la dinámica de interacción de la lógica de presentación del contenido por parte del/la docente y la participación de los/as estudiantes. La construcción de significados compartidos, a partir de las preguntas y respuestas durante la actividad, permitiría a los estudiantes no sólo nombrar los acontecimientos sino también comprenderlos y argumentarlos, al interrogarse sobre las ideas centrales de los temas desarrollados (Manghi, 2014). En este ida y vuelta, exposición, diálogo y reflexión, los/as estudiantes podrían descubrir relaciones y articulaciones entre los hechos, construir nuevas relaciones de manera que podrían contrastar sus propias hipótesis,

profundizando en el porqué sucedieron los hechos, más que en él cuándo y dónde, comprendiendo la historia como una realidad compleja cuyos acontecimientos son entendidos como procesos atravesados por factores económicos, políticos, sociales y mentales, según señala Gojman (1994).

La profesora dicta las consignas para un trabajo, las cuales darían cuenta de la actividad que está intentando promover hacía los/as estudiantes y su interpretación de la historia en tanto realidad compleja que es resignificada por los/as estudiantes en su contexto.

P. sigue dictando "Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de la revoluciones americanas que se inician en 1810"
V10: "¿En qué página está?"
P: "No, eso ya en 4to, eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea." (Registro de Clase)

La construcción de esta realidad compleja se ve apoyada en la clase con algunos dispositivos visuales, como mapas que ayudan a que los/as estudiantes puedan construir las nociones de espacio y tiempo, dos caras de una misma moneda que ayudan a conformar el conocimiento histórico.

M12 y M13 sentadas en los primeros bancos de la clase sostienen un afiche y una dice - vamos a hablar de las plantaciones del clima tropical y comienza a mencionar las producciones de algodón, tabaco, y café en el norte de Brasil.
V8- No se escucha nada
P - Todavía no comenzaron a hablar.
M12 y M13 - -Comienzan a hablar
P - ¿Estos productos crecen únicamente en qué clima?
V8 - Calor
M12 y M13 - Tropical- responden las alumnas.
P - Asiente
M12 y M13 continúan la exposición
P - Interrumpe con preguntas
M12 y M13 -continúan la exposición.
P - Completa con aclaraciones o preguntas, luego toma el mapa y lo muestra al frente de la clase y dice: Para que tengamos una idea de donde estamos paradxs… (Registro de Clase).

El uso de estos elementos podría hacer referencia a aquello que Bruner (1990) define como "poderosas herramientas de interpretación" para la construcción y restauración de los significados sociales (Camillioni, 1994). Desde una perspectiva multimodal de la alfabetización, se podría decir que la profesora reconoce que el aprendizaje se lleva a cabo, no solamente a través del uso del lenguaje, sino también a través de diferentes recursos semióticos, los cuales aportan a la construcción de un significado global (Manghi, 2014).

La presentación de los contenidos, la exposición oral de los/as estudiantes, el diálogo, la recuperación de organizadores previos, el uso de distintos recursos semióticos, podrían definirse como herramientas y recursos utilizados por la profesora para generar un espacio de reinterpretación y resignificación por parte de los /as estudiantes, lo cual les daría la

posibilidad de comprender que ellos/as mismos/as son parte de esa historia, la que tendrían oportunidad de preservar y mejorar (Gojman, 1994).

Durante la clase, la profesora presenta el contexto de la revoluciones, tras algunas preguntas introduce el tema de la Revolución Inglesa y de qué manera esta influye en Latinoamérica. Luego, bajo la vía del diálogo y la explicación, introduce el tema de la Revolución Francesa. Los/as estudiantes parecerían motivados a participar del diálogo a partir de sus propios conocimientos, a través del apoyo de las intervenciones de la docente.

P: ¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?
V10: Porque fue más importante.
P: Pero, ¿Por qué?
V8: Responde en voz baja algo sobre la libertad.
P: correcto…. ¡muy bien Lucas!
Luego intervienen algunos otros alumnos.
P: Vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. (Registro de Clase)

La motivación, el reconocimiento y el intercambio respetuoso parecieran incentivar el fluir de la clase, resulta innegable la importancia de la relación vincular en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mazza (2016) invita a problematizar la cuestión del vínculo entre docentes y estudiantes reconociendo, en primer lugar, un vínculo social a través del cual todo sujeto se constituye a partir de la mirada de los otros/as, y esto sucede en la vida cotidiana de las clases donde los/as docentes, lejos de ser transmisores de conocimiento, contribuyen a forjar la imagen que los/as estudiantes hacen de sí mismos, aún más allá de ser un acto consciente o voluntario. En segundo lugar, la autora reconoce un vínculo cognitivo, bajo la perspectiva de las teorías socio-históricas de la psicología y el concepto de andamiaje. El andamio implica otro/a que proporcione cierta ayuda, la cual permite al que aprende transitar el espacio que va desde su zona de desarrollo potencial hacia la zona de desarrollo real. En tercer lugar, la autora reconoce un vínculo de tipo emocional, entendiendo que el vínculo entre docentes y estudiantes implica no sólo preparar bien una clase sino también una conexión emocional que genere un espacio suficientemente continente y favorecedor del aprendizaje.

Este tipo de vínculo intentaría generar la profesora, por ejemplo, al preocuparse por estudiantes que faltaron mucho.

Ingresa un alumnx al aula (V9)
P - ¿Qué hace que falta tanto últimamente? Tenemos una silla por ahí. (Varixs alumnxs se ríen).
P - se dirige a dos observadoras aclarando que estuvo enfermx, por eso estaba recuperando ahora. (Registro de Clase)

Avanzando en el análisis de la clase, y haciendo foco en la evaluación, las palabras de la profesora en la entrevista darían alguna pauta acerca del sentido que le da a la evaluación a lo largo de su experiencia profesional.

"Igual intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación. Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en

determinados sistemas, tenes a veces un parcial, podes tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta." (Registro de Entrevista)

La evaluación se convertiría entonces, en primer lugar, en una guía para mantener la tarea, para realizar las adecuaciones necesarias y para asegurar el paso a otros niveles (Feldman, 2010). *"La definición de las prácticas evaluativas coopera en el proceso conjunto de definición de las intenciones educativas*" (Feldman; 2010, p 71).

También aparecen criterios respecto de la evaluación en el registro de clase, cuando la profesora termina una línea de tiempo acerca de la organización de los contenidos durante el año y les recuerda el tema de la evaluación a sus estudiantes:

P: "Listo, empezamos" (va al pizarrón y pide que le traigan un borrador, se acerca a una A, se lo pide) "vamos a organizar como continua el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo"
V10: "¿Va a ser escrita u oral?"
P: "No, escrita, la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo"(Registro de Clase).

Podríamos decir que la profesora utiliza un modelo de evaluación formativa a partir de la implementación de distintos modos de evaluación como las exposiciones orales y las evaluaciones escritas. Estos insumos serían material para valorar el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes e instrumento útil para reorientar su tarea y fundamentar sus decisiones.

Este modo de entender la evaluación y las características del trabajo docente en el nivel medio hace que las correcciones sean de algunos de los trabajos al azar, tal como lo señala en la entrevista:

"...y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puedo. Entonces, este sistema de la supervisión azarosa, me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas. No digo que todo el mundo siempre lo hace, pero bueno, ellos saben que eso está, y que no lleguen a un día anterior de un examen a querer estudiar en un día lo de un trimestre" (Registro de entrevista)

Según señala Mastache (2007), las características del trabajo de los/as docentes en el nivel medio permitirían desarrollar estrategias para organizar su tarea.

Lo hasta aquí señalado permitiría pensar en el entramado que construyen la escuela y la profesora, tejidos con hilos invisibles que dan lugar a espacios tendientes a la formación de sujetos críticos insertos en el contexto propio de la época. Es en la multidimensionalidad del aula, en su complejidad, donde se desarrolla la tarea, se conjugan la formación disciplinar docente, las características de los/as estudiantes, el conocimiento que aporta la comprensión del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual es afectado según el vínculo que posibiliten docentes y estudiantes. La variedad de relaciones materiales y simbólicas en las que el conocimiento se constituye como eje, permitiría analizar la dinámica de la clase. Preguntarse por la relación de autoridad desde lo organizacional, lo interpersonal y lo grupal,

nos abriría un camino para encontrar en la clase un espacio para el aprendizaje que opere como un proceso para la transformación del sujeto (Souto, 2016).

Propuesta didáctica

"*Para soñar, para vivir, para crear un mundo nuevo: La inmigración en Argentina"*

El Proyecto: *"Para soñar, para vivir, para crear un mundo nuevo: La inmigración en Argentina",* inspirado en la canción "Bisabuelo", busca dar protagonismos a los/as estudiantes, intenta que ellos/as puedan apropiarse del proyecto y su intencionalidad. Asimismo, busca favorecer su participación y acción, así como ampliar su mirada del mundo y los deseos de conocer, habilitando un espacio para la pregunta que habilite a los/las estudiantes a la interpretación de una realidad (la inmigración en la Argentina) con la posibilidad de ser resignificada.

Ubicación temporal del proyecto

2º mitad de 2020. A la hora de pensar el proyecto, nos encontramos en medio de una incertidumbre acerca de las posibilidades de cursada presencial por la pandemia de COVID-19, por lo tanto **e**l proyecto está pensado inicialmente para una modalidad virtual y, en el caso de retomarse la presencialidad, podrían adaptarse las actividades para ser realizadas en el aula.

Fundamentación

El proyecto está dirigido a los/as estudiantes que cursan 5º año del Nivel Secundario en un curso con características similares al observado en el documental. La propuesta se origina a partir del diagnóstico institucional, que posibilitó identificar algunas de sus características, conflictos existentes y potencialidades de la escuela.

Comprender la institución desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1999) permitiría analizar la organización, donde lo económico, político, social e ideológico exige una lectura de carácter dialéctico entre la institución y el barrio (Mastache, 2007). Esta institución conforma su propia "cultura institucional" en las relaciones materiales y simbólicas que se van construyendo con el barrio. Uno de los conflictos por los que atraviesa la institución es la convivencia entre los habitantes de los distintos conglomerados habitacionales, donde la inmigración se presenta como una problemática que es vista como un factor negativo.

00:45 *"Existen tensiones entre los habitantes de los edificios y de las villas, culpando a los de la villa de lo que pasa en el barrio, porque sus habitantes son de países limítrofes." (Registro del documental)*

En función de estas situaciones del contexto se hace foco en la cuestión de los inmigrantes. El proyecto busca problematizar la cuestión acerca del significado de ser inmigrante, a partir del abordaje de las experiencias cercanas relacionadas con la inmigración que tengan los/as estudiantes. A la luz del análisis de las diferentes corrientes inmigratorias que se han dado en nuestro país, de narrativas de experiencias en primera persona y del arte, el proyecto busca desnaturalizar algunos de los conceptos que circulan en lo cotidiano.

Existen en el barrio y en la escuela concepciones naturalizadas con respecto al inmigrante en relación a su cultura. Ejemplo de estas posiciones es el chiste que aparece en el documental:

15:36 La profesora reparte chipa y se escucha de fondo: "a vos te gusta porque sos paraguaya"... algunos/as se ríen (Registro del documental)

En la presente propuesta se abordará una interpretación de la historia desde los denominados nuevos enfoques, es decir, con una mirada amplia, compleja y que promueva una interpretación en términos de proceso de la historia. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico, va más allá del relato de hechos e incorpora la dimensión de los/as sujetos, lo cual permite analizar su relaciones en la sociedad, considerada como una totalidad compleja. Para una mejor compresión de la historia, los nuevos enfoques proponen un abordaje analítico variado (factores económicos, políticos, sociales, mentales), cuya combinación en el espacio y el tiempo configuran a cada grupo social de manera particular, con todos sus matices (Gojman, 1994). Desde este enfoque, será valiosa la exploración a través de las biografías de familiares y/o vecinos del barrio, que posibilite abordar otra mirada desde donde habitarlo. Conocer la procedencia de los antepasados permitiría construir una visión, tanto individual como social, e interpretar la historia de los acontecimientos migratorios como parte de su propia historia. Acercarse al conocimiento de la inmigración a partir de la narrativa de los/as sujetos y sus emociones permitiría desarticular una mirada única y lineal de los acontecimientos, asimismo contribuiría a deconstruir configuraciones acerca de los inmigrantes que podrían estar vinculadas con la violencia y la estigmatización.

"Poner en contacto a nuestros alumnos con historias que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocerse como parte de una historia que comenzó hace muchísimos años y en la que pronto tendrán un lugar para preservarla y mejorarla, es valorar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la historia. Y es también contribuir a la formación de su conciencia histórica. Para que el próximo capítulo de la historia sea escrito por ellos" (Gojman, 1994, p.61).

El proyecto atraviesa la formación de los/as estudiantes como ciudadanos/as con conciencia histórica, a partir de la cual sean capaces de aceptar las diversas culturas que componen nuestro país desde su origen. Como invita a pensar Martuccelli (2016), se intenta pensar en una enseñanza inmersa en una dimensión política que permita a los/as estudiantes percibirse como individuos con derechos como parte de un colectivo. Este proyecto permitiría acercar posiciones y reflexionar como comunidad, a partir de la participación de las familias y del

barrio. El método de proyectos fomenta una actuación creativa y orientada no solamente al trabajo con conocimientos específicos sino con conocimientos variados a partir de las experiencias de los/as estudiantes (Tippelt, 2001).

Abordar la problemática de la inmigración aportaría al trabajo con los/as actores sociales y los conflictos que giran alrededor de la escuela e ingresan a ella. Descubrir las articulaciones históricas, sociales, políticas y económicas que se producen en las distintas etapas migratorias en nuestro país, posibilita mirar la realidad en términos de procesos, con idas y vueltas, donde lo inesperado irrumpe. Según Gojman: "*La conciencia histórica, apoyada en el conocimiento histórico, es la que proporciona a los hombres las respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro*" (Gojman, 1994, p 61).

Las actividades de este proyecto se llevarán a cabo a través de la modalidad virtual. El diagnóstico institucional da cuenta que dicha tarea no será fácil -los estudiantes tienen un acceso insuficiente a la conectividad- pero tampoco será imposible.

12:50: *Llegando hacia el final de la clase una alumna le pide a otra que le preste datos móviles para poder avisarle al padre que la pase a buscar.(Registro del documental).*

Ésta época de pandemia ha visibilizado las desigualdades y trae la certeza de las diferencias existentes. No todos/as los/as estudiantes gozan de los mismos derechos, desde la diferencia de acceso a la conectividad que facilite la participación de los/as estudiantes en las clases virtuales, podemos visibilizar que el derecho a la educación no sería igual para todos. Esta problemática invita a pensar a los/as docentes y a todos los/as actores institucionales nuevas formas de abordar la tarea pedagógica, lo cual interpela como sujetos a toda la comunidad educativa y reconstruye nuevas subjetividades del rol docente y de la institución en su organización (Cornara, 2017).

Se destaca el recorrido que la escuela ha realizado trabajando no sólo con su comunidad educativa sino con otras organizaciones e instituciones que desde su mirada realizaban aportes sustanciales para llevar adelante sus proyectos. ´36:27 *Visitan el edificio de la EX ESMA, los/las jóvenes entran a un salón (Registro del documental).* Por lo cual es interesante considerar en esta nueva coyuntura la oportunidad de socializar los conocimientos a través de la radio del barrio, incluida en el trabajo del proyecto.

La pandemia permite revalorizar la participación y contemplar nuevos escenarios posibles de intercambio y comunicación. Los/as estudiantes y su comunidad, junto con los/as docentes, se abrirán a la posibilidad de reinventar esos espacios y construirlos poco a poco en una trama conjunta que posibilite la construcción del conocimiento como un indagación dialógica apoyada no solamente en la experticia del/la docente sino también en la voz de los/as estudiantes (Manghi, 2014). En ese desafío, la mirada de los/as estudiantes permitiría analizar y construir problemas que formarán parte de su investigación en el marco del proyecto. Finocchio (1995) dice al respecto: "... *las Ciencias Sociales procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social, cómo la realidad social es a la vez producto y productora de sujetos*." (Finocchio, 1995,p.106)

Propósito General

A partir de facilitar el acercamiento al conocimiento de los movimientos migratorios que se sucedieron en las distintas épocas en Argentina, nos proponemos promover en los/as estudiantes interrogantes acerca de las condiciones culturales, laborales y sociales de los inmigrantes, entendidas principalmente como un entramado dinámico en el cual se construyen y despliegan las diferentes prácticas sociales ligadas con la alteridad y la diversidad; de manera que puedan resignificar su propia historia y establecer nuevos encuentros en su grupo social.

En este sentido, el proyecto se propone promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los/as alumnos y el rol del/a docente como orientador y facilitador del trabajo. Asimismo, se busca promover el uso de los equipos portátiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como herramienta que posibilite encuentros y facilite el trabajo colaborativo, en el contexto de pandemia.

Propósitos específicos

*Estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes soportes (textos, gráficos, obras de arte, canciones, entre otros), esto es: selección, análisis, interpretación, jerarquización,.

*Propiciar un trabajo de indagación de cada estudiante con su familia y/o vecinos que brinde nuevas fuentes de información para desarrollar un análisis de los rasgos pasados y presentes de la cultura de los inmigrantes.

Objetivos[15]

Que los/as estudiantes:

*Identifiquen sus raíces inmigrantes.

*Reconozcan la influencia que las representaciones sociales y culturales tienen sobre las distintas conductas humanas.

*Identifiquen la relación dinámica entre la estructura social y los sujetos, en el marco de la sociedad argentina actual.

*Puedan analizar diferentes dimensiones de la cultura a partir de ejemplos concretos.

*Conozcan la importancia de la inmigración en la conformación de la población argentina.

* Identifiquen diferentes episodios vinculados con la inmigración hacia la Argentina.

[15]Los objetivos sugeridos podrán ser revisados y/o ajustados por el/la docente dependiendo de la situación de los/as estudiantes y su contexto.

*Logren entender el respeto y valoración de las diferencias como un principio fundante de la convivencia.

*Reconozcan el principio de igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas y adviertan situaciones de desigualdad, discriminación y vulneración de derechos en relación con principios éticos y jurídicos.

*Conozcan las funciones de la Dirección Nacional de Migraciones.

*Conozcan el contenido de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migrantes.

*Reflexionen sobre la situación actual de los trabajadores migrantes en la Argentina.

Eje / tema

Cultura e identidades - Las inmigraciones. ¿Por qué sentimos la llegada de migrantes a nuestro país como un desafío?

Producto: Guión editorial para programa de radio

Armado de un guión para ser presentado en un programa de radio. El guión podría tener un formato de editorial que articule con los conocimientos adquiridos de manera dialéctica a partir de las experiencias que surgieron en el trabajo de investigación en el barrio y la elaboración teórica en clase. Podrán incluir alguna canción y testimonios de los entrevistados.

Contenidos de historia

Los contenidos abordados forman parte del Diseño Curricular de la NES 2015 para el Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, cuyos bloques y ejes han sido adaptados para el proyecto.

Se trabajará el tema de la inmigración retomando conceptos trabajados en unidades anteriores para atravesarlos en las unidades siguientes.

Las inmigraciones en los distintos momentos históricos: análisis de inmigraciones europeas, de países limítrofes, inmigraciones internas desde las provinciashacia CABA.

Las clases sociales, una aproximación a su conformación, como construcción de espacios de poder. Las elites y la clase trabajadora.

La construcción del concepto de inmigrante y su representación en los distintos momentos de la historia.

Contenido transversal

Los contenidos seleccionados forman parte del diseño curricular de Formación General - Ciclo orientado del bachillerato -para la materia Formación Ética y Ciudadana del Diseño Curricular del año 2015.

Formación ética y ciudadana. Eje: Igualdad y diferencia. La diversidad, las diferencias y las desigualdades. El reconocimiento del otro, el respeto a las diferentes identidades y proyectos de vida. La igualdad y sus significados. La desigualdad, la exclusión, la discriminación. Supuestos y recursos.

Secuencia de posibles actividades[16]

Etapa 1: Motivación y presentación del problema.

El/la docente presenta el tema: Inmigración ayer y hoy. La inmigración como proceso histórico y social. Invita a los/as estudiantes a pensar: ¿De qué manera la cuestión de la inmigración nos ha constituido como sujetos a lo largo de la historia? ¿Qué huellas del pasado podemos encontrar en el presente respecto de la inmigración?

Actividad 1: A partir de la canción "Bisabuelo" de Kapanga se presentará el tema de la inmigración. Para su elaboración con los/as estudiantes se sugieren algunas preguntas: ¿Qué fenómeno social describe la canción? ¿Siempre hubo inmigrantes? ¿De qué inmigrantes habla la canción? ¿Qué dicen los intérpretes? ¿Qué les sucede a los bisnietos? Se propone también trabajar con la canción "Clandestino" de Manu Chao. Algunas preguntas orientadoras para su trabajo: ¿Qué pasa con los inmigrantes de esta canción? ¿Por qué ese título? A partir de estas canciones, se solicitará a los/as estudiantes que identifiquen con una palabra el concepto de migrante. Las respuestas serán enviadas a el/la docente quien realizará la sistematización a través de un gráfico de las palabras más usadas o nube de tags, que luego será enviada a los/as estudiantes. La actividad nos permite un primer acercamiento al contenido, intenta movilizar afectivamente a los/as estudiantes y posibilita reconocer sus múltiples saberes en relación al tema.

Actividad 2:Se propone la conformación de grupos de trabajo para favorecer la tarea colaborativa y la discusión de los contenidos. Se sugiere el armado de grupos de no más de 4 personas, dada la complejidad que presenta el trabajo virtual.

A partir de la presentación de la nube de tags: El/la docente invita a los/as estudiantes a reflexionar acerca de los sentidos otorgados al concepto de inmigración a partir de la pregunta: ¿Cuáles son las palabras que más se repiten? Luego propone a los/as estudiantes conocer un poco más en profundidad las experiencias cercanas de inmigrantes, con tal fin cada grupo confeccionará una encuesta con preguntas que estarán orientadas a conocer las experiencias y a registrar los principales problemas que enfrentaron cuando llegaron al país y cómo lograron resolverlos. Algunas preguntas a tener en cuenta: ¿De dónde vino? ¿Por qué se fue de ese lugar de origen? ¿Viajó solo? ¿Por qué? ¿Cómo viajó? ¿Cómo se sintió? ¿Por qué eligió este lugar? ¿Cómo fue recibido? ¿Qué expectativas tenía? ¿Logró cumplirlas? El/la

[16] En el Anexo se incluyen las referencias a los distintos materiales mencionados.

docente explicará las características de este instrumento de recolección de datos y su utilidad, y añadirá la consigna de un pregunta abierta a los/as entrevistados/as en la encuesta para recolectar material de insumo para el producto final. Cada grupo enviará a el/la docente la grilla de encuesta creada, luego el/la docente las unificará según los intereses más compartidos por los/as estudiantes y será reenviada para que cada estudiante realice una encuesta. Una vez realizadas, y bajo el consentimiento de los/as entrevistados/as, serán socializadas a través de la aplicación Paddlet con todo el curso. A través de esta actividad docentes y estudiantes tomarán un conocimiento más cercano y acertado acerca de la migración.

Etapa 2: Desarrollo de los contenidos

Actividad 3: El/la docente invitará a los/as estudiantes a realizar un trabajo de acercamiento teórico al tema. Se propone el trabajo con el Manual "Migración, derechos humanos y gobernanza". Manual parlamentario nº 24. Unión Interparlamentaria 2015. Se podría iniciar la lectura por la portada y el índice del texto como introducción al tema a nivel internacional. Algunas preguntas posibles para su análisis: ¿Qué organismos realizaron este manual? ¿Qué representa la foto? ¿Cómo está organizado en su interior? ¿Qué temas trata cada capítulo? Luego se propone, a partir de la lectura del capítulo 1 (página 19 - 25), analizar el concepto "migrante": ¿A quién se considera migrante internacional? ¿Se necesita un tiempo de residencia para trabajar siendo inmigrante?

Se invita a los/as estudiantes a realizar un trabajo de relación entre el texto y la canción de Manu Chao "Clandestino": ¿cómo se relaciona con lo ilegal que señala el texto?

Por último, se propone analizar los recuadros que presenta el texto. ¿Qué factores intervienen para que una persona o grupo de personas migre a otros países? ¿Encuentran alguna relación entre estos factores y las respuestas de sus encuestas? ¿Cuáles?

Se anima a los/as estudiantes, dentro de las posibilidades del contexto de pandemia y aislamiento, a realizar una lectura individual y luego una lectura grupal para dar lugar a la discusión y análisis de las respuestas. Tales encuentros podrán realizarse a través de videollamadas de wathsapp, en reuniones de Meet o de Zoom, según crean posible y conveniente. Se solicitará a los/as estudiantes registrar las respuestas de las preguntas en un archivo word o en la carpeta habitual de trabajo en clase. Este trabajo será enviado de forma individual a el/la docente y será utilizado como material de la evaluación de proceso de los/as estudiantes.

Actividad 4:Se compartirá con los/as estudiantes el video "En el medio de la ley" de Canal Encuentro. A partir del mismo, se solicitará que tomen nota acerca del año de creación, características y funciones de la Dirección General de Migraciones. Luego, para el análisis se sugieren preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los roles de esta dirección? y ¿cómo han variado en el tiempo? Acerca de la nueva ley de migraciones: ¿Cuáles son los cambios acerca del ingreso de los/as inmigrantes a nuestro país? ¿Cómo relacionan el video con las encuestas que hicieron? ¿Qué características continúan respecto a la inmigración, cuáles han sido modificadas?

Se solicitará a los/as estudiantes registrar las respuestas de las preguntas en un archivo word o en la carpeta habitual de trabajo en clase. Este trabajo será enviado de forma individual a el/la docente y será utilizado como material de la evaluación de proceso de los/as estudiantes.

***Actividad 5*:** A partir de la lectura del texto: «La ratificación de Argentina de la Convención de los Derechos de los trabajadores migratorios: señales positivas en un contexto complejo» de Pablo Ceriani Cernadas, se propone la discusión al interior de los grupos de estudiantes, acerca de las relaciones de los derechos a los trabajadores migrantes antes de la convención y la posición del autor frente a las acciones xenófobas contra los mismos. Se espera que los/as estudiantes construyan un listado de los derechos de los/as trabajadores/as migrantes, que podrán completar a través de un documento compartido de google drive. La actividad también podrá estar atravesada por las experiencias de las personas de las encuestas, analizando sus experiencias en relación al tema.

(Se sugiere recordar a los/as estudiantes que pueden copiar el texto en el escritorio de sus equipos portátiles con la herramienta que les permite crear un archivo PDF, de esta manera podrán hacer marcas y comentarios mientras los leen).

Actividad 6: Se propone, a partir de la socialización de algunas obras de dos pintores argentinos - Antonio Berni y Benito Quinquela Martín -, la observación de las mismas para reflexionar acerca de cómo también a través del arte podemos encontrar rasgos acerca de la conformación de nuestra sociedad a la luz de las distintas oleadas inmigratorias. Posible preguntas: ¿Qué podrían estar expresando los pintores en relación a la migración? ¿Cuál es la época y cuáles los lugares donde se encuentran los personajes? ¿Qué actividades realizan? ¿A qué clase social podrían pertenecen?

Luego, a partir de la lectura de las narraciones que acompañan algunas fotografías del libro "Migrar es un derecho" del CELS, se propone caracterizar la época de la llegada al país de los migrantes, caracterizar el trabajo que desarrollan y la clase social a la que pertenecen.

Para cerrar esta actividad se observarán dos videos con relatos de inmigrantes: Elida Rama y Mery Mendoza, quienes narran su llegada al país, las características de la época y a qué clase social pertenecen.

Esta actividad permitiría comparar las distintas épocas en que sucedieron las migraciones en Argentina y cómo estaba conformada la clase social de la mayoría de los inmigrantes.

Se propone a los/as estudiantes, a partir de la discusión en los grupos, confeccionar un texto grupal registrando las continuidades y rupturas que presenta la inmigración en los diferentes períodos en relación al trabajo y la clase social prevaleciente en Argentina. El archivo puede ser compartido en google drive para facilitar el trabajo colaborativo. Será enviado a el/la docente y será utilizado como material de la evaluación de proceso de los/as estudiantes respecto al trabajo colaborativo junto a la actividad nº 5.

Etapa 3: Favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los/as estudiantes.

Actividad 7: Trabajo con el artículo publicado en la revista científica *Amérique Latine Histoire et Mémoire,* "Algunos aspectos de la representación de los inmigrantes en Argentina" de Isabel Santi. Se propone a los/as estudiantes analizar en grupo la nota: ¿Dónde está publicada? ¿Qué tipo de sitio es?

Leer hasta el punto 19 y discutir la información. Posibles preguntas para analizar y registrar: ¿Cuáles son las características de la época?, ¿qué definición propone la autora del término discriminar? ¿A qué se refiere el término "cabecita negra"? ¿Qué era la "Ley de residencia"?

Luego, leer desde el punto 36 al 50 e identificar, discutir y registrar: ¿cómo se caracteriza a los inmigrantes de países limítrofes en esta época?

Finalmente, se propone a la clase la búsqueda de artículos de diarios y revista que se encuentran en el texto para ejemplificar la construcción "del otro" como inmigrante en nuestra sociedad. Este material será utilizado para propiciar la discusión grupal acerca de las representaciones que se construye en la sociedad del "otro" inmigrante. Posibles preguntas orientadoras: ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre la migración de 1914 y la del 2010? ¿Qué tipo de migración recibía Argentina en 1914? ¿A quiénes recibe en la actualidad? Luego, se propone a los/as estudiantes comparar las respuestas obtenidas con los gráficos que representan los movimientos inmigratorios en Argentina entre 1869 y 2010. ¿Hay diferencias? ¿Cuáles son? ¿Suponían que había migración limítrofe en 1914? ¿Se relaciona esta información con las ideas previas que tenían sobre la migración? ¿Por qué?

Etapa 4: Difundir las producciones por medio de la socialización

Actividad 8: Se propone a la clase el armado de un guión al estilo editorial, a través de google drive. Se retomarán para el armado del guión, la actividad de nube de tags y las encuestas realizadas. Se espera que el mismo refleje lo investigado alrededor de la temática, anclado en las experiencias cercanas de la inmigración en relación con el barrio (se pueden incorporar relatos de algún vecino o familiar) y que esté atravesado por el desarrollo teórico realizado en clases.

Se dividirán las tareas entre los/as estudiantes del curso:

*Contactarse con la radio del barrio para solicitar un espacio en el que se pueda compartir el trabajo realizado y acordar posible modos de enviar el trabajo.

*Armado de guión.

*Elección de los/as estudiantes que grabarán el relato.

*Elección de estudiantes que realizarán la edición del guión.

*Propuesta de alumnos/as conectados/as en directo con la radio para responder posibles preguntas surgidas de la participación de los oyentes de la radio.

La propuesta de la actividad será socializada también a través del blog de la escuela.

Actividad 9: Grilla de evaluación del proyecto y de los contenidos

Actividad 1: Autoevaluación

¿Qué sabía?	¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Qué no logré comprender?

¿Cuál fue la parte de la producción que hiciste?

¿Qué estrategias utilizaste para realizarlas? (utilización del tiempo, en qué fuentes buscaste información, cómo la seleccionaste)

¿Lo hiciste en el tiempo previsto? Comenta tu experiencia.

¿Cuál fue tu aporte al grupo?

Actividad 2: Evaluación del grupo

	Si	No	A veces
¿Todos los participantes participaron del trabajo en equipo?			
¿Todos los integrantes del equipo cumplieron con la designación del trabajo asignado y los tiempos pautados?			
¿Todos los integrantes del equipo mostraron respeto por las producciones de los otros?			
¿Todos los integrantes del equipo participaron de la revisión de la versión final de las producciones?			

¿La distribución del trabajo fue equitativa?

¿Alguno de los participantes no se comprometió con la tareas?¿qué dificultades produjo? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Se presentaron conflictos durante la resolución de las producciones?

Menciona un aspecto positivo y otro a mejorar del trabajo en equipo realizado y justifiquen su elección.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

La evaluación debe orientarse al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje, también debe brindar información a estudiantes y docentes para tomar decisiones orientadas a la

mejora continua, es en este sentido que consideramos a la evaluación una práctica que se realiza a partir de los/as distintos/as actores del acto pedagógico.

Siguiendo a Feldman "*La evaluación que es, en gran medida, un proceso de información y establecimiento de posiciones con relación a un sistema de criterios o de parámetros, puede ofrecer el conocimiento necesario para adecuar los esfuerzos y redireccionar la tarea"* (Feldman, 2010, p 61).

Se evaluará el recorrido de los/as estudiantes durante las distintas etapas con el objetivo de valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo los resultados. En el inicio de las actividades, se contempla una actividad a modo de evaluación diagnóstica, la cual permitirá un acercamiento a los múltiples saberes de los/asestudiantes, para posibilitar la adecuación de las propuestas didácticas del proceso educativo.

A lo largo del proyecto se tomará en cuenta para la evaluación, la participación y compromiso de los/as estudiantes en la construcción de los aprendizajes, a partir del trabajo grupal, a través de las distintas elaboraciones que vayan presentando, poniendo de esta manera énfasis en los aspectos cualitativo. De esta manera, se realizará una evaluación formativa (Feldman, 2010), la cual permitirá regular la acción pedagógica, con el propósito de realizar los cambios y ajustes necesarios y/o reorganizar el desarrollo de las actividades.

Finalmente, se espera que los/as estudiantes puedan comprender conceptos, reflexionar sobre los procesos de análisis y sostener una fundamentación desde la teoría al final del proyecto. Dada las características de la situación de pandemia se evaluará a los/las estudiantes a partir del desarrollo un texto argumentativo donde aborden el problema de la inmigración desde los contenidos trabajados durante las actividades. Esta instancia de evaluación sumativa dará cuenta de los conocimientos que han ido desarrollando los/as estudiantes y junto con los trabajos presentados y el trabajo colaborativo posibilitarán un balance final.

Con respecto a la evaluación del proyecto, es importante registrar la experiencia de los/as estudiantes en cuanto a las vivencias del proceso, la participación personal y grupal en el proyecto y la situación derivada de este proceso, es decir, cómo se modificaron las representaciones acerca de los/as inmigrantes del barrio. El reconocimiento del aprendizaje compartido entre docentes y estudiantes permite ampliar el ámbito del espacio institucional al barrio, se abre así la posibilidad de pensar junto a la comunidad y de generar nuevos proyectos.

*La función principal del docente es facilitar a todos los participantes una retroalimentación**,** no sólo sobre el producto final sino sobre todo el proceso: errores y éxitos logrados, rendimiento de trabajo, vivencias y experiencias sobre lo que se ha logrado y esperaba lograr, sobre la dinámica de grupo y los procesos grupales, así como también sobre las propuestas de mejora de cara a la realización de futuros proyectos. (Tippelt, 2001)*

En relación con el cumplimiento de los objetivos pedagógicos se tomará en cuenta la evaluación de los contenidos académicos aprendidos, la evaluación y autoevaluación de la concientización adquirida por el grupo sobre los problemas sociales y la evaluación del impacto del proyecto en cada estudiante.

La evaluación del proyecto también permitirá a la escuela valorar cómo impacta el proyecto en las trayectorias de sus alumnos/as y su participación institucional.

Se adjunta en anexo una grilla de evaluación del proyecto a modo de sugerencia, la misma puede ser adaptada por el/la docente y el equipo institucional.

Orientaciones para los/as docentes

Dado que el proyecto está diseñado para desarrollarse en el contexto de la virtualidad, se sugiere que el/la docente de la materia acompañe y guíe a los/las estudiantes en las actividades tecnológicas propuestas. Para ello, el o la docente podrá solicitar la colaboración de otros actores institucionales, por ejemplo del/la profesor/a de Tecnología de la Información Orientada y/o de otro/as actores institucionales (preceptores/as, profesor/a de medios audiovisuales) que se sumen al proyecto para poder utilizar las herramientas tecnológicas.

Cada actividad desarrolla una serie de preguntas en torno al trabajo que se espera que realicen los/as estudiantes, queda a criterio del/la profesor/a utilizar las mismas o adaptarlas a sus propias inquietudes en relación al conocimiento que se espera abordar.

Los/as estudiantes que cuenten con computadora podrán organizar algunas presentaciones, otros/as participarán por medio de un grupo de whatsapp. Se sugiere organizar grupos de trabajo para intercambiar las propuestas de trabajo, materiales de lectura, dudas e inquietudes, con el fin de propiciar un trabajo colaborativo a través del cual, ellos/as mismos puedan debatir significados, acordar puntos de vista, analizar autores y compartir experiencias. Esta organización puede ser adaptada según aquello que el/la docente encuentre más pertinente dado el contexto y queda a su criterio el soporte virtual que será utilizado para el desarrollo de las distintas clases; se sugiere para este punto encontrar algún punto de acuerdo con los/as estudiantes.

El/la docente podrá seleccionar, ampliar o restringir los contenidos en virtud de los tiempos y el modo de su implementación y de acuerdo a cómo puedan ir desarrollándose las distintas etapas del proyecto en forma virtual y -a futuro- de manera presencial. Dada la concepción de la relación sujeto-conocimiento, es importante que el/la profesor/a cumpla el rol de facilitador en la construcción del marco teórico respecto del objeto de estudio y logre realizar una fuerte tarea de reconstrucción histórica. Para ello será necesario que se posicione a los estudiantes en condiciones de comprender una situación social determinada o explicar el contexto. Esta es una de las claves para comenzar la tarea de recortar una problemática significativa encontrando los contornos que la delimitan.

Tiempo

El tiempo aproximado es de 48 horas cátedras totales. El/la docente distribuirá el tiempo en la secuencia de las actividades en relación a la posibilidad de la conectividad de los/as estudiantes. Se sugiere 6 horas para la etapa 1, 30 horas para el desarrollo de los contenidos de la etapa 2 y la etapa 3 y aproximadamente 12 horas para la etapa 4.

Bibliografía

*Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1.

*Ávila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, diciembre, número 021.* Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Bruner, J. (1990) Actos de significados* – Madrid. Editorial Alianza.

*Cornara, Florencia y otros (2017). La construcción del rol de coordinador escolar De la escuela adultooéntrica al protagonismo de los jóvenes. *Novedades Educativas Nº 314, Año 29*, Febrero 2017, pp. 10-15.

*Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.

*Faiad, Martha Esther (2014) El informe de trabajo de campo en instituciones educativas. En Navarro, Federico (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos, pp.319-333

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

*Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4

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

*Greco, María Beatriz (2015). Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del "vivir juntos" en la escuela secundaria. Pensamientos en tiempos de transformación. Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pp.35-45.

*Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje–servicio,material del Programa Nacional Escuelas Solidarias. http://coninformacion.undav.edu.ar/240.html

*Ley Nº 26.206. Ley Nacional de Educación.

**Manghi, H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146*. pp 63-79.

*Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacäo&Realidade.*

*Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas*", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.

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

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

*Morin, Edgard (1999) L'intelligence de la complexité. Editorial L'Harmattan -París. Páginas 43 a 77 traducidas en *Gazeta de Antropología, 2004, 20,* artículo 02 · http://hdl.handle.net/10481/7253

*Perkins, D. (2001) *La escuela Inteligente*. Barcelona – Editorial Gedissa.

*Souto, Marta (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiense. Cap. 6 y 7 (selección)

*Teriggi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183.

*Sigal, Celia (2009) *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Pp. 1-30. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf.

*Rudolf Tippelt, Hans Lindemann (2001) *El método de proyectos.* El Salvador, MünchenBerlin. setiembre 2001

Anexo de recursos

Referencias electrónicas

Educación 3.0 Revista digital . “Cómo crear una nube de tags y sus usos en el aula”. Artículo 5/9/2018

https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/crear-una-nube-tags-las-palabras-mas-usadas-teProfNES Interareal Narrativas migrantes.pdfxto/

Kapanga “Bisabuelo” (Video oficial) HD (2010, septiembre 22) Recuperado de:

https://youtu.be/tfrzM0L1_xY

Manu Chao “Clandestino” (Oficial Music video) (2019, septiembre 2) Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=7AzimrAgWbA

Manual para parlamentarios N 24. Migración, derechos humanos y gobernanza . Unión Parlamentaria, Organización Internacional del Trabajo y Naciones Unidas,(2015) Capítulo 1 (ps 19 a 25).

https://www.ohchr.org/Documents/Publications/MigrationHR_and_Governance_HR_PUB_15_3_SP.pdf

Seguimos educando. Programa digital. Secuencia didáctica Artículo: «La ratificación de Argentina de la Convención de los Derechos de los trabajadores migratorios: señales positivas en un contexto complejo»

https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__4bb22728-a9a6-4afe-870d-b6f00bd0c9b8/14454/data/66a868bb-c853-11e0-8229-e7f760fda940/anexo1.htm

Obras de arte de Quinquela Martín

https://3minutosdearte.com/seis-cuadros-un-concepto/quinquela-y-el-artista-que-transforma-el-mundo-con-su-mirada/

Obras de arte de Antonio Berni

https://3minutosdearte.com/seis-cuadros-un-concepto/berni-y-el-compromiso-social/

Testimonio de Elida Rama https://www.youtube.com/watch?v=oEcO3ygXwY0

Testimonio de Mery Mendoza https://www.youtube.com/watch?v=QTsXyhnIzZs

Centro de Estudios Legales y Sociales. Arte y Derechos Humanos. Publicación. 2019, Diciembre 18.

https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/migrar-es-un-derecho/

María José Fariñas Dulce, "Inmigración y derechos humanos" .E.M. nº 26 Mayo-Agosto 2007. URL:

http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA26/M%C2%AA%20Jos%C3%A9%20Fari%C3%B1as.pd

Canal Encuentro: En el medio de la leyTipo de recurso: serie TV Tipo de formato:video. Fecha de publicación: 14 -08.2013

http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8510/5915

Isabel Santi, « Algunos aspectos de la representación de los inmigrantes en Argentina», *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 4 | 2002, Publicado el 13 mayo 2005, consultado el 08 julio 2020. URL :74http://journals.openedition.org/alhim/4

Nueva Escuela Secundaria. Diseño Curricular. Formación General Ciclo Básico del bachillerato

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/edusol-itinerario-y-herramientas-edicion-2014-5901e6a68e7dd

Recursos digitales:

Grabación y audición de audio: **https://www.audacityteam.org/**

Escritura colaborativa en linea:**https://www.google.com/intl/es_AR/docs/about**

Aplicaciones para desgrabar audios:**/https://otranscribe.com/**

Material de consulta

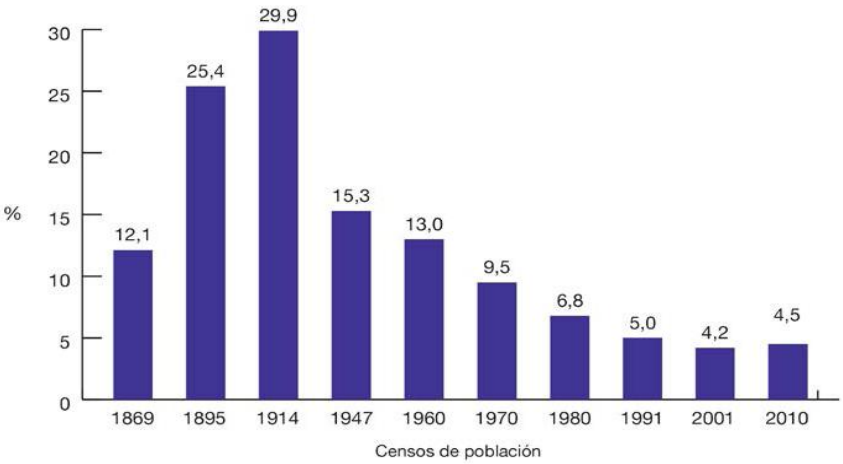
https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__4bb22728-a9a6-4afe-870d-b6f00bd0c9b8/14454/data/66a868bb-c853-11e0-8229-e7f760fda940/index1.htm

https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__761edeb5-d6ba-4444-ab33-46db8540b66e/14661/data/bc44a7ff-c849-11e0-80f8-e7f760fda940/index2.htm

ProfNESInterareal Narrativas migrantes.pdf

Población nacida en países limítrofes y en otros países según censos de población. Total del país. Años 1869-2010

Población nacida en el extranjero según censos de población. Total del país. Años 1869-2010



Fuente: INDEC. Censos nacionales de Población, 1936 a 2010

Grilla de Evaluación del proyecto:

Preguntas de Evaluación	Logrado	Medianamente Logrado	No logrado	No sabe/ No contesta
El proyecto se origina en necesidades de la institución				
El diseño fue efectivo para el desarrollo del proyecto				
Los propósitos y objetivos planteados fueron alcanzados				
El material didáctico utilizado fue adecuado				
Los espacios de reflexión han sido pertinentes				
Las instancias de evaluación a lo largo del proyecto fueron cumplidas				

Proyecto 8

La participación juvenil en los Movimientos Culturales Latinoamericanos

Aportes para pensar la sociedad argentina contemporánea

Autorxs

Aluminé Belén Aquino

Emanuel Belser

María Inés Maañon

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

Este escrito se enmarca en la propuesta de trabajo de campo de la materia Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación (Plan 1985) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El eje de la misma gira en torno a la posibilidad de posicionarse como profesionales en la escuela media, trabajo que se propone como un acompañamiento a la comunidad educativa en su labor de formación de los adolescentes en su tránsito hacia la adultez.

El trabajo de campo se propone como un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico (propio de nuestra profesión, aun cuando no cumplamos formalmente con ese rol) lo que incluye tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de un pre-diagnóstico, generación de propuestas, desarrollo didáctico de proyectos, evaluación de propuestas y reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, y teniendo en cuenta el contexto de aislamiento social en que se desarrolla el cuatrimestre, se nos propuso desarrollar el trabajo a partir de los registros de observación de una clase y de la entrevista a una profesora de Historia y se ofreció un documental sobre un bachillerato con Orientación en Comunicación Social como institución donde enmarcar la tarea. La propuesta de la cátedra apuntó al despliegue de una serie de actividades vinculadas al rol de asesoramiento, mencionadas anteriormente, que permitieran la construcción de un proyecto de trabajo "como si" se fuera a presentar a la docente a cargo de la clase observada.

Cabe destacar que, para lograr un proceso coherente e integrado entre cada una de las tareas realizadas, resultó necesario asumir una perspectiva de la didáctica de este nivel como una disciplina de "síntesis de saberes" (Mastache, 2007). Es decir, como una disciplina que elabora conocimiento considerando a la vez las características institucionales del nivel, las disputas históricas por su sentido, el despliegue de una mirada didáctica general para la enseñanza secundaria y las propuestas de las didácticas específicas de cada materia, las características específicas de lxs estudiantes a quienes está destinada, la formación y condiciones de trabajo de los docentes, los saberes que circulan y favorecen u obstaculizan los aprendizajes (y la relación entre todos estos elementos).

Metodología

En función del ejercicio propuesto, la Cátedra trata de generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo en el nivel desde un rol diferente del que pudieran haber desempeñado previamente los cursantes de la materia (alumnx, docente, preceptor/a). Este acercamiento tiene el objetivo de ofrecer un escenario para construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional del graduado en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesor pedagógico, docente, preceptor, directivo, diseñador curricular, formador de docentes, etcétera.

El rasgo particular del presente trabajo es que se inscribe en el actual contexto de aislamiento físico obligatorio, dada la situación de pandemia mundial. En este sentido, la propuesta fue adaptada para que el ejercicio de pre-diagnóstico/diagnóstico se realizara a partir del material

audiovisual seleccionado (La escuela contra el margen , 2019) y de dos registros descriptivos correspondientes a otra institución provistos por la cátedra: el de una clase de Historia de 4to año y el de la entrevista a la docente de la misma clase. Debíamos trabajar sobre este material tomándolo como si correspondiera al curso que protagoniza el documental.

Para el desarrollo del pre-diagnóstico, en primera instancia se elaboraron registros de observación individuales sobre las características de la escuela, de lxs docentes y de lxs estudiantes, así como sobre los elementos que favorecen y/o dificultan la formación de los mismxs (en sus distintos aspectos). El trabajo con los registros implicó describir los hechos observables, dar cuenta de las implicaciones personales y de la relación con referentes teóricos para la comprensión y análisis de lo observado. Para el registro sobre el documental, cada uno de lxs integrantes de este grupo trabajó mirando atentamente alguna cuestión particular: María Inés se centró sobre las dinámicas institucionales, Emanuel sobre la docente a cargo de las clases del taller (Florencia) y Belén sobre las relaciones y dinámicas de lxs estudiantes. Luego trabajamos sobre una integración de los mismos en un registro unificado (que supuso comenzar a mirar una misma situación /escena desde diversos puntos de vista y alcanzar una problematización más profunda).

A partir de todo ese trabajo con los registros planteamos algunas hipótesis que fueron tomando forma a través de un ida y vuelta entre la teoría y la empiria, lo que dio lugar al posterior desarrollo de un análisis sistemático que nos brindara un sustento para la construcción del proyecto. En este sentido, y en función de captar algunas dimensiones de la escuela y la clase, fue preciso trabajar tanto sobre *hipótesis institucionales* (vinculadas a la escuela y sus integrantes) como sobre *hipótesis didácticas* (de distinto orden: como la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza y el desarrollo de las clases-consignas y demandas de aprendizaje, respuestas de los estudiantes a las mismas, gestión de la clase por parte de la docente, la evaluación de los aprendizajes).

A partir del diagnóstico, comenzamos a configurar el proyecto, en el que pudimos establecer un propósito o meta a alcanzar y una unidad de sentido que nos permita articular distintas acciones a desplegar, distintos objetivos en función del proyecto y la asignatura, enmarcada en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires para 5to año orientado a las Cs. Sociales y Humanidades. Asimismo, empezamos a esbozar algunas actividades y tareas para el desarrollo del proyecto y el logro de los objetivos, las asignaturas que se podrían vincular y a definir el producto final. Los encuentros sincrónicos grupales y los de tutoría sobre las distintas entregas del trabajo nos permitieron revisar algunas primeras decisiones que habíamos tomado y reajustar lo presentado en función de las hipótesis que habíamos planteado en el primer análisis. Es decir, redefinir el eje y reorganizar la propuesta de forma de presentar un proyecto acorde a las captaciones institucionales, sobre la formación profesional, sobre la perspectiva epistemológica y didáctica de la docente que desprendimos de los materiales de trabajo y dieron lugar al diagnóstico.

Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

En líneas generales, la definición de un proyecto institucional de trabajo respondería fundamentalmente al modelo organizacional hegemónico de la escuela secundaria (Terigi, 2008) más que a las disputas históricas o actuales por los sentidos del Nivel Medio (Orlando y Mastache, 2016; Mastache, 2007). En la escuela analizada, la fuerza de este modelo se expresaría cotidianamente en las relaciones *naturalizadas* que se establecen entre distintxs actores y las formas de trabajo *habituales*.

Lxs alumnos están entusiasmadxs con la tarea, pero al aproximarse la hora de la salida, guardan las cosas para retirarse. La profesora del taller tiene que pararlos para indicar cómo seguir (Día 2 del Taller, Registro Unificado Documental)

Luego de que la preceptora dicta la nota (entre murmullo de fondo y comentarios en tono elevado) frena a lxs estudiantes y les indica "momento chiquitos... acomoden los bancos y levanten las sillas antes de salir... deben acomodar todos los bancos... Méndez, dale" (no están alineados sino en grupos como estaban trabajando para el taller) (Día 2 del Taller, Registro Unificado Documental)

Se ven tres estudiantes paradas en una puerta esperando... "¿Podemos hablar con usted?... Permiso" (entran a la Dirección) (Día 3, Registro Unificado Documental)

La dinámica propia de las instituciones, en su tensión entre instituido e instituyente (Loreau, 1975), propiciaría en la organización escolar el desarrollo de un trabajo diario muy apegado a las formas, los tiempos y los espacios (formato escolar) característicos del nivel, con poco o nulo lugar para el intercambio entre profesores, para el debate y la construcción de un sentido colectivo de la propuesta educativa institucional y la reflexión sobre la tarea de cada docente en relación con ello (Bolívar, 2009). Esta lógica de funcionamiento escolar también atentaría contra el reconocimiento de quiénes son los sujetos de la experiencia educativa (que serían interpeladxs sólo en función de los roles como docentes, estudiantes, auxiliares, xadres, etc.) y limitaría la riqueza que este conocimiento podría aportar. Considerando particularmente la escuela analizada, se observa que...

En contexto de una reunión de personal de la escuela, una profesora dice: "yo estoy medio asustada la verdad... qué se yo... yo no sé mucho, hoy me contaron los chicos, a raíz de lo que pasó, de esta cosa entre los barrios, que yo no sabía tampoco...". A continuación habla una señora de maestranza: "te lo puedo decir yo que soy del barrio... (relata lo que le ocurre por ser vecina de Cildañez) (Registro Unificado Documental, minuto 25)

Este *contrapunto* entre distintxs actores de la escuela resulta sugerente cuando se considera que esta fue fundada en 1991, tuvo varias mudanzas pero hace más de 20 años se ubica en el edificio actual, que a ella asisten estudiantes de distintos barrios de la zona y que uno de los ejes que atraviesa el trabajo institucional sería la cuestión territorial y de vínculos entre/con lxs vecinxs.

En esa línea, y atendiendo la tensión propia de los procesos de institucionalización (Loreau, 1975), esta misma escena mencionada permite observar que existirían márgenes de acción

para la innovación escolar (Feldman, 2009) que traccionarían hacia la construcción colectiva/compartida del proyecto institucional. Esto podría verse tanto en la forma que el director elige para abordar lo ocurrido en el barrio (ante el enfrentamiento de dos jóvenes de diferentes barrios vecinos y el asesinato de uno de ellos, convoca a una reunión de *todo* el personal y da lugar al intercambio) como en la forma de trabajo sobre la que trata el documental.

En este sentido, la diversificación de propuestas con otros modelos organizacionales para el trabajo escolar (Terigi, 2018; Feldman, 2009), como el desarrollo de trabajos por proyectos (como el de taller de mapeo o la participación en el Encuentro del Programa Jóvenes y Memoria), favorecería la resolución de algunas tensiones que se generan entre ese modelo organizacional hegemónico, la sanción de la obligatoriedad del nivel, la expansión de la matrícula y la inclusión de sectores sociales que antes no accedían a la secundaria (Mastache, 2007) ofreciendo distintas situaciones de aprendizaje, apostando a incrementar la participación de lxs estudiantes (Feldman, 2009) y a desplegar otras formas de vincularse

(Mazza, 2016):

P: 'Bueno la propuesta es arrancar con un juego...' (hay mucho bullicio en el aula) Después de organizar los grupos y de ver que todxs lxs estudiantes participan en alguno, la profesora les da la consigna para el trabajo sobre mapeo.
P: 'La idea, ustedes dibujen el mapa del barrio, con todos los barrios, como ustedes se lo imaginen, como ustedes lo dibujarían, no tiene que ser como está en el mapa oficial de la Ciudad de Buenos Aires, sino ustedes que viven y lo recorren todos los días, cómo lo perciben... y dibujarlo'.La misma da lugar a que lxs propixs alumnos pongan en juego su conocimientos, sus puntos de vista e ilustran lo que viven del barrio (Día 1 del Taller, Registro Unificado Documental)
D: "Porque antes que nada creo que todos aprendemos de forma muy distinta, cosa que me costó mucho aprender en toda mi carrera. Yo estaba convencida que todo el mundo aprendía como yo, entonces exigía que todos hagan las cosas que yo había hecho para aprender, después con el tiempo, ni siquiera la facultad me sacó esa idea de la cabeza, me di cuenta que es así, que todos aprenden, de formas distintas"
E: "¿Y qué sí te lo hizo constatar?"
D: "Lxs alumnxs" (se ríe y sigue hablando mientras responde) Lxs alumnxs que me decían: "no no, no profe yo si no tengo música no aprendo", y "no" yo decía, "no, ¿cómo vas a necesitar de la música para aprender"(...) Entonces, digo, a la décima vez que lo escuchaste quizás le prestaste atención, y entonces sí la verdad es que tiene razón, o cosas que yo sé que le sirven y ellos no saben, y cosas que tienen que ver con la costumbre de ellos, si las costumbres de ellos les opera o les sirve, incluso algunas cosas que uno no acepta o rechaza del plan" (entrevista a docente de Historia, págs. 4 y 5).

D: "Instagram, y WhatsApp, y ellxs me dicen armemos un grupo de WhatsApp, y yo les digo que no, les conté que el fin de semana en dos grupos nada más, con el conflicto docente, recibí en cada uno 500 mensajes, yo no puedo manejar ese volumen de información. Entonces volvimos a insistir en el grupo cerrado de Facebook y se están armando sus identidades para ingresar, el tema es el celular, que pasó a ser el centro de nuestras vidas.

Entonces, todas las tensiones tenés, a ver, para desconcentrarse, para el no aprendizaje, tomar un libro, leerlo, a ver, la historia se puede aprender de otras maneras, pero las nuevas tecnologías las tenemos que sumar, yo tengo un blog para Latinoamericana, tengo un blog para Cívica, los blog no los lee nadie por supuesto, pero yo los obligo. El grupo cerrado de Facebook lo tengo para decirles que miren el blog (se ríe de ella misma) o que ellos puedan preguntarme, porque el blog no está abierto para discutir, porque ya no va más, no van a ser blogueros mis alumnxs, y no tiene sentido eso, pero que sí tengan un canal para comunicarse conmigo, y que no sea sólo un mail de a uno, donde yo tengo que contestar lo mismo 100 veces, entonces un grupo cerrado me actúa como un aula virtual y si alguien pregunta se enteran todos" (entrevista a docente de Histori, pág.6a)

E: "¿Y solés hacer articulación con otras materias?"
D: "Mirá, menos de lo que me gustaría, pero sí hago (...) Acá es más fácil, tendría que hacerlo más adentro del aula, a veces nuestra dinámica de cómo vamos estructurando lo hace más difícil, admiro esa capacidad en las profesoras de literatura, ellas hacen más eso, por lo menos a la tarde hay un grupo de profesores que rompen más lo que es la escuela. En otro caso yo hice un proyecto, pero bastante estructurado, porque a veces uno... y se hace complejo, que sé yo, está en mi norte, no desaparecer materias, abrir ventanas, y luchamos mucho por las lógicas disciplinares." (entrevista a docente de Historia, pág.7)

El desarrollo de trabajo por proyectos articulados entre departamentos y/o profesores habilitaría espacios para el trabajo integrado (Bolívar, 2009), para la construcción de propuestas basadas en situaciones problemáticas que comprometieran a lxs participantes permitiendo poner en juego otros saberes, estableciendo nuevas posibilidades y formas de aprehender contenidos, incrementando la autonomía y la responsabilidad de lxs estudiantes respecto del estudio (Feldman, 2009). El trabajo por proyectos permitiría observar una potencialidad no solamente vinculada a contenidos conceptuales o procedimentales de las asignaturas sino también en relación con la cuestión vincular y el compromiso de lxs estudiantes con las tareas propuestas (Mazza, 2016). Como se pudo observar en la escuela, la forma en que la profesora del taller convoca a trabajar en el marco de un proyecto anual (que inicia con el trabajo de mapeo a partir del que se les pide ubicar la escuela desde su perspectiva, nombrar los barrios y construir los problemas que los atraviesan hasta poner en palabras que ellxs siempre se nombran como "la escuela de los que no piensan") favorecería el cambio de actitud y la implicación con la que lxs estudiantes se posicionan respecto del trabajo (que puede observarse a través del documental en las respuestas, la participación y los intercambios de los estudiantes frente a las consignas). El trabajo por proyectos ofrecería entonces las condiciones para generar espacios educativos continentes (Bion, en Mazza, 2016).

A la vez resulta necesario considerar alguna de las tensiones que aparecen frente a esta forma de trabajo. En los dichos de la profesora de Historia en la entrevista, respecto de la articulación entre materias y el desarrollo de un trabajo por proyectos, el despliegue de los mismos se encontraría tensionado por la resistencia a ciertas lógicas de la reforma propuesta para el nivel, la cuestión de la departamentalización y la *defensa de lo disciplinar* como conocimiento específico.

Perspectiva disciplinar y propuesta de enseñanza

P: (...) la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que es que nuestra materia fundamental. En la medida en la que se comprenda que los que estudiamos es provisorio, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca, la posibilidad que nos permita comprender nuestro propio presente, porque en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando lees esa historia de otra manera (...), lo mismo esperamos que hagan lxs alumnxs, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a la elecciones que tenemos que hacer presente". (Registro de entrevista a la docente de historia. Pág. 10)

A partir de este recorte de la entrevista realizada a la docente, podríamos dar cuenta de la influencia de los nuevos enfoques (Finocchio, 1993). Este posicionamiento podría estar vinculado a su formación académica (como profesora titulada en la Universidad de Buenos Aires). En el testimonio aparece como rasgo de conocimiento histórico el carácter interpretativo de la historia; el conocimiento construido, de acuerdo con la docente, no está exento de interpretaciones individuales, subjetivas y la idea planteada de provisoriedad daría cuenta del reconocimiento de un objeto en movimiento, en disputa, posible de ser reinterpretado. Esta forma de concebir la historia otorga un papel activo a los sujetos que conocen en el que se reconocen sus intereses, valores y presupuestos. Por otra parte, la relación que menciona entre pasado-presente-futuro daría cuenta de la preocupación por mirar la realidad en términos de procesos que pongan en relación diferentes tiempos (Gojman en Aisenberg, 1993).

En el siguiente fragmento de la clase podríamos suponer la asunción de una perspectiva problematizadora por parte de la docente (Febvre, 1970; Le Goff, 1991; Gojman en Aisenberg, 1993).

"P: "¿Qué estamos viendo? (Nadie responde, ella lo hace) el periodo colonial para ver las Revoluciones" (Registro de observación de la clase de historia, 9.30hs)

"P: "Lo que vamos a ver es, contra qué rompen las revoluciones. La de 1810. Por eso estuvimos repasando el mundo colonial, al punto tal que tampoco se va a romper del todo. Van a ir viendo ustedes que se reconocen supervivencias de lo que fue esta sociedad colonial." (Registro de observación de la clase de historia, 9.50hs)

P: "Entonces tenemos que ver como fue el mundo colonial para ver contra qué rompe las revoluciones que se inician. Para final del cuatrimestre deberíamos llegar hasta acá, momento en el que se termina de consolidar los estados nacionales." (Registro de observación de la clase de historia, 9.50hs)

Parecería que la propuesta de la docente intentaría dar cuenta de la complejidad de la realidad histórica, a través del abordaje analítico de diversos factores políticos, económicos, sociales (Gojman en Aisenberg, 1993), tanto como la consideración de los distintos actores sociales intervinientes. La influencia de esta perspectiva se traduciría en la forma de enseñanza, la

cual pudimos evidenciar en otros momentos de la clase, como cuando la profesora, tomando como eje la Revolución de Mayo, intenta reconstruir un contexto histórico internacional y alude a otros procesos revolucionarios contemporáneos a ese, a la influencia que cada uno de ellos tuvo en las ideas políticas, en el desarrollo económico o en la forma de organización de los pueblos.

Por otra parte, no podemos dejar de hacernos la pregunta acerca de cómo se juega la perspectiva de la docente con las formas organizacionales de la escuela (Terigi, 2018; Feldman, 2009; Bolívar, 2009) y la formación precedente que recibieron lxs estudiantes. Parecería haber cierta tensión entre algunos factores como el tiempo del calendario escolar, los contenidos curriculares establecidos para el ciclo y los contenidos previos de lxs estudiantes, lo que permitiría dar cuenta de la convivencia y negociación entre enfoques didácticos y su enfoque epistemológico. En el siguiente apartado nos detendremos en el cruce entre perspectivas, conocimientos y sujetos.

La propuesta en acción

Como vimos en el apartado anterior, dada la fundamentación que realiza la docente de su propuesta pedagógica parecería que hay una intención por orientar la utilización crítica (Martuccelli, 2016) de los contenidos, que permitan que lxs estudiantes construyan opiniones argumentadas y establezcan relaciones. Este objetivo parecería guiar la propuesta de enseñanza y en función del mismo podemos dar cuenta del despliegue de distintas estrategias, por parte de la docente durante la clase, que podrían andamiar el proceso de apropiación del saber en desplazamiento (Mastache, 2018). Haciendo un recorrido por las tareas que se van planteando a lo largo de la clase vemos que al comienzo de la misma, la docente escucha la exposición de lxs estudiantes (que parece ser la primera que realizan) y a medida que van desarrollando el tema, la docente realiza preguntas, retoma las pautas que deben tener en cuenta a la hora de realizar este tipo de tareas, como empezar por la idea central que van a desarrollar, brinda coordenadas para abordar el contenido, como la ubicación de espacio y tiempo para dar cuenta del contexto y lo hace a través de ejemplos para que lxs estudiantes den cuenta de estas nociones. Estas intervenciones parecerían realizarse en función de futuras exposiciones que tendrán que realizar lxs estudiantes.

En este sentido, vemos que el abordaje de la propuesta de enseñanza oscilaría entre un enfoque mediacional y liberador (Feldman, 2010) de acuerdo a los distintos tipos de tarea (Mazza, 2013) que se proponen. Estas, en cada caso, apelan a distinto tipo demandas hacia lxs estudiantes: recuperar conceptos, rememorar fechas, establecer relaciones. En algunos momentos de la clase, las respuestas que brindan los estudiantes parecerían responder a los requerimientos inmediatos de la docente (completar la oración que enuncia la docente, contestar a una pregunta con el concepto que busca la docente, relacionar un hecho con otro de acuerdo a las pistas que brinda la docente), lo que podría dar cuenta de un enfoque superficial del aprendizaje (Feldman, 2010) y de una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1989) por parte de lxs estudiantes. Aunque también estas respuestas podrían estar vinculadas a un enfoque estratégico (Feldman, 2010) que tenga en el horizonte la evaluación que tendrá lugar posteriormente.

En los siguientes fragmentos del registro podemos dar cuenta de esta variación de enfoques, desde la perspectiva de lxs estudiantes, según la pertinencia con las actividades en los distintos momentos de la clase:

P: "Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?"
M15: "Lugar"
P: "Sí, de espacio"

"P: "Bien, te pregunto a vos ¿Esto qué estás diciendo se desprende de la idea de monopolio comercial?"
V7:"Si"
P: "Bien, porque es una idea central."
V7 continúa su exposición." (Registro de observación de la clase de Historia, 9.30hs)

"Se dirige a toda la clase interrogando cómo llegaban los productos al Río de la Plata después de todo el recorrido, unx alumnx le responde "en mal estado", P aclara que no si eran joyas o porcelanas de lujo y otro alumno dice "muy caros", P asiente y dice que "eso hay que tenerlo en cuenta ¿Si el producto es muy caro haciendo el recorrido legal, ¿qué va a habilitar?" Unx alumnx responde "El contrabando", P asiente y deja que el alumno V7 continúe exponiendo" (observación de clase de Historia)

"M12 y M13 sentadas en los primeros bancos de la clase sostienen un afiche y una dice "Vamos a hablar de las plantaciones del clima tropical" y comienza a mencionar las producciones de algodón, tabaco, y café en el norte de Brasil."
V8: "No se escucha nada"
P: "Todavía no empezaron a hablar"
M12 y M13 comienzan a hablar
P: "¿Estos productos crecen únicamente en qué clima?"
V8:" calor"
M12 y M13: "Tropical" responden las alumnas y P asiente. Las alumnas continúan exponiendo sobre las plantaciones en el Caribe y P va interrumpiendo con preguntas" (Registro de observación de la clase de Historia, 9.30hs)

"P: (...) Por lo tanto siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio. Y la otra cosa que hacemos es, insisto con esto, esta fue la primera exposición después ustedes van a tener una grupal pero ya no sentaditxs, por eso es muy importante que inicien con la idea central que van a desarrollar después" (da ejemplos preguntando al grupo cuál sería la idea central de cada tema que fueron exponiendo).
Responden a esas preguntas V7, V8, V10." (Registro de observación de la clase de Historia, 9.40hs)

A través de las preguntas que va realizando la docente al grupo, vemos que la intención estaría vinculada a que sus estudiantes recuperen conceptos importantes, den cuenta de las relaciones que hicieron o argumenten con más profundidad. Si bien en estos fragmentos se observan respuestas breves, a medida que la docente realiza más preguntas, las respuestas de lxs estudiantes también parecen cambiar. Es decir, respuestas que en un momento parecen ser

sólo recuperaciones memorísticas, se van transformando en otras que implicarían algún tipo de interpretación.

P: "¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?"
V10: "Por qué fueron más importantes."
P: "¿Pero por qué?"
Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad]
P: "Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo todos lo que ustedes quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos, por qué, porque hay un hecho histórico que te dice mira esto es posible, esto pasa. Entonces se genera como una empatía con este movimiento, que te da la posibilidad de pensar…
La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumnxs, sobre los derechos y soberanías." (Registro de observación de la clase de historia, 10.30 hs)

Durante el desarrollo de la clase podría observarse, también, cierta flexibilidad de la propuesta de enseñanza en función de las demandas de lxs estudiantes.

P: "En el segundo trimestre como es más cortito dijimos que íbamos a hacer otro periodo hasta 1930 y el último de 1930 hasta donde lleguemos. ¿Por qué me interesa que hagamos esto? para que sepamos donde estamos parados hoy."
V7: "¿Y de 1870 en adelante es todo historia de América?"
P: "Todo lo que estamos viendo este año es historia Latinoamericana"
M1: "Profe ¿y en 5to?"
P: "En quinto ven historia Argentina, por eso en los cambios de programa que vienen con la NES, para nosotros es una pérdida porque nosotros teníamos, mucha historia latinoamericana….. "
V8: "Otra vez, pero en 3ro también vimos el XIX"
P: "Pero no viste historia Argentina del siglo XX"
V8: "pero que pasó en el siglo XX muere Perón…"

P: "A ver te lo dejo clarito te lo digo y sigo con esto, porque me parece importante que ustedes sepan. Ustedes vieron historia de Argentina en 3ro.y de Argentina se ve el siglo XIX. Y en 4to año vemos Latinoamérica más regional y en 5to vemos Argentina del siglo XX, Argentina contemporánea siglo XX hasta el presente. El fundamento, si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político, si vos lo ves en primer año tenés una capacidad de comprensión menor que si vos lo ves en 5to donde te puedo asegurar que no es lo único que pasó no es que murió Perón". (Registro de observación de la clase de historia, 9.50 hs)

En este ejemplo podríamos dar cuenta de que, ante la pregunta de un estudiante, se reconfigura la tarea sin perder de vista el propósito. Antes de pasar al siguiente tema, la

profesora decide realizar un breve repaso de los contenidos abordados en años anteriores que tendría como fin dar cuenta de la relación entre ellos para favorecer la apropiación de los contenidos que tendrán lugar ese año. Reconocer y dar respuesta a esta demanda estudiantil parecería calmar la ansiedad del grupo y lograr captar la atención de lxs mismos, ya que algunxs realizan preguntas en función del abordaje que realiza la docente.

En otros tramos de la clase vemos que la docente propone tareas que plantean otro tipo de desafíos, que requieren de un trabajo más autónomo por parte de lxs alumnxs, que implicarían una búsqueda de información más allá del libro de texto, una síntesis de la información para poder construir una argumentación propia que ponga en relación distintos hechos históricos. Este tipo de propuesta podría ser más consistente con lo planteado en la entrevista sobre su perspectiva disciplinar, al plantear un problema a lxs estudiantes en el que desconocen parte de los contenidos necesarios para resolverlo, proponiendo instancias de investigación e indagación para elaborar una síntesis propia (Finocchio, 1993).

P: Bueno voy a dar las consignas"
V10: "Uhhhh todos los días consigna"
P: "Desarrollar paréntesis mínimo en dos carillas"
V10: "¿Qué? ¿Pongo paréntesis?"
V7,V8: "2 hojas de árbol" (se ríen)
P sigue dictando "Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de la revoluciones americanas que se inician en 1810"
V10: "¿En qué página está?"
P: "No, eso ya en 4to eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea."
Algunxs alumnxs van guardando
P explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones). (Registro de observación de la clase de historia, 10.50 hs)

Por las respuestas que brindan lxs estudiantes en este fragmento, vemos demandas de indicaciones concretas (dictado claro de la consigna) y una relación con el saber que parecería ser de exterioridad (Edwards, 1989) al buscar respuestas concretas en la docente o en las páginas de un libro.

En los fragmentos escogidos hasta aquí, podríamos dar cuenta de cierto desequilibrio en la relación simbólica con el saber entre docente y estudiantes. En este sentido, en las acciones implementadas por la docente, podríamos dar cuenta de un saber en desplazamiento, así podríamos dar cuenta de una docente que reconocería dificultades y adaptaría su propuesta, que realizaría preguntas y repreguntas para vehiculizar la comprensión y relaciones entre distintos hechos históricos; por otra parte vemos en las respuestas de lxs estudiantes, una estructura predominante frente al contenido y las distintas actividades, más ligadas a características de dependencia ("¿Pongo paréntesis? "¿en qué página está?") y de un aprendizaje vinculado a la memorización y repetición de ciertos conceptos y datos. Aún así, en ocasiones, la insistencia de la docente parecería implicarlxs en la tarea generando otro compromiso con la misma, dando lugar a la producción de respuestas que requieren de otros procesos cognitivos:

P: "¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?"
V10: "Por qué fueron más importantes."
P: "¿Pero por qué?"
Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad]
P: "Correcto. (Registro de observación de la clase de historia, 10.30 hs)

La evaluación de los aprendizajes

En la clase observada la docente parecería tener la intención de anticipar lo que va a venir a través del anuncio y el esclarecimiento del calendario escolar y la fecha de evaluación. Al mismo tiempo, podríamos dar cuenta de dos intenciones en el anuncio de la evaluación: por un lado tendría la intención de informar y por el otro funcionaría como una advertencia para regular el clima de la clase e intentar que lxs estudiantes se involucren en la tarea.

P: "Listo, empezamos" (va al pizarrón y pide que le traigan un borrador, se acerca a una A, se lo pide) "vamos a organizar como continúa el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo".
V10: "¿Va a ser escrita u oral?"
P: "No, escrita la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo". (observación de clase de Historia)

La docente manifiesta en la entrevista su parecer respecto a la evaluación tradicional. Parecería indicar la aceptación de la misma para a ayudar a lxs estudiantes en su orden.

P: "... igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hablé a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tienen que juntar todo, me parece que eso aporta. (entrevista a la docente de Historia)

Es posible que la proyección que realiza la docente en relación a la evaluación de los saberes de lxs estudiantes tendría un carácter formativo, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje de sus estudiantes (Perrenoud, 1999) para regular la propuesta de enseñanza y que lleguen mejor preparadxs a la instancia de examen escrito:

P: "Listo, empezamos" (va al pizarrón y pide que le traigan un borrador, se acerca a una A, se lo pide) "vamos a organizar como continúa el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo". (observación de clase de Historia)

En reiteradas oportunidades podemos dar cuenta que la docente parecería querer información de los saberes de lxs estudiantes a través de preguntas recurrentes como un instrumento en función de su propósito.

P: "¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?"
V10: "Se derrocó"
P: "¿Se derrocó a quién?"
V10: "Al virrey"

P: "Se derrocó al virrey en tanto que….."
P: "¿se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?"
V10, V8: "No"
P: "¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones?" (algunxs responden aunque no se escucha bien), uno de los alumnos varones dice "Estados Unidos." (observación de clase de Historia)

P: "¿Qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo económico?"
V7: "¡pará! ¿Puede repetir la pregunta?"
P "¿Qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo que económico?"
V10: "En Francia"
P: "Vos dijiste Francia pero yo pregunté en lo económico".
V19: "Inglaterra"
(Comienzan murmullos leves, se escucha la palabra revolución industrial) P dice "ahh algo vieron entonces". (observación de clase de Historia)

P: "Primero ¿qué plantea la revolución francesa? ¿Cuáles son los ideales de la revolución francesa?"
V10: "Igualdad".
Unx de lxs chicxs dice libertad
P: "Igualdad, libertad y fraternidad".
V7, V8 dicen como la película de Monster University.
V11: se ríe mirando a V7 y 8
P pregunta qué es la fraternidad. Una chica responde, P le dice "Sí, decilo, decilo". "Que seamos todxs hermanxs, una hermandad sería los 3 postulados de la Revolución Francesa."
Repasan términos de cívica y mencionan a Rousseau.
Vuelve a realizar preguntas breves al grupo en relación a la soberanía.
Responden V10 y a veces v8
V10 se suena la nariz. Todxs lx miran y se ríen. (observación de clase de Historia)

Este tipo de estrategias permitirían la obtención de información para dar cuenta de los temas comprendidos por sus alumnxs (Feldman 2010) y así regular su función pedagógica.

En el mismo sentido, en la entrevista a la docente, ella explicita esta intencionalidad respecto a la obtención de información por parte de los alumnxs y así poder ir acompañándolxs en sus procesos.

P: "...Entonces este sistema de la supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas. No digo que todo el mundo siempre lo hace, pero bueno, ellos saben que eso está, y que no lleguen a un día anterior de un examen a querer estudiar en un día lo de un trimestre". (entrevista a la docente de Historia)

P: "Vamos a tratar de ver el contexto pre-revolucionario es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. Yo lo pongo como título y voy a hacer unas anotaciones del contexto histórico de 1810 ¿por qué? porque en 1810 con más en profundidad pero en

general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata ¿todo esto saben o no?"
Voces masculinas dicen que sí.
P: "¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?"
V10: "Se derrocó"
P: "¿Se derrocó a quién?"
V10: "Al virrey"
P: "Se derrocó al virrey en tanto que……"
P: "¿se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?"
V10, V8: "No"
P: "¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones?" (algunxs responden aunque no se escucha bien), uno de los alumnos varones dice "Estados Unidos."
(...) P: "Bueno eso es lo que tenemos que recuperar acá en este curso, sino es como que siempre terminamos mirando como una partecita separada, mucho de ese contexto ustedes sí deberían haberlo visto, si no lo vieron entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo."
(...) P: "Bueno hasta acá yo les voy a dar el resto de los temas que vamos a seguir y esto les voy a dar unas consignas para que ustedes hagan un trabajo a partir de lo que tienen en libro". (observación de clase de Historia)

En estos ejemplos, podemos dar cuenta de las nuevas decisiones tomadas por la docente. Parecería entonces haber usado, en diferentes momentos de la clase, las preguntas como evaluación en proceso, para poder adaptar sus actividades (Feldman 2010).

Propuesta didáctica

Proyecto de investigación: La participación juvenil en los Movimientos Culturales Latinoamericanos. Aportes para pensar la sociedad argentina contemporánea.

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

El presente proyecto se presentará a la profesora de Historia de 5° año[17] (Bachillerato orientado en Cs. Sociales y Humanidades) para su desarrollo a partir del 2do trimestre del ciclo lectivo 2021 hasta fin de año[18].

[17] Este plan tiene dos asignaturas que abordan los contenidos históricos : Historia orientada (Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX) e Historia cultural latinoamericana. La propuesta que aquí se presenta podría articular el trabajo entre ambas y Proyecto (con una sugerencia final para articular con otra/s asignatura/s).

[18]Para definir un tiempo posible para implementar este proyecto ha resultado imprescindible tener en cuenta el contexto de incertidumbre que ha generado la pandemia (y las medidas vinculadas al cuidado de la salud, como el aislamiento social obligatorio). Es por ello que, ponderando las condiciones, hemos optado finalmente por proponer su desarrollo a partir del 2do. trimestre del año próximo, entendiendo que esto daría un tiempo necesario para la reflexión de lxs docentes y las instituciones en torno a los "aciertos" y los "errores" respecto de

El mismo propone un trabajo de investigación sostenido conjuntamente con el espacio curricular "Proyecto", que lxs estudiantes desarrollarán en pequeños grupos, el que finalizará con una exposición (con posters) que tendrá como objetivo mostrar los resultados del trabajo de cada equipo y hacer una puesta en común. Los trabajos pueden integrar luego una *galería* institucional para la consulta de otros cursos posteriores (que pueden tomarlos por los contenidos abordados o por cuestiones vinculadas al trabajo de investigación).

Fundamentación

Esta propuesta se sustenta en aspectos teóricos (provenientes de diversas investigaciones sobre el nivel secundario) tanto como en los marcos normativos que rigen hoy la educación en nuestro país y en la Ciudad de Buenos Aires.

Por un lado, como fuera mencionado anteriormente, el desarrollo de proyectos institucionales favorece el trabajo integrado entre áreas o Departamentos lo que, a su vez, redunda en la construcción de una comunidad profesional de enseñanza y en la distribución de la responsabilidad por la mejora de la educación ofrecida (Bolívar, 2009). Este tipo de propuestas, además, se apoyan en una flexibilización en las formas y tiempos de trabajo escolar que permite aumentar los márgenes de autonomía de lxs estudiantes y estimular su participación a partir de sus propios intereses (Feldman, 2009).

Por el otro lado, el marco legal dado por el Plan Estratégico Nacional "A*rgentina Enseña y Aprende*" -aprobado por Resolución del CFE Nº 285/16 del Consejo Federal de Educación- pone foco en la organización curricular de la enseñanza a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de forma que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas. En ese sentido, propone el trabajo en proyectos interdisciplinarios o interáreas que suponen una nueva forma de organización institucional de la enseñanza basada en el enfoque de las capacidades[19].

Pensando particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción donde se encuentra la escuela destinataria de esta propuesta, hay que considerar que se ha implementado la Nueva Escuela Secundaria (NES) y las trece orientaciones definidas por el Consejo Federal de Educación. Ese plan remarca también la necesidad de revisar la situación de la escuela secundaria de la jurisdicción para mejorar la oferta educativa, potenciar la significatividad de la experiencia escolar y de los aprendizajes de los estudiantes y promover una mayor variedad y actualización de los formatos pedagógicos, los contenidos y las estrategias de enseñanza (entre los que destaca el trabajo por proyectos)[20]. En línea con ello, la orientación

las formas de trabajo desplegadas este año tanto como para el establecimiento de pautas de funcionamiento de las escuelas de acuerdo a protocolos.

[19]La implementación de la Secundaria Federal 2030 incluye también otros documentos que apuntan a realizar innovaciones en el Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria en línea con el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA). Es decir, se trata de una propuesta de innovación sistémica que fija un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional dentro de cada escuela del país.

[20]Para ampliar los sentidos en que se desarrolla la propuesta de implementar proyecto debe leerse el Diseño Curricular de la NES en CABA (en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf)

en Ciencias Sociales y Humanidades propone el trabajo a partir de proyectos como una de las estrategias para el despliegue de habilidades propias de este recorrido formativo[21].

Más allá de enmarcar nuestra propuesta en un contexto histórico político local y con la normativa que establece el funcionamiento del nivel, nos interesa destacar que la misma surge del diagnóstico elaborado a partir de analizar las características institucionales de la escuela analizada y la forma de enseñanza desarrollada por la profesora de Historia observada y entrevistada. Distintas escenas observadas en la escuela y en la clase recuperadas en nuestras hipótesis iniciales dan cuenta de condiciones institucionales que permitirían el despliegue de un proyecto integrado y todo su potencial: el análisis del mismo proyecto desarrollado para participar en el Programa "Jóvenes y Memoria" obra de ejemplo de esto. Como se observaba en el diagnóstico, la potencialidad de este tipo de trabajo por proyectos radicaría en seguir potenciando un posicionamiento crítico de lxs profesores respecto de su tarea, en su capacidad de revisar y reajustar lo propuesto en relación con los aprendizajes de sus estudiantes, en la desprivatización de sus prácticas, en la disponibilidad de espacios de trabajo colaborativo (todo lo que -según Bolívar, 2009- redundaría en la construcción de una comunidad profesional de enseñanza que, integrada en una comunidad educativa, esté comprometida con el aprendizaje de todxs lxs estudiantes).

Por otra parte, dada la fundamentación que realiza la docente sobre el lugar de la materia Historia en el sistema escolar, a través de la que pudimos dar cuenta de una perspectiva epistemológica ligada a los nuevos enfoques en las ciencias sociales, en la que se concibe el conocimiento como una construcción para aproximarse a la realidad a partir de su problematización, en el que prevalece el mundo del sujeto que interpreta esa realidad; y en vistas de las relaciones que pudimos captar entre la estructura de la formación de la docente y la estructura predominante de lxs estudiantes en función del lugar del saber (Mastache, 2012), nos parece interesante configurar una propuesta que involucre a lxs estudiantes como productores de conocimiento a través de instancias que propongan la investigación, el intercambio y realización de síntesis colectivas. Sostenemos que estas instancias ofrecerían a lxs estudiantes un lugar activo brindándoles oportunidades de comprender los procesos históricos como complejos y multideterminados.

En función de estas captaciones, seleccionamos del diseño curricular de 5to año orientado en Ciencias Sociales y Humanidades el eje "Historia de los movimientos culturales latinoamericanos contemporáneos", propuesto en el bloque "Identidades culturales". Lxs estudiantes investigarán sobre estos contenidos haciendo de este eje un contenido transversal a la propuesta del proyecto. Utilizarán los recursos de la asignatura "Proyectos" para sus investigaciones y harán "foco" en el papel de lxs jóvenes como actores fundamentales en los diferentes movimientos culturales.

[21]Puede encontrarse un ejemplo de ello el Diseño Curricular: en la asignatura sobre la que trabajamos para esta propuesta (Historia orientada de 5to año) se alienta -entre otras cosas- la "*presentación de informes a partir de proyectos investigativos tanto temáticos como de procesos determinados o de estudios de casos, en los que se aprecie la búsqueda y selección de información, la interpretación individual o grupal de fuentes documentales, visuales, y audiovisuales y la presentación de las conclusiones como cierre de los estudios realizados*"(pág. 37) o a "*Desarrollar proyectos grupales que favorezcan la discusión, el intercambio y los consensos relativos a interpretaciones sobre las ideas en la Argentina a partir de las lecturas sugeridas*" (pág.37).

En este proceso de apropiación de herramientas de investigación, se buscará lograr una propuesta de enseñanza de las metodologías que se imbriquen con el mundo escolar, social y cultural de los jóvenes. La propuesta no está pensada para formar investigadorxs, sino como una instancia que permita a lxs estudiantes producir un proceso dialéctico de apropiación/comprensión/resignificación al analizar la realidad social en la cual están inmersxs pero, fundamentalmente, efectivizar mediante prácticas áulicas la discusión de sus propios supuestos, prejuicios, de manera crítica y reflexiva.

Problematizar el mundo social presente e ir en búsqueda de información histórica para mejorar el conocimiento y la comprensión de la realidad a través de prácticas investigativas, fortalecería en lxs estudiantes los procesos de aprendizajes acerca de metodologías cualitativas que implicarán a su vez la apropiación de las herramientas básicas para comprender el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Esperamos que con este trabajo lxs jóvenes puedan desarrollar una actitud renovada frente al conocimiento y a su vez fomentar un espíritu indagador, cuestiones relacionadas también con el "ser historiador/x".

Consideramos este proyecto como una de las alternativas a los supuestos construidos desde el sentido común y desde un sentido común local que dificulta aún más las distancias y las rupturas con los conocimientos legitimados en la vida cotidiana. La ruptura con la inercia de lo cotidiano, y el sentido común que allí se instituye, es uno de los propósitos centrales.

Por último, no podemos dejar de mencionar la oportunidad que podría ofrecer el trabajo en un proyecto de investigación para integrar al aula prácticas contemporáneas de la cultura digital. Siguiendo las reflexiones de Pulfer y Dussel (2018), en un contexto de sobreinformación, mediado por dispositivos con conexión a internet al alcance de la mano, corremos el riesgo de delegar la organización y el procesamiento de la información en dispositivos que confieren respuestas rápidas y precisas pero no necesariamente correctas o verdaderas, "conocer parece volverse, en muchos casos, equivalente a buscar información; las operaciones y jerarquías que se construyen en esa búsqueda no se cuestionan." (Pulfer y Dussel, 2018). En este sentido, el trabajo con distintas fuentes de información y su procesamiento aportaría al desarrollo de habilidades que creemos necesarias: de evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones y construir conocimiento significativo para la comprensión del mundo real.

Propósitos

Considerando que el Diseño Curricular del Ciclo Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades plantea -como uno de los propósitos comunes a todas las orientaciones de la NES- el "*promover el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes expresarse claramente en forma oral y por escrito, acceder a información de diversas fuentes y seleccionar, analizar y utilizar dicha información de manera adecuada a diversos propósitos, contextos e interlocutores*" (p.11) y -como uno de los aportes particulares en la formación orientada- "*potencia(r) la formación política y ciudadana de los estudiantes para que ejerzan su condición de sujetos de derechos*

y obligaciones, responsables y comprometidos con la realidad social, la democracia y la defensa de los Derechos Humanos" (p.11), este proyecto se propone:

- Brindar un acercamiento a la historia de los movimientos culturales latinoamericanos contemporáneos, contextualizando en los grandes acontecimientos políticos que atravesaron el siglo XX en el continente.

- Reconstruir el papel de lxs jóvenes en estos acontecimientos políticos y su contribución a los distintos movimientos culturales.

- Contribuir con la identificación de la juventud como actor social y político activo.

- Identificar continuidades, rupturas, tensiones y/o superposiciones de los proyectos político-culturales de esos movimientos investigados.

- Brindar una aproximación a los procedimientos de producción del conocimiento propios de las Ciencias Sociales, incorporando metodologías, herramientas y estrategias de trabajo de corte socio antropológico, característicos de este campo.

- Desarrollar en lxs estudiantes la capacidad de observación, rigor conceptual, honestidad intelectual, trabajo colaborativo, capacidad argumentativa y orden expositivo.

- Propiciar situaciones en las que lxs estudiantes, a través de tecnologías de la información adecuadas, realicen búsquedas, sistematicen y procesen información valiosa.

- Fomentar el pensamiento crítico a partir del ejercicio de preguntas acerca de aspectos cercanos y lejanos de la propia realidad.

- Ofrecer herramientas que posibiliten que lxs estudiantes reconozcan las características de la sociedad actual y su inserción en ella.

- Brindar la experiencia del trabajo en equipo y de forma colaborativa, fomentando la participación, la escucha, el diálogo y el respeto a distintas posiciones.

Posibles objetivos

- Que den cuenta del contexto y los acontecimientos políticos en los que se enmarcan los movimientos culturales latinoamericanos contemporáneos.

- Que identifiquen el papel de lxs jóvenes en los acontecimientos políticos del contexto y su contribución a los distintos movimientos culturales.

- Que presenten un panorama de las ideas, de las producciones literarias y artísticas y de los circuitos de circulación de los mismos de acuerdo al movimiento cultural abordado.

- Que puedan dar cuenta de las articulaciones entre cultura y proyecto político.

- Que puedan identificar continuidades, rupturas, tensiones y/o superposiciones entre los proyectos político-culturales de dichos movimientos y la sociedad en la que viven.

- Que trabajen con fuentes primarias y secundarias de información.

- Que incorporen técnicas cualitativas de análisis e interpretación de la investigación de campo articulando aspectos teóricos y metodológicos.

- Que sistematicen la información obtenida, expresen opiniones fundadas en los procesos de investigación desarrollados y la comuniquen en forma oral, escrita e icónica.

Eje articulador

El proyecto propone el desarrollo de una investigación alrededor de la participación de lxs jóvenes en los movimientos culturales latinoamericanos contemporáneos, contextualizando en los grandes acontecimientos políticos que atravesaron el siglo XX en el continente.

En función de este recorte se proponen como guía las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de estos movimientos culturales?

- ¿Cuál es el contexto político-social en el que tienen lugar los movimientos culturales analizados?

- ¿Cuál es el rol de la juventud en estos acontecimientos políticos?

- ¿Cuál es la participación de lxs jóvenes en los distintos movimientos culturales?

- ¿Qué aportes brinda la investigación realizada sobre estos movimientos culturales y proyectos políticos para mirar la sociedad actual?

Producto

- Parciales: presentaciones parciales de avance del proyecto investigativo de cada grupo (que, considerando el contexto, podrían ser escritos o en encuentros presenciales o sincrónicos virtuales con las docentes). Se fijaría un cronograma de entregas para pautar el trabajo individual y el grupal tanto como estos momentos de "entrega".

- Final: trabajo en mesa redonda donde cada grupo debe realizar la presentación expositiva de las conclusiones (se sugiere a partir de la elaboración de un poster) como cierre del proceso realizado. El poster podría contener el contexto y las características principales del movimiento cultural indagado. También tiene que poner en evidencia las ideas centrales acerca del papel que lxs jóvenes tuvieron en él y las principales consideraciones metodológicas que tomaron para el desarrollo de la investigación.

Los posters podrían formar parte de una galería institucional/ banco de recursos para el trabajo de otros cursos en ciclos lectivos posteriores.

Además de la exposición de cada grupo se propone el desarrollo de intercambios entre los grupos con el fin de dar cuenta de los distintos tipos de participación de lxs jóvenes en los distintos movimientos culturales.

Contenidos

- ***Contenido trasversal:***

La capacidad de argumentación y comunicación.

Expresar opiniones fundadas.

Utilizar estrategias metacognitivas para emitir juicios de valor.

Integrar cooperativa y productivamente equipos de trabajo, asumir actitudes proactivas, enfrentar situaciones con iniciativa, creatividad, flexibilidad, capacidad de adaptación, comunicar resultados.

- ***Contenidos de Historia***[22]**:**

Se recomienda trabajar con los contenidos propuestos en el eje "Historia de los movimientos culturales latinoamericanos contemporáneos", correspondiente al bloque Identidades y culturas. Estos contenidos se articularían con los períodos históricos que se aborden en el año.

- Articulaciones y tensiones entre la cultura y la política: impacto de la revolución mexicana, de la Reforma Universitaria y de la revolución cubana en las vanguardias artísticas y literarias.

- Represión, resistencia cultural y cambios con la democratización en el cine, la literatura y la música.

- Estudio de casos: el muralismo mexicano, o el boom de la literatura latinoamericana de los años 60, o los circuitos underground durante el retorno de la democracia.

- ***Contenidos de Proyecto:***

Se recomienda trabajar con los contenidos del Diseño Curricular propuestos en el eje Trabajos de campo y proyectos de investigación escolar, correspondiente al bloque La producción del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades**.**

- Definición del tema, recorte del problema (formulación de la pregunta o hipótesis de trabajo).

- Diseño del trabajo de campo y/o de la investigación escolar.

- Indagación de fuentes de información y relevamiento de datos: entrevista, encuestas, observaciones, etcétera. Uso de tecnologías de la información y la comunicación en ciencias sociales.

- Sistematización, análisis e integración de datos.

- Redacción de informes y comunicaciones.

[22]Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, : ciclo orientado del bachillerato : ciencias sociales y humanidades / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. 2015.

Posible secuencia cronológica de actividades:

Cronograma estimativo

ETAPA	Tiempo estimado	Actividades sugeridas
I	2do. trimestre	Para lxs docentes a cargo: Presentación del Proyecto y pautas de trabajo Monitoreo y seguimiento con tutorías por grupo Para lxs estudiantes: Organización de los grupos de trabajo Definición de los temas/problema de investigación de cada grupo (dentro del eje participación juvenil/movimientos culturales latinoamericanos) Diseño del trabajo de campo Primera parte del trabajo: recolección y selección de materiales. Entrega del primer borrador: índice ampliado
II	3er. trimestre	Para lxs docentes a cargo: Devolución sobre el índice entregado Monitoreo y seguimiento con tutorías por grupo Para lxs estudiantes: Trabajo sobre fuentes documentales y entrevistas. Sistematización, análisis e integración de datos. Intercambio entre grupos de trabajo (a partir de borradores de Informe/bosquejo de poster). Redacción de informes y comunicaciones. Armado de los posters.
Cierre	Fin del 3er. trimestre (las clases necesarias para la exposición de todos los grupos en mesa redonda o jornada de trabajo abocada completamente al cierre)	Para lxs docentes a cargo: Evaluación del Proyecto y de los aprendizajes Para lxs estudiantes: Exposición de los trabajos (con posters) Intercambio final Evaluación del Proyecto y de su proceso de aprendizaje.

Orientaciones para la implementación del Proyecto:

❏ Para dar inicio al Proyecto, lxs docentes presentarán la propuesta planteando propósitos, objetivos y preguntas que lo guían (planteadas anteriormente). También ofrecerán las pautas del mismo y un cronograma que organice los tiempos de trabajo, de intercambios y de entregas parciales.

❏ El trabajo se apoyará al principio en la cuestión más metodológica (vinculada a los contenidos de Proyecto de investigación) de forma que cada grupo pueda delimitar el tema/problema sobre el que trabajará. La profesora de Historia orientará para el recorte espacio-temporal a investigar y apoyará en la búsqueda de fuentes.

❏ Hacia el final del 2do. Trimestre, lxs estudiantes deberán entregar un índice ampliado del Informe que permita a las docentes anticipar cuestiones a corregir o a desarrollar con profundidad y dar pautas para el armado del poster final.

❏ Durante el 3er. Trimestre. los grupos trabajarán en la investigación y la construcción del Informe. Se sugiere organizar momentos de tutoría sobre los avances, espacios de consulta y de intercambio.

❏ Lxs estudiantes alternarán entre algunos momentos de trabajo en la escuela y otros de tiempo extra escolar que definirán las docentes de acuerdo a los diferentes momentos de trabajo y las necesidades que se vayan planteando. De acuerdo a las características del grupo, también podrían proponerse algunas actividades de resolución individual y otros momentos de trabajo colaborativo (en los pequeños grupos y/o de intercambio sobre los avances)

❏ El cierre de la actividad será una mesa redonda donde lxs distintos grupos presenten sus trabajos de investigación a partir de un poster. La actividad cerrará con un intercambio/debate respecto de las continuidades, rupturas, tensiones y/o superposiciones que los proyectos político-culturales de dichos movimientos se vislumbran en la sociedad actual y el lugar que los jóvenes han asumido/asumen en ellos a lo largo del tiempo en el continente. Sugerimos el siguiente material como disparador para pensar la actualidad y su propio rol. Puede trabajarse el texto o el video del tema y su letra (disponible aquí)

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Sugerimos pensar la evaluación como un componente que aporta información útil para contribuir a mejorar y/o fortalecer la construcción de aprendizajes significativos.

Proponemos una evaluación que abarque todo el proceso con acompañamiento, escucha y diálogos entre estudiantes y docente, y de estudiantes entre sí, con los objetivos de:

- Proveer información para revisar y reorientar la enseñanza.
- Promover la autorregulación y el aprendizaje autónomo de lxs estudiantes.
- Recoger información sobre sus progresos.

Evaluaciones parciales:

Con el propósito de obtener información respecto a los procesos en la construcción de las

investigaciones de lxs estudiantes, proponemos instancias evaluativas en tres momentos:

- 1era instancia: al finalizar el segundo trimestre (agosto). Entrega de un índice comentado-ampliado que presente la estructura del trabajo, problema a indagar, hipótesis, selección de fuentes y estrategias de investigación. Puede valorarse el trabajo grupal y el desempeño particular de cada integrante.

- 2da instancia: a mediados del tercer trimestre (octubre). Borrador de Informe de la presentación y esbozo de poster. Presentación de avances entre grupos de trabajo e intercambios[23]. Se puede valorar el trabajo dentro de cada grupo y los aportes entre grupos.

- 3ra entrega final: al finalizar el tercer trimestre (noviembre). Cierre del Proyecto: exposición oral a partir posters en mesa redonda. Se puede valorar el trabajo grupal e individual.

En las dos primeras instancias se podría esperar:

- Cumplimiento en tiempo y forma de todas las actividades propuestas.

- Identificar dificultades en el desarrollo de las investigaciones y la disponibilidad de recursos.

- Considerar el desempeño y el compromiso de los estudiantes con las tareas propuestas.

- Generar situaciones y oportunidades para favorecer y potenciar el intercambio con lxs estudiantes de cada grupo de trabajo.

Para la entrega final y cierre se podría esperar ver:

- El grado de cumplimiento respecto a los objetivos trazados para el proyecto (se presentan a continuación los criterios al respecto) .

- El impacto que haya generado la realización del proyecto en cada uno de lxs estudiantes.

- Factores que motivaron o limitaron la participación.

Se sugiere también incorporar la estrategia de co-evaluación o evaluación entre pares previa a la entrega final, para habilitar una instancia intermedia de evaluación y favorecer los aprendizajes que supone tal estrategia también para el rol evaluador. Esto puede llevarse adelante a partir de la conformación de un espacio virtual de carga de archivos (por ejemplo, una carpeta en Google Drive), de manera que los grupos puedan subir ahí sus producciones y que estén accesibles al grupo total para su lectura y comentarios.

Criterios a tener en cuenta respecto de los aprendizajes y los objetivos del proyecto: se considerará que la presentación oral dé cuenta del contexto histórico y de los principales acontecimientos políticos de la época indagada, caracterice el movimiento cultural latinoamericano elegido, identifique el rol de los jóvenes en dicho contexto y su contribución

[23] Esta presentación entre grupos ofrecería la posibilidad de un primer acercamiento a la presentación final para lxs estudiantes y de comentarios orientadores de lxs docentes a cargo. Es decir, resultaría una instancia de retroalimentación sobre los contenidos y sobre la forma de trabajo que permitiría anticipar y enriquecer la instancia final.

a los distintos movimientos culturales. Se considerará también si los grupos logran dar cuenta de las articulaciones entre cultura y proyecto político y si alcanzan a identificar continuidades, rupturas, tensiones y/o superposiciones entre los proyectos político-culturales de dichos movimientos y la sociedad en la que viven.

En relación con la adquisición de estrategias de investigación, se considerarán las fuentes de información con las que trabajaron y los usos que hicieron de ellas, si utilizaron técnicas cualitativas de análisis e interpretación de la investigación de campo articulando aspectos teóricos y metodológicos y si expresaron opiniones fundadas en los procesos de investigación desarrollados y la comunicaron claramente en forma oral, escrita e icónica.

Se observará la capacidad de argumentación y comunicación de cada uno de lxs estudiantes y las formas de organización para el trabajo que logró sostener cada grupo.

Evaluación del Proyecto:

Para evaluar el desarrollo del proyecto en lo particular, sugerimos que al finalizar la actividad de cierre, lxs estudiantes puedan dar cuenta de su recorrido en un escrito. Sugerimos las siguientes consignas:

- Detallar cuál o cuáles dificultades y/o facilidades hubo en sus trayectorias durante el proceso
- ¿Qué momentos del proceso les pareció más interesante y por qué?
- ¿Han descubierto alguna nueva habilidad o interés propio a partir de este recorrido? Explicar
- Si tuvieran que recomendar a un compañerx de 4to año este proyecto, ¿Qué le dirían? Describir.
- ¿Qué sugerencias harían a lxs estudiantes del próximo año que realizarán un trabajo de investigación similar?
- ¿Qué sugerencias le harían a las docentes a tener en cuenta para implementarlo en un nuevo proyecto?
- Algún otro comentario que quieran hacer

Recomendaciones a lxs docentes

- Para organizar la búsqueda criteriosa de información confiable en la web se recomienda ver los siguiente videos de la Serie *Microaprendizaje. ¿Cómo hago?* correspondientes al Plan Aprender conectados del Ministerio Nacional de Educación.:
- Microaprendizaje. ¿Cómo buscar información en internet?".
- Microaprendizaje. ¿Cómo validar la información en internet?".

- Para la obtención de herramientas para un uso óptimo de los buscadores web se recomienda la lectura de "*Cómo buscar en internet."*. Este material corresponde al Programa Seguimos Educando, del Ministerio Nacional de Educación.

A modo de "caja de herramientas", listamos los siguientes recursos

- Para trabajar la entrevista como estrategia de investigación.

- Material de apoyo para los estudiantes sobre muralismo mexicano, constructivismos en el Río de la Plata y vanguardia brasileña, en "La hora americana. Identidad y cultural", material para trabajo interáreas (Artes/Historia, 2do. año NES), disponible en el Contenedor digital

- Recursos didácticos (que pueden ofrecerse para profundizar contenidos de todas las asignaturas implicadas en el proyecto) producidos por la Cátedra de Didáctica General y Especial de la Historia de la Universidad Nacional de Luján: http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/20

En estrecha relación con esta propuesta, se encuentran disponibles materiales audiovisuales sobre la Revolución cubana y sobre el fin de la Guerra Fría; fragmentos radiales sobre las revoluciones latinoamericanas, trabajo sobre estadísticas del primer y segundo gobierno peronista; trabajo con fuentes orales sobre la crisis de 2001.

- Documentales de Canal Encuentro sobre arte y política:

a) *Huellas. Arte argentino* (13 capítulos): lista completa de reproducción. Recomendamos "Realismo y vanguardia entre 1920 y 1945", "Pop art y nueva figuración" y "El desembarco de la abstracción"

b) *En medio del arte*. Recomendamos: Muralismo y Música popular

c) *Arte en los muros*: Mestizo (capítulo 5)

d) *Impriman la leyenda:* El boom latinoamericano (capítulos 1 y 2). Estos materiales presentan además las discusiones entre literatura latinoamericana, feminismo e indigenismo.

e) *Historia de un país*: colección completa. Recomendamos: Eva Perón y la cultura peronista y Sociedad y cultura de los 60.

- Para profundizar lecturas sobre los vínculos entre participación juvenil, cultura y política en América latina recomendamos:

- Alvarado, S. y Vommaro, P. (comps) (2010) "Jóvenes, cultura y política en América Latina : algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario : Homo Sapiens Ediciones (Serie de Estudios Latinoamericanos). Introducción. Disponible en:
- http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120319025640/joven.pdf
- Friedheim, Ana María y Maretto, Cristina (2009). Buenos Aires en los '60 -'70. Culturas juveniles, rock y espacio urbano. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional

Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: http://cdsa.aacademica.org/000-008/1193.pdf
- Vommaro, P. y Vázquez, M. (2008) "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)". Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2767811.pdf

Propuesta de articulación con Lengua y Literatura

Nos parecía interesante articular con el área de Lengua en el proyecto ya que, como se desprende el mismo diseño curricular, los estudiantes de 5to. año del Bachillerato con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades deberían trabajar con diferentes obras (algunas literarias, pero también con cartas, recortes periodísticos, ensayos, conferencias y discursos). Por ejemplo:

Período histórico/ Conceptos a trabajar	Obras propuestas
Unidad IV: **La crisis de ideas en** **la Argentina entre las guerras** **mundiales (1914-1945)** - Los desafíos a un liberalismo en crisis: comunismo, corporativismo, nacionalismo y tradicionalismo. - La Reforma Universitaria. - Las vanguardias literarias y estéticas. - Las revistas y periódicos. - El revisionismo historiográfico. El ensayo de interpretación del ser nacional.	● "*La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*" y "*Deodoro Roca, Discurso en el Congreso Estudiantil, Córdoba*", 1918; en: Tulio Halperín Donghi, Vida y muerte de la República verdadera. Buenos Aires, Ariel, 1999. ● Rodolfo Ghioldi, "*Carta desde Moscú*", 1921; en Sylvia Saítta, Hacia la revolución. Viajeros argentinos de izquierda. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007. ● Miguel de Andrea, "*El conflicto social a comienzos del siglo XX*", 16 de abril de 1922. ● Leopoldo Lugones, "*Discurso de Ayacucho*", 1924; en: Tulio Halperín Donghi, Vida y muerte de la República verdadera. Buenos Aires, Ariel, 1999. ● César Pico, "*Una Nueva Edad Media*", 1928, en Tulio Halperín Donghi, Vida y muerte de la República verdadera. Buenos Aires, Ariel, 1999.

	● Victoria Ocampo, "*Carta a Waldo Frank*", en revista Sur, verano de 1931, N° 1. ● Ezequiel Martínez Estrada, *Radiografía de la Pampa*, 1933. ● Eduardo Mallea, *Historia de una pasión argentina*, 1937. ● Aníbal Ponce, "*Visita al hombre del futuro*", 1935; en Sylvia Saítta, obra citada. ● Ernesto Palacio, *La Historia falsificada.* Buenos Aires, Difusión, 1939. ● Julio y Rodolfo Irazusta, *La Argentina y el imperialismo británico. Los eslabones de una cadena, 1806-1833*. Buenos Aires, Tor, 1934.
Unidad V: **El peronismo; efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983)** - La doctrina peronista. - Los intelectuales y el peronismo. - Las políticas culturales. Las revistas. - Diferentes lecturas del peronismo. - La universidad post-peronista. El debate universidad pública-universidad privada. - La revolución cubana y su impacto en las ideas. La teoría de la dependencia. - Las ciencias sociales y una nueva elite científica. El Conicet. Las revistas. - Proyectos editoriales: Eudeba. - Cristianismo y marxismo. - La izquierda nacional y popular.	● Juan Domingo Perón, "*Las veinte verdades del justicialismo*", 17 de octubre de 1950. ● Juan Domingo Perón, *Filosofía peronista*. Buenos Aires, Mundo Peronista, 1954. ● José Luis Romero, "*Universidad y Democracia*", 1945, en La experiencia argentina y otros ensayos, compilado por Luis Alberto Romero. Buenos Aires, Taurus, 2004. ● Bernardo Houssay, "*La investigación científica*", conferencia pronunciada en Córdoba, 29 de marzo de 1947; en: Beatriz Sarlo, La batalla de las ideas (1943-1973). Buenos Aires, Ariel, 2001. ● Mario Amadeo, "*La liquidación del peronismo*", en Beatriz Sarlo, obra citada. ● Tulio Halperín Donghi, "*Del fascismo al peronismo*", en revista Contorno Nº 7/8, 1956. ● Arturo Frondizi, "*Las dos perspectivas económicas*", 1957; en Carlos

- Los gobiernos militares y la cultura: censura, represión y fuga de cerebros. La resistencia a la dictadura: teatro abierto, revistas y música	Altamirano, Bajo el signo de las masas (1943-1973). Buenos Aires, Ariel, 1997. ● Rogelio Frigerio "*¿Qué aporta al pensamiento argentino la integración?*", en Carlos Altamirano, obra citada. ● Leopoldo Marechal, "*La isla de Fidel*", en Sylvia Saítta, Hacia la revolución. Viajeros argentinos de izquierda. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007. ● Arturo Jauretche, *Los profetas del odio*. Buenos Aires, Trafac, 1957. ● Carlos Mugica, "*Los valores cristianos del peronismo*" en Beatriz Sarlo, obra citada. ● Rodolfo Puiggrós, "*Universidad, peronismo y revolución*", en Beatriz Sarlo, obra citada. ● Jorge Abelardo Ramos, *Revolución y contrarrevolución en la Argentina.* Buenos Aires, Plus Ultra, 1974. ● Rodolfo Walsh, "*Carta abierta a la Junta Militar*", 24 de marzo de 1977. ● Roberto Cossa, *Gris de ausencia.* Buenos Aires, Ediciones La Flor, 1981.
Unidad VI: El retorno de la democracia (1983-2000) - El Estado de Derecho. Los derechos humanos. - La democratización de la vida pública. La participación ciudadana y la ética de la solidaridad. Hacia el pluralismo de ideas. - Los diarios y las revistas. - El posmodernismo. El neoliberalismo y la globalización.	● Ernesto Sábato, "*Prólogo del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*", Septiembre de 1984. ● *Discurso* de Raúl Alfonsín en Parque Norte, 1 de diciembre de 1985. ● Antonio Cafiero, "*Discurso fundacional de la renovación peronista*", 21 de diciembre de 1985. ● Guido Di Tella, "*Discurso del señor Canciller en el Centro Argentino de Ingenieros*", 26 de mayo de 1995.

	● Beatriz Sarlo, *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel, 1994. ● Natalio R. Botana, "*Los desafíos de la democracia*", en La República vacilante. Entre la furia y la razón. Conversaciones con Analía Roffo. Buenos Aires, Taurus, 2002.

Entendemos que esta articulación favorecería desplegar un trabajo más profundo en relación con la articulación entre arte y contexto/proyecto socio-político que les permitiría a lxs estudiantes comprender más cabalmente cómo las expresiones literarias o periodísticas de una época entran en diálogo con los acontecimientos de la misma. Tal como aparece en el mismo diseño curricular: "Los textos sugeridos contribuyen a detectar esas diferentes percepciones y nuevas sensibilidades" (Diseño curricular del Ciclo orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, pág. 33). La propuesta de este material, según ese mismo documento, permitiría "destacar el papel protagónico que asume la juventud argentina, la búsqueda de una proyección internacional de sus propuestas y de establecer redes, tanto en el ámbito latinoamericano como en el europeo" (ob. cit.:33), lo que resultaría un aporte fundamental a los propósitos del presente proyecto.

Bibliografía

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

Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, diciembre, número 021*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Bolívar, A. (2009) La gestión integrada e interactiva, en Romero, C. (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores.* Buenos Aires: Noveduc. Cap.2.

Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2: 12-25*, Universidad Complutense de Madrid.

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

Feldman, D. (2009) La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria, en Romero, C. (Comp.*) Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc. Cap.3.

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

Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4

Jacinto, C. (2018) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad.* General Roca: Publifadecs. Pp 73-109. Disponible en http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698

-Lourau, R. (1975) *Análisis Institucional*. Amorrortu. Buenos Aires.

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

Mastache, A. (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

Mastache, A. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas*", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.

Mazza, D, (2013) *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires, EUDEBA.

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

Orlando, M. T. y Mastache A. (2016) *El nivel medio: algunos bosquejos de su historia*. Buenos Aires, FFyL-UBA (documento interno).

Pulfer, D. y Dussel, I. (4 de julio de 2018). La digitalización de lo humano: silencios y omisiones en el debate pedagógico. *EDUforics*. Recuperado dehttp://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humano-silencios-omisiones-debate-pedagogico/

Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8,* Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Sigal, C. (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Anexo III, pp. 33-70. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf.

Terigi, F. (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.*). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698

Normativa y lineamientos curriculares

- Ley Nº 26.206. Ley Nacional de Educación

- Consejo Federal de Educación. Resolución 86/09. Planes jurisdiccionales y de mejora institucional.

- Consejo Federal de Educación. Resolución 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.

- Consejo Federal de Educación. Resolución 285/16 . Plan Estratégico Nacional "A*rgentina Enseña y Aprende*".

- Consejo Federal de Educación. Resolución 330/17. Secundaria 2030.

- Ministerio de Educación de la Nación. Secundaria 2030. Marcos pedagógicos. Disponibles en:

https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos

- Ministerio de Educación de la Nación. Documento "Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de las capacidades". Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. Dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en : https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Marco normativo NES en CABA disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria/marco-normativo

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diseños curriculares de las orientaciones adoptadas en la Ciudad de Buenos Aires disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/diseno-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018) Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Documento respaldatorio disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio_sf_0.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. La organización institucional disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_organizacion_institucional_en_la_secundaria_del_futuro.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Régimen de evaluación, acreditación y promoción disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/regimen_de_evaluacion_acreditacion_y_promocion_1.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño curricular. Nueva escuela secundaria. Ciclo Básico. Marco para la educación digital.

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2014/discurric/capitulo-04.pdf

Materiales didácticos y bibliografía sugerida

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Propuestas didácticas para el trabajo en el aula (Historia) disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/historia

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Secuencias didácticas (orientación en Ciencias sociales y humanidades) disponibles en: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/propuestas-didacticas-por-orientaciones/orientacion-ciencias-sociales

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Propuestas articuladas interareales. Disponible es: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/propuestas-articuladas-interareales.

Particularmente nos detuvimos a mirar la propuesta de dos materiales:

a) https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_interareal_enredados_en_las_redes_docente_-_final.pdf

b) https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_interareal_lo_publico_y_lo_privado_docentes_-_final_1.pdf

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018) "La entrevista: Materiales para estudiantes". Colección Hacer para aprender. Disponible en:

https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/propuestas-para-trabajar-en-todas-las-areas-y-espacios-curriculares-hacer-para-aprender/8880/detalle/7708

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018). La hora americana. Identidad y culturas. Disponible en: https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/materiales-didacticos-nivel-secundario/8820/detalle/8311

- Ministerio de Educación de la Nación. Canal Encuentro.

a) Colección *Huellas. Arte argentino* (2015). Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=jMLIm-lppig&list=PL_Xj66hVBjv-v8aND37bdAGlt4mbn7GNj

b) Colección *En medio del arte* (2013). Capítulo sobre Muralismo y Capítulo sobre Música popular

c) Colección *Arte en los muros* (2011). Capítulo 5: Mestizo

d) Colección *Impriman la leyenda* (2020). Capítulos 1 y 2 de El boom latinoamericano

e) Colección *Historia de un país* (2013): colección completa. Recomendamos: Eva Perón y la cultura peronista y Sociedad y cultura de los 60.

- Ministerio de Educación de la Nación (2019) "Microaprendizaje. ¿Cómo buscar información en internet?". Serie *Microaprendizaje. ¿Cómo hago?*. Plan Aprender conectados. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/150613/microaprendizaje-como-buscar-informacion-en-internet

- Ministerio de Educación de la Nación (2019) "Microaprendizaje. ¿Cómo validar la información en internet?". Serie *Microaprendizaje. ¿Cómo hago?*. Plan Aprender conectados. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/150266/microaprendizaje-como-validar-la-informacion?

- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Cómo buscar en internet.* Programa Seguimos Educando. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/120208/estrategias-para-buscar-en-internet

- Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales 6º año (ES), disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/proyectos.pdf

- Recursos didácticos producidos por la Cátedra de Didáctica General y Especial de la Historia de la Universidad Nacional de Luján. Disponibles en:

http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/20

Bibliografía sugerida sobre los vínculos entre participación juvenil, cultura y política en América latina:

➔ Alvarado, S. y Vommaro, P. (comps) (2010) "Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario: Homo Sapiens Ediciones (Serie de Estudios Latinoamericanos). Introducción. Disponible en:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120319025640/joven.pdf

➔ Friedheim, Ana María y Maretto, Cristina (2009). Buenos Aires en los '60 -'70. Culturas juveniles, rock y espacio urbano. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: http://cdsa.aacademica.org/000-008/1193.pdf

➔ Vommaro, P. y Vázquez, M. (2008) “La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)”. Disponible en:

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2767811.pdf

Proyecto 9

El advenimiento de la Democracia como ejercicio de una ciudadanía crítica. “Lo prometido es deuda”, un proyecto de difusión acerca de tener presente el pasado para reclamar el futuro

Autorxs
Chamorro, Lautaro
Freidzon, Inés
Gandulfo, Clara

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

En el trabajo se desarrollará en primera instancia un análisis sobre elementos que recogemos de escenas del documental *La escuela contra el margen* (2018); y los registros de una clase de la materia Historia Latinoamericana y la entrevista a la docente a cargo realizados en otra institución. El mismo incluye hipótesis interpretativas que nos permitirán, junto a una selección de bibliografía, elaborar un diagnóstico en el cual estará basado nuestro proyecto.

Dividiendo las hipótesis interpretativas en hipótesis institucionales y didácticas, desarrollaremos las primeras al comienzo del trabajo. Allí focalizamos sobre aquellos elementos de análisis que surgen en función de lo que sucede alrededor de la escuela y sus integrantes, lo cual está vinculado intrínsecamente con el contexto social, histórico y coyuntural en el que se encuentra. En este punto, aportes como los de Torres Carrillo (2014), identificando cómo atraviesan los procesos de constitución de las identidades sociales en los sectores populares urbanos —con el 'barrio' como referente simbólico central— y aquellos otros señalados por Mastache (2007), que nos invitan a seguir repensando el rol simbólico de la institución y el lugar que ocupa el conflicto al interior de la misma, resultan claves para dilucidar los sentidos que giran en torno a la comunidad educativa.

Por otro lado, continuando con lo mencionado anteriormente, luego desarrollamos hipótesis más vinculadas con el ámbito de la Didáctica. Específicamente abordamos componentes vinculados a la perspectiva que tiene la docente sobre la disciplina, acerca de la propuesta de enseñanza específicamente y las formas en que este se presenta, y por último aspectos sobre cómo la docente plantea la evaluación. En cuanto a estos tópicos, nos valdremos para el análisis de conceptos de: Aisenberg (1993), como el carácter valorativo de la enseñanza de la Historia; de Edwards (1989) y su comprensión de las distintas formas de presentar el conocimiento en una clase; y de Camilloni recuperado por Feldman (2010) sobre la evaluación, tanto en su instancia sumativa como formativa.

En una segunda instancia, se introducirá el proyecto. El mismo es producto de las distintas reflexiones que suscitó la elaboración del análisis, con la intención de abarcar propuestas y dinámicas que se correspondan con lo apuntado en las hipótesis previas. Este primer acercamiento al diseño del proyecto busca presentar una propuesta de trabajo.

Encontrarán un proyecto destinado a los y las estudiantes de 5to año que transitan el ciclo orientado de Ciencias Sociales y Humanidades para la materia Historia de las Ideas en la Argentina, siglos XIX y XX; en el abordaje específico de la Unidad VI que comprende los períodos históricos desde la vuelta de la democracia hasta el 2000. Si bien la materia define un recorte histórico que finaliza en el año 2000, el proyecto propone a la docente la articulación de contenidos curriculares con problemáticas, identificadas por los estudiantes, que persisten en la democracia actual. A raíz de esto, el proyecto aspira a que los alumnos realicen investigaciones por grupo sobre las formas en que se configura la ciudadanía actual de los y las jóvenes de la escuela y del barrio, bajo la consigna de identificar aquellos aspectos que podríamos catalogar como "deudas de la Democracia". Y como el proyecto pretende, en sus objetivos, ejercitar críticamente la ciudadanía de los y las estudiantes de 5to año, se postulará la creación y difusión de las producciones en una plataforma de comunicación sobre las investigaciones realizadas.

Metodología de trabajo

La metodología a llevar a cabo a lo largo del trabajo consiste, por un lado, en la tarea de generar hipótesis interpretativas sobre el quehacer de la docente del curso observado (Historia Latinoamericana 4to año, de la orientación Letras) y del desarrollo de la clase. Para ello contamos con un corpus compuesto de una entrevista a la docente y el registro de una de sus clases. A su vez, nos valemos para este mismo diagnóstico, de aquella información que pudimos recopilar, a partir de ver el documental *La escuela contra el margen* (2018), el cual nos brinda (subsanando de alguna manera la no presencialidad con la que nos estamos manejando), un marco para contextualizar *"in vitro"* las características de la escuela, de los estudiantes, y diversos elementos y/o situaciones que componen dicho contexto.

Por otro lado, en la segunda instancia se puede leer el desarrollo de un proyecto que consiste en una propuesta de enseñanza (que le acercaríamos a la docente en condiciones normales como sugerencia para que lleve a cabo), que están fundadas a partir de aquellos elementos señalados en la instancia anterior.

El diagnóstico se genera a partir del trabajo con las observaciones: partiendo desde la empiria, registrando luego aquellas inferencias subjetivas que van apareciendo en conjunto, seguidas de primeras hipótesis iniciales o categorías de análisis que surgen en estas primeras lecturas de los registros. A partir de ellas, elaboramos las hipótesis interpretativas, estableciendo un interjuego permanente, entre teoría y empiria, de manera tal que lo que vemos en los registros pueda ser demarcado a partir de material teórico y, al mismo tiempo, estas categorías den cuenta de diversos elementos y situaciones que figuran en lo que se observa.

Con respecto a esto último, es importante señalar que "nos encontramos frente a una 'selección' de hechos, frente a 'algunas' miradas posibles sobre los hechos que se muestran." (Didáctica de Nivel Medio, 2020, p. 2). Esta selección de hechos es arbitraria y responde a aquello que despertó nuestro interés y nos llamó la atención. Reconociendo esto como punto de partida, nos abocamos a la tarea de distanciarnos en la medida de lo posible de lo que generan nuestras primeras reacciones, haciendo un trabajo personal con respecto a la implicación, con el objetivo de que estas observaciones se den con la mayor amplitud posible, no sólo haciendo foco en aquello que resalta en el acto natural de observar, sino desde un mirar como "acto cultural", "sosteniendo una mirada abierta y situacional, captando la globalidad de manera sistemática." (Didáctica de Nivel Medio, 2020, p.4)

En cuanto a lo que compete al proyecto, como señalamos previamente, utilizamos aquellas hipótesis que desarrollamos en el diagnóstico como fundamento del mismo, dando el formato de una propuesta de enseñanza a partir de los disparadores que salían de la fase anterior. A partir de ello, se generan ciertos propósitos a alcanzar, organizados a partir de un eje articulador, que los dota de significado. Siguiendo esta unidad de sentido, se integran un conjunto variado de contenidos, actividades y tareas con el objetivo final de que los y las estudiantes diseñen y desarrollen un producto.

Diagnóstico

En la siguiente lectura se llevará adelante la elaboración de un diagnóstico pedagógico sobre la Escuela del documental y también sobre la clase de Historia latinoamericana de un curso de 4to año y la entrevista a su docente (correspondientes a otra institución educativa). En el mismo se abordarán aspectos relacionados a los conflictos presentes en el exterior y el interior de esta comunidad educativa que atraviesan la tarea pedagógica. A su vez, se llevará adelante un análisis de las características específicas que presenta la propuesta pedagógica a partir de reflexiones de carácter didáctico; para ello se abordarán cuestiones relativas a la construcción de conocimientos e instancias evaluativas, enfoques didácticos y pedagógicos.

La Escuela y sus integrantes

Para iniciar este diagnóstico se abordará la presentación de la escuela y sus integrantes, para lo cual es preciso preguntarse respecto a cómo se percibe a los sujetos que la integran, tomando en consideración a todos sus actores. Si bien los estudiantes ocupan un rol central dentro de la institución, los directivos, y el personal tanto docente como no docente, constituyen el escenario escolar sobre el cual se reflexionará a continuación.

En primer lugar, es conveniente resaltar que la ubicación geográfica que ocupa la escuela se identifica como un espacio en conflicto. Por ende, nos encontramos con una comunidad educativa que está permanentemente atravesada por lo territorial y comunitario. Hacia el comienzo del documental se presenta: *"Esta escuela está ubicada en el centro de un zona con gran cantidad de villas y asentamientos junto con varios complejos de edificios construidos hace años. (...) A pesar de que las personas de estos lugares pertenecen a la misma clase trabajadora, siempre existieron fuertes tensiones entre los de los edificios y los de las villas."* (Anexo Nro 1, p.1). La construcción de un territorio está atravesada y marcada por los distintos conflictos que coexisten entre los actores sociales, por ende, no sólo se atiene a lo socio-cultural, sino también a lo político. La Escuela se encuentra en el medio de un territorio popular urbano (Torres Carrillo, 2014), entendiendo que el mismo es el resultado de una construcción histórica y social de los distintos agentes y grupos sociales que lo componen en sus distintas escalas (nacional, regional, local, barrio, villas, etc), entre ellos la Escuela.

Las organizaciones escolares se encuentran permanentemente atravesadas por lo territorial, pero con distintos impactos de acuerdo a las mismas. En el caso de la Escuela del documental resulta preciso señalar la importancia geográfica e histórica dentro de la cual está enmarcada la institución, así como también el carácter simbólico que implica para quienes la componen ya que el territorio, en tanto construcción social histórica y coyuntural, atraviesa los procesos de constitución de las identidades sociales de los sectores populares urbanos (Torres Carrillo, 2014).

En ese sentido, profundizar y rescatar la idea de territorio desde Torres Carrillo permite identificar en el barrio un referente simbólico y una identificación sociocultural que hace a las subjetividades que atraviesan la Escuela. El territorio no es una construcción homogénea ya que en la misma confluyen distintos actores, el caso de Lugano denota tanto un barrio aglutinador, como distintas divisiones barriales dentro del mismo. A raíz de esto, resulta

pertinente rescatar la posición institucional que toma la Escuela respecto a los distintos conflictos que atraviesan a su comunidad, comprendiendo el espacio de contención e intercambio que presenta la Escuela en el barrio: "*Al lado del Parque Indoamericano queda la Escuela N°1 del Dto. Escolar 13 Manuel Mujica Lainez. Desde hace más de 25 años que a esta escuela van adolescentes que viven en las villas y en los edificios cercanos. Durante la toma, la escuela mantuvo las clases y recibió a chicos y chicas que estuvieron directa o indirectamente relacionados con los sectores del barrio que se enfrentaron."* (Anexo Nro 1, p.1).

En el documental se observa que se desarrolla una reunión con el personal que trabaja en la institución: conocemos así acerca de un conflicto entre dos jóvenes que habitan en barrios lindantes al colegio, el cual termina con la vida de uno de ellos. A raíz de este episodio, se desata una discusión respecto a medidas de seguridad que deja entrever cómo afecta el conflicto entre barrios a sus distintos habitantes que están en contacto directa o indirectamente con la institución. Allí, el director aporta su punto de vista respecto a la seguridad, que no es otra cosa en definitiva que sinónimo de presencia policial en la escuela: *"Entonces llegaron, desembarcaron acá en la escuela, y tenías seis o siete gendarmes ahí donde está Omar tomando mate. Entonces vos entrabas a la escuela y en vez de ver alumnos estudiando, veías a todos vestidos de verde. A mí esa escuela no me gusta (...) una de las razones por las que se fueron es porque yo lo planteé"* (Anexo Nro 1, p.3). De esta escena, inferimos que la escuela es un espacio que trasciende lo académico para los actores que la componen.

A su vez, y no menos importante, cabe remarcar el hecho de que se trata de un espacio (la escuela) donde se piensa a los integrantes de la misma atravesados por el contexto social-histórico y territorial que los enmarca, un contexto que, como evidencian los propios actores, no está exento de conflictos. Es por ello que tomar en cuenta las problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente sus integrantes, como el abuso policial, el amarillismo de la prensa o la vulneración de derechos, hace de la escuela un espacio particular en su contexto.

Para continuar reflexionando respecto a la categoría de la escuela y sus integrantes, resulta pertinente retomar a Mastache (2007) para seguir repensando el rol simbólico de la institución. La autora reflexiona, entre otras cosas, respecto al lugar que ocupa el conflicto dentro de la dinámica institucional. Afirma que las fuentes de conflicto pueden encontrarse tanto en las condiciones que estructuran la situación institucional, como en los estímulos que recibe del exterior, o en los diversos tipos de tensiones inherentes a la institución. La autora entiende que los mismos pueden convertirse en fuente de crecimiento, en tanto los conflictos se problematicen, ya que a partir de allí, es posible dar lugar a procesos de análisis para buscar soluciones o simplemente ayudar a comprender el contexto en el cual están enmarcados los mismos.

Si pensamos en las reiteradas oportunidades donde el conflicto en el documental fue un disparador para el análisis o funcionó como motor para buscar soluciones, podemos llegar a entender cómo resulta una categoría estructurante. Es posible verlo reflejado en momentos que no parecerían ser trascendentales, pero que ocultan grandes trasfondos. Cuando vemos estudiantes con sus hijos dentro de la institución estamos viendo también la problematización

de conflictos que atraviesan a jóvenes y adolescentes en nuestro país, tales como la maternidad. O cuando vemos que un taller toma como proyecto anual una propuesta que recupera conflictos tales como la demanda de 1500 familias por la vivienda y cómo administra el Estado el territorio en los diferentes barrios porteños, estamos sin duda ante el análisis y la teorización sobre conflictos que pugnan por instaurarse dentro de la dinámica institucional.

Esclarecido lo anterior, se ubica entonces el siguiente análisis sobre la clase de historia latinoamericana de 4to año.

La perspectiva disciplinar

Tomando en consideración el registro de clase y la entrevista, se podría sostener que la docente es consciente del carácter valorativo de la enseñanza de historia señalado por Aisenberg (1993), lo cual transmite explícitamente a sus estudiantes. Para pensar la perspectiva disciplinar, el desarrollo de Aisenberg contribuye a comprender el valor de la historia en la escuela. La autora aporta, en primera instancia, que en las ciencias sociales la neutralidad valorativa es sencillamente imposible, lo cual invita a reflexionar respecto al motivo por el cual se estudia particularmente historia en el colegio. Frente a este interrogante, la docente entrevistada señala que existe una necesidad de convertirse en ciudadanos críticos *"en el sentido de que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir"* (Anexo Nro 2, p.4) y que el estudio de historia tiene un papel fundamental. Señala que la lógica de la disciplina de la historia abre a una forma de pensamiento no naturalizante y que al tomar conciencia de ese cambio histórico, la mirada ciudadana de cada uno se enriquece muchísimo. Si bien es una materia con el foco puesto en el pasado, la docente afirma que su sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro (Anexo Nro 2, p.5). El carácter valorativo que menciona Aisenberg toma un papel fundamental, ya que entendemos que el abordaje de distintos hechos históricos es provisorio y subjetivo, pero la reflexión y el ejercicio de comprensión de nuestro presente permite una proyección a futuro indispensable para el sujeto ciudadano.

La importancia del ejercicio de reflexión sobre sucesos históricos, reside en poder recuperar las implicancias que repercuten en nuestro presente y futuro: "Que los alumnos comprendan la Semana de Mayo implica que también ellos puedan preguntar y obtener respuestas, y en el entramado de las preguntas y respuestas construyan su propia explicación de los hechos, del proceso histórico" (Aisenberg, 1993, p.45). Implica, por consiguiente, la posibilidad de descubrir relaciones, constatar opiniones con datos y formular hipótesis. Es poner a los estudiantes en contacto con historias que les permitan desarrollar su capacidad de juicio y reconocerse como parte de la historia misma (Aisenberg, 1993). Cuando en el registro de la clase (Anexo Nro 3, pp.4-5) un estudiante cuestiona, con fastidio, el por qué tendrán que estudiar el próximo año historia argentina del SXX, la docente indica, entre otros hitos que tuvieron lugar en el transcurso del mismo, el voto universal, subrayando el hecho de que los estudiantes son ciudadanos que ejercerán su derecho al voto, lo cual implica cierto grado de responsabilidad que viene de la mano de la reflexión sobre la historia y su carácter formativo (Aisenberg, 1993), para la conformación de una ciudadanía activa.

La propuesta de enseñanza

Resulta de interés ahora hacer un análisis acerca de la propuesta de enseñanza, para el cual resultarán de gran utilidad los conceptos señalados por Verónica Edwards (1989). Es importante señalar que la autora chilena entiende el conocimiento escolar como una construcción social, el cual es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la práctica escolar. Edwards afirma que la forma en la cual se presenta el contenido "tiene significados que se agregan al 'contenido' transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido" (Edwards, 1989, p.4). La autora distingue tres tipos de presentación del contenido: tópica, operacional y situacional, representando las primeras dos una relación de exterioridad con el mismo, de alienación, mientras que la última establece interioridad y apropiación para con el conocimiento, situando al sujeto en una relación de implicación con el objeto que se busca conocer.

A partir de la entrevista y en base a lo que se observa de la clase, se puede postular la hipótesis de que la docente hace uso de una forma de presentación del conocimiento tópica en determinados momentos, pero se observa la presencia de indicadores que dan cuenta de una presentación del conocimiento situacional que opera y da sentido al dictado de la materia, por parte de la docente, en su conjunto. La forma de conocimiento tópica está asociada "a una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen solo una relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos." (Edwards, 1989, p.6). En estos casos hay una demanda de que los estudiantes aprendan contenidos específicos, objetivos, no ambiguos, teniendo un carácter de verdad incuestionable. Hay momentos durante el registro de la clase, en los cuales se observa cómo la docente va haciendo preguntas acerca de datos "puntuales", como por ejemplo ¿en qué año fue la Revolución Francesa?, ¿en qué tipo de clima crecían exclusivamente los cultivos como el algodón y el tabaco?, o aquel momento en el cual aclara que hubo procesos revolucionarios, como el ocurrido acá a partir de 1810, que también fueron sucediendo en Venezuela, México o Ecuador (Ver Anexo Nro 3). Teniendo en cuenta estos casos es que se afirma que la docente hace uso de una forma de presentación del conocimiento tópica.

Pero como se señaló previamente, esta forma de presentación del conocimiento está asociada, según Edwards, a una relación de exterioridad con el conocimiento que se da por hecha, y la docente da cuenta, tanto en lo que declara en la entrevista como en varias intervenciones en la clase, que su foco está puesto en poner a disposición de los estudiantes un conocimiento más vinculado a la forma, que la autora chilena denomina conocimiento situacional. *"Todo esto nos permite releer nuestro propio presente y entenderlo de alguna manera (…) es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a la elecciones que tenemos que hacer presente."* (Anexo Nro 2, p.5). *"P: "¿Y dónde vive en Perú? entonces me parece que tenemos que saber nosotrxs, se entiende cuando yo decía miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente, digo me entienden lo que estoy diciendo, esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región…"* (Anexo Nro 3, p.9). *P: "Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de la revoluciones*

americanas que se inician en 1810" V10: "¿En qué página está?" P: "No, eso ya en 4to eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea." (Anexo Nro 3, p.9). Estas intervenciones, aclaraciones, y/o consignas que la docente señala a los estudiantes dan cuenta de que se está poniendo en juego un conocimiento que interpela la subjetividad del sujeto de conocimiento; que viene a despertar preguntas en los estudiantes, ya que no se plantean como una realidad absoluta, sino que más bien hacen referencia a un conjunto de relaciones entre las cuales el sujeto de conocimiento se interioriza e implica para con las mismas.

La evaluación

Como último apartado se dará lugar al análisis didáctico de los tipos de evaluación propuestos por la docente de historia latinoamericana, para lo cual se tomarán conceptos de Camilloni recuperados por Feldman en "Didáctica general" (2010). Esencialmente, se puede afirmar que la docente opta por tomar una estrategia complementaria donde predominan las evaluaciones sumativas y tradicionales, pero acompañadas por la aplicación de evaluaciones formativas donde la mirada está puesta sobre el proceso de aprendizaje, preparación y estudio de los estudiantes (Feldman, 2010).

Por un lado, se puede evidenciar una idea muy ligada a la "evaluación tradicional" en la persistencia de optar por formatos tradicionales de evaluación donde prevalece el carácter sumativo de la instancia evaluativa, es decir, formatos donde se establecen una serie de criterios para promocionar y certificar la materia (Feldman, 2010). A lo largo de los registros se mencionan las evaluaciones escritas, orales, domiciliarias, individuales, grupales y trabajos prácticos (Ver Anexos 2 y 3). Y si bien estos formatos responden a una estructura más formal y tradicional, y en definitiva establecen distintas instancias sumativas, el hecho de que sean tan numerosas y diversas permite un mayor acceso a la promoción y certificación de la materia.

Por otra parte, se evidencian momentos donde la docente opta por una "supervisión" oral (es decir, toma examen oral grupal e individual expositivas y a modo general a lo largo del desarrollo de la clase) de manera tal que a ella le permite visualizar cómo se encuentran sus estudiantes respecto a los contenidos de la materia.

Tomando el caso de la clase donde el grupo se encuentra en una instancia de exposición en parejas (Anexo Nro 3, pp.1-3), se observa que la estrategia adoptada por la docente en esta instancia es de acompañamiento del proceso de preparación de la futura exposición oral que sí irá con nota. En ese sentido, se puede afirmar que la docente está manteniendo una instancia evaluativa de carácter más formativa (Feldman, 2010) donde lo que prevalece es la mirada sobre el proceso de aprendizaje y preparación de exposiciones del grupo, dando cuenta a partir de esto que la docente también está registrando los aspectos donde tiene que seguir fortaleciendo la enseñanza y la preparación oral de sus estudiantes; comprendiendo una mirada sobre su propia práctica de acuerdo a los resultados presentes. Una de las estrategias que ella adopta para abordar esto, es el establecimiento y esclarecimiento de los criterios de evaluación que aplicará en las instancias determinantes: *"Bueno para las*

exposiciones siguientes necesito que sea más"; "Y la otra cosa que hacemos es, insisto con esto, esta fue la primera exposición después ustedes van a tener una grupal pero ya no sentaditxs, por eso es muy importante que inicien con la idea central que van a desarrollar después" (Anexo 3, p.3).

Propuesta didáctica

El advenimiento de la Democracia como ejercicio de una ciudadanía crítica. "Lo prometido es deuda", un proyecto de difusión acerca de tener presente el pasado para reclamar el futuro

Ubicación temporal del proyecto

Este proyecto está destinado a los y las estudiantes de 5to año para la materia de Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES; específicamente para abordar la Unidad VI: El retorno de la democracia (1983-2000) en el tercer trimestre del año 2021. El proyecto está pensado para un escenario en el que suponemos (y esperamos) puedan haberse retomado las clases presenciales, con lo cual se ajustaría a esa modalidad. De igual manera, creemos que podría ser reajustado para una modalidad virtual o semipresencial, en caso de que la situación así lo amerite.

Fundamentación teórica y práctica

En la comprensión del proyecto institucional de la Escuela, comprometida con los conflictos sociales que atraviesan su unidad escolar, se le propone al área de Ciencias Sociales la implementación de un proyecto articulador de la materia de Historia de las ideas en la Argentina y las problemáticas actuales de los y las jóvenes de 5to año, en pos de impulsar el ejercicio crítico de una ciudadanía activa por parte de los estudiantes. Entendiendo que Historia es una asignatura que posibilita la comprensión del pasado para la interpretación del presente y la proyección del futuro, y en el marco de la Historia de las ideas de la Argentina específicamente, el proyecto en cuestión impulsará el ejercicio de indagar, proponer y consultar fuentes de información oficiales y alternativas sobre los panoramas políticos que devienen a partir de la vuelta de la democracia, las rupturas y las continuidades en el presente político argentino. De esta manera, se apuntará a que los y las estudiantes cobren un rol activo en la búsqueda de materiales y en la realización de investigaciones pertinentes sobre los temas de la Unidad VI dialogando con el presente; fortaleciendo en el intercambio y en la puesta en común de trabajos colectivos y colaborativos los contenidos de la materia para la conformación de una mirada y resignificación colectiva sobre el presente y sus problemáticas. Es por ello que encontramos indispensable adoptar una perspectiva de análisis, que no pierda de vista la relevancia de la ESI y su transversalidad para poder hacer una lectura crítica de los acontecimientos pasados presentes y futuros que nos atraviesan.

Ya que partimos de la idea de un 5to año que está formalizando y cerrando su ciclo de nivel secundario, el proyecto pretende indagar acerca del rol de las juventudes a lo largo de las distintas disputas que se dieron a partir de la vuelta de la democracia, para promover el ejercicio crítico y activo de una ciudadanía responsable por parte de los estudiantes; comprendiendo el rol histórico de la juventud y la potencia política de la misma, reflexionando en torno a la condición que atraviesan en tanto jóvenes y ciudadanos (Martuccelli, 2016). El proyecto está pensado para ser desarrollado durante el tercer trimestre del 2021, tomando en consideración que éste es el último trimestre cursado por los y las estudiantes, pretende tener un impacto sobre las reflexiones que giran en torno a las responsabilidades ciudadanas que tienen y tendrán en adelante.

Para ello, recuperando lo trabajado en años anteriores en Formación Ética y Ciudadana respecto al voto universal y la reforma de la Ley de ciudadanía (Ley 26.774) que promovió el voto joven (extensión a 16 años) y tomando los períodos que comprende la Unidad VI de la materia en sus conflictos e intereses políticos en pugna, se impulsará el diseño de investigaciones colaborativas sobre la revisión de las políticas sociales, culturales y económicas que se fueron discutiendo desde la vuelta de la democracia. Las mismas serán abordadas en tanto se presentan como problemáticas que también giran en torno al territorio. La premisa de indagación será la pregunta por el Estado de Derechos y las "deudas actuales de la democracia", buscando interpelar y provocar el ejercicio crítico y activo de los y las jóvenes en su barrio, que como en gran parte del sur de la Ciudad, enfrentan problemáticas particulares propias de este territorio.

El producto final esperado consistiría en que, luego de una definición conjunta entre los distintos grupos de trabajo conformados por los y las estudiantes, puedan plasmar en un medio de difusión[24] sus trabajos de indagación. Estos trabajos consisten en un ejercicio crítico, en el cual se cuestionan acerca de las 'deudas de la democracia', desde una óptica que haga mella sobre las problemáticas sociales que identifiquen los y las estudiantes en su propio contexto, con el objetivo de que aquellos contenidos correspondientes a la materia acerca de los conflictos sociales y el resquebrajamiento del tejido social de los últimos años, junto con escenarios de violencia institucional, puedan ser trabajados y cuestionados desde la propia visión de estos jóvenes.

Propósitos de enseñanza:

- Recuperar la historicidad y la concepción del voto ciudadano en nuestro país trabajadas en Formación Ética y Ciudadana en años anteriores para reflexionar sobre los derechos y responsabilidades de los ciudadanos a partir de la extensión del Voto

[24] Entendiendo el rol hegemónico de los medios de comunicación tradicionales en la construcción de sentidos políticos y culturales, la propuesta apunta a la utilización de medios alternativos, como forma de acaparar otros espacios para dicha construcción, siendo estos canales accesibles para estos estudiantes, como pueden ser el uso de las redes sociales (Twitter, Instagram, Facebook, Youtube, entre otras), la creación de podcasts, la participación en medios barriales o comunitarios como radios o revistas, o la producción de un informe o boletín descriptivo de las problemáticas para presentar en la Comuna.

Joven para promover una ciudadanía crítica y activa de las y los estudiantes de 5to año.

- Facilitar espacios de debates para promover un rol activo de la juventud, favoreciendo la elaboración de pronunciamientos y posicionamientos personales y colectivos.
- Propiciar la comprensión de los procesos de ampliación de derechos, sus causas y fundamentos históricos.
- Facilitar los espacios de reflexión en torno a los conceptos democracia, libertades, Estado de Derecho, pluralismo ideológico; propiciando un recorrido por los diversos sentidos que se fueron consolidando a lo largo de los períodos anteriores de la historia argentina y en el presente nacional.
- Promover instancias de debate sobre las problemáticas sociales específicas del barrio Villa Lugano que atraviesan el Estado de Derechos en la actualidad; en el marco de la mirada por "las deudas de la democracia".
- Desarrollar espacios para la promoción de un ejercicio crítico de involucramiento responsable en la realidad efectiva del entorno social y colectivo con perspectiva de género.
- Promover la consolidación de un colectivo identitario desde las voces de los y las estudiantes para propiciar espacios de conformación de nuevas resignificaciones sociales.
- Programar el desarrollo de acciones y plataformas de difusión responsable de problemáticas del barrio desde las voces de los y las protagonistas de 5to año.

Objetivos

- Que los alumnos puedan repensar y reconstruir los conceptos democracia, libertades, Estado de Derecho, pluralismo ideológico, desde una óptica que se funde sobre las problemáticas que identifican desde su propia realidad, comprendiendo así, la emergencia de nuevos actores sociales y su conformación en función de un nuevo mundo globalizado, siendo el rol de la juventud y de los barrios populares urbanos temáticas privilegiadas del análisis.
- Que los estudiantes re-piensen la categoría de Derechos Humanos desde una conceptualización amplia que permita analizar los sentidos que tuvo a partir de los juicios del Nunca Más y en diálogo con aquellos derechos de segunda generación como el acceso a la vivienda, trabajo, salud y educación; y cómo estos se ven afectados en la actualidad.
- Que los estudiantes puedan analizar críticamente los proyectos políticos en pugna durante el período comprendido en la unidad VI, desde sus precedentes históricos, conflictos e intereses que se afrontan en cada etapa, en tanto proyectos que presentan continuidades y rupturas en el presente.

- Que los estudiantes puedan desarrollar un ejercicio crítico de la ciudadanía, a través de la elaboración de herramientas de difusión que promuevan una mirada crítica sobre el presente político, social y económico de los barrios populares, haciendo foco en sus barrios.
- Que los estudiantes puedan reflexionar respecto a los períodos históricos trabajados con una perspectiva que incluya la ESI.

Eje/problema/temática

La difusión -como forma de ejercicio y construcción de una ciudadanía crítica- con anclaje particular en las problemáticas territoriales y en 'las deudas de la democracia'.

Producto

Consta en la elaboración por parte de los y las estudiantes de un canal de difusión concreto que tenga como fin dar cuenta del proceso de investigación y análisis que llevaron a cabo durante el transcurso del último trimestre sobre esta última unidad de la materia y las problemáticas abordadas.

Contenidos (ordenados por ejes curriculares)

- Retorno de la democracia:
  - Estado de Derechos
  - Género y dictadura, "lxs 30.400"
  - Derechos humanos, pasado y presente
  - Derechos de 2da generación
  - Deudas de la democracia
  - Ley de Identidad de Género
- La democratización de la vida pública, la participación ciudadana y la ética de la solidaridad:
  - Luchas históricas de los organismos de DD.HH. El caso del 2x1 a los genocidas
  - Gatillo fácil
  - Femicidios en los barrios
- Pluralismo ideológico
  - Los diarios y las revistas (ayer y hoy)
  - Portales de comunicación digital, redes sociales y fake news
  - Tratamiento de las problemáticas sociales en los medios de comunicación (tradicionales y alternativos)

    - Experiencias de comunicación alternativa, cómo surgen y por qué
- El neoliberalismo y la globalización:
    - Fragmentación social
    - Resistencias sociales y comunitarias locales, sus manifestaciones

Sobre el desarrollo del proyecto

Se pretende, mediante la elaboración del proyecto, poner en práctica los propósitos y objetivos mencionados con anterioridad y propiciar una instancia formativa que resulte significativa para los futuros egresados. El mismo se abordará a través de la realización de investigaciones grupales y constará de instancias de intercambio intergrupal que permitirán el ejercicio de la evaluación y la coevaluación, propiciando así una devolución pertinente entre pares.

Durante el desarrollo del proyecto se procurará facilitar un contexto donde prime la pluralidad de voces y el respeto de opiniones, para poder así consolidar acuerdos grupales. Al respecto, Sigal (2009) hace énfasis en la importancia de la triangulación de observaciones, entendiendo que es a partir de la confrontación de perspectivas que se enriquece la elaboración del proyecto en sus distintas instancias.

Se trabajará a partir de las reflexiones que surjan de las unidades curriculares trabajadas y se trasladarán al espacio áulico problemáticas de la vida real, teniendo en cuenta que la intención del proyecto es que sea una experiencia integral que reúna diversos aspectos de la práctica ciudadana y la construcción histórica de los sentidos sociales en torno al Estado de Derechos.

Como se mencionó anteriormente, el producto final consiste en la elaboración por parte de los y las estudiantes de un comunicado que tenga como fin dar cuenta del proceso de investigación y análisis que llevaron a cabo durante el transcurso del último trimestre. Ya que el proyecto busca reflexionar en torno al Estado de Derecho y a la condición ciudadana de los sujetos que hoy desempeñamos un rol activo en la sociedad, resultará crucial comenzar por recopilar demandas sociales que aquejan a los/as ciudadanos/as de hoy en día, retomando aspectos históricos y deudas que tiene la democracia que se acentúan casualmente en los sectores más vulnerados.

Proponemos como disparadores, posibles ejes de análisis y temáticas a abordar: la situación de la urbanización en los barrios populares, acceso a la vivienda, casos de gatillo fácil, desaparecidos en democracia, la baja de la edad de imputabilidad, discriminación y exclusión social, casos de violencia de género y femicidios en barrios populares.

Secuencia cronológica

Etapas del proyecto (se puede ver este apartado en conjunto con el cuadro descriptivo que se encuentra más adelante)

Estas etapas fueron pensadas a partir de una coherencia específica requerida por el diseño del proyecto y en función de los contenidos propuestos por la NES. De todas maneras son meramente propositivas, por lo cual queda sujeto al/la docente el orden de las mismas. A lo largo de ellas, encontrarán propuestas de trabajo y disparadores, así como formatos de evaluación los cuales están pensados como herramientas de registro de lo elaborado en cada etapa, se construyen como sugerencias tanto para facilitar el seguimiento docente como también el de los y las estudiantes. Por ende, todo lo planteado en las cuatro etapas propuestas es una organización meramente orientativa para el desarrollo del proyecto; a fin de cuentas, el mismo será determinado por el/la docente en función de su utilidad en base a las necesidades y los tiempos que disponga durante el bimestre.

Primera etapa: Durante esta etapa del proyecto se pretende trabajar sobre reflexiones resultantes de la Unidad VI: El retorno de la democracia (1983-2000), haciendo énfasis en las temáticas referidas al Estado de Derecho y los derechos humanos. ¿Qué debe garantizar el Estado?, ¿qué entendemos como derechos? y ¿cómo se conquistan? A su vez, se propone analizar este período histórico con perspectiva de género, en relación a los contenidos de ESI, para poder pensar la sociedad actual y estructurar cuestiones a futuro.

Caja de herramientas: para reflexionar y trabajar el período con perspectiva de género y para actualizar el debate, se puede optar por el uso del archivo histórico del colectivo LGTBIQ+ que invita a pensar la ampliación de la cifra de "los 30.000 desaparecidos" a "lxs 30.400 desaparecidxs" en dictadura.

Conjuntamente, proponemos trabajar sobre la Ley de identidad de género del año 2012 y la lucha de los colectivos; comprendiendo la demanda de la comunidad trans por la falta de la misma desde la vuelta de la democracia. A partir de esto, se puede reflexionar sobre los derechos sociales que debe cubrir y respetar el Estado, promulgados desde la vuelta a la democracia (como la libertad de expresión) y, siguiendo este caso, como no se veían reflejados los mismos en la comunidad trans ya que se encontraba exenta de las coberturas del marco normativo de la Nación, en contraste con el resto de los y las ciudadanas. Y desde ese lugar, como disparador, se puede pensar en un ejercicio comparativo sobre el alcance de los derechos sociales y cómo se ven afectados hoy en día en los barrios populares e identificar a grandes rasgos problemáticas actuales; es decir, abrir la pregunta por "las deudas de la democracia". ¿A qué se enfrentan los/as jóvenes y vecinos/as del barrio?, ¿cómo se configura la ciudadanía en el barrio? Aquí se puede abordar también las formas y construcciones de lucha por demandas sociales que los/las estudiantes conozcan sobre su barrio; es decir, preguntarnos desde dónde hablamos cuando hablamos de demandas sociales.

En cuanto al proceso del trabajo: en esta primera instancia se consolidarán los grupos de trabajo y se recabará las primeras impresiones e intereses grupales para indagar.

Evaluación - registro: se podría armar un video de un minuto mencionando las problemáticas identificadas por el total del curso (VER apartado de evaluación).

Segunda etapa: En esta etapa se propone trabajar sobre los aspectos curriculares de la Unidad referidos a la democratización de la vida pública, la participación ciudadana y la ética de la solidaridad. Se profundizarán conceptos y debates respecto a las implicancias de la participación ciudadana, la puja por la garantía de derechos en democracia.

Caja de herramientas: Esta etapa podría comenzar por recuperar brevemente lo ya trabajado en años anteriores respecto a la estructura del voto, sus características, y particularmente el voto de los jóvenes como disparador para la reflexión en torno a las impresiones personales respecto a la ampliación de derechos y la herramienta democrática del voto; en función de derechos (elegir representantes) y responsabilidades (la tarea de informarse críticamente sobre los programas políticos). ¿Hacemos un uso crítico y responsable de nuestro voto? ¿Nos vemos representados por las agendas electorales? ¿Dónde se ubican las problemáticas barriales en los debates electorales y cómo se conciben/nombran? ¿Cómo es posible lograr que nuestras demandas se vean reflejadas en las urnas? ¿Cómo podemos involucrarnos y participar en los procesos de construcción de sentidos? Promover la construcción de medios de difusión autogestivos.

En cuanto al proceso del trabajo: se propone realizar una elección formal de las temáticas a indagar en la propuesta de trabajo por grupos. Proponemos y consideramos que es preciso realizar un ejercicio que dé lugar a la justificación de la plataforma digital elegida, por la cual será difundido el producto final. Para ello es posible realizar un ejercicio de debate, en donde organizados en grupos, logren exponer a modo de defensa, los beneficios que otorga a su producto final la plataforma escogida. Para ello será necesario reflexionar respecto a las particularidades de la plataforma y la utilidad que le darán los estudiantes.
La elección de la plataforma requerirá también tomar decisiones en torno al trabajo de indagación (donde recabar datos, si hacer entrevistas a vecinos/as, etc.). A su vez, para afianzar y anticipar el camino, proponemos seleccionar la plataforma de difusión que dará lugar al producto final (Facebook, Instagram, Youtube, boletín informativo, informe para la comuna, revista del barrio, etc.) y en función de la plataforma elegida se podrían ya dividir las tareas y pensar el cronograma de trabajo.

Evaluación - registro: se propone pensar en una instancia que complemente lo realizado en la primer etapa, pero destinado a justificar la plataforma elegida por el grupo (VER apartado de evaluación).

Tercera etapa: Durante esta etapa se pretende trabajar sobre el eje curricular referido al pluralismo de ideas, proponemos trabajarlo desde la reflexión específica sobre el rol de los medios de comunicación en la construcción de la opinión pública.

Caja de herramientas: se podría comenzar un debate a partir de una recolección de titulares y notas en sus distintos formatos sobre los tratamientos específicos sobre la información que elaboran los medios, haciendo hincapié en la prensa digital, en redes sociales y el impacto mediático de las mismas (como las tendencias en twitter o los #hashtag). Se propone analizar distintos medios de comunicación tanto masivos como independientes, y con ello comparar los distintos alcances de sus impactos.

Se pretende reflexionar respecto al derecho de acceso a la información pública, que comprende la posibilidad de acceder, solicitar y distribuir libremente la información que se desprende de organismos públicos. Resulta relevante retomar organismos que estén al servicio de las audiencias, que tengan como objetivo brindar información clara y no tendenciosa en un escenario en donde priman las *fake news* y en donde encontrar información clara y accesible para los lectores resulta muy dificultoso.

En ese sentido, se ahondará en la puja por derechos humanos en democracia, reflexionando respecto a derechos vulnerados hoy en día, y en cómo se fueron instalando en la agenda pública y en el imaginario social las distintas consignas sociales.

Se puede tomar como hecho histórico más actual el fallo del 2x1 para represores de la última dictadura y el consecuente acto de resistencia social en la Plaza Mayo. Al abordar el ejemplo de lucha histórica que llevan a cabo los organismos de derechos humanos en la búsqueda por la verdad y la justicia, se puede reflexionar sobre cómo se fueron instalando sus consignas tanto en la agenda política como en el imaginario social; dando prioridad a los efectos de las convocatorias sociales. A partir de este disparador, se puede indagar sobre la manera en que son abordadas las problemáticas sociales que atraviesan el barrio de la escuela, como muchos otros barrios, en los medios masivos de comunicación. Poniendo en contraste, y como contraejemplo, los medios comunitarios (por ejemplo, la Garganta Poderosa) que reconfiguran el tratamiento de la temática. Preguntándose también sobre el lugar que ocupan en los medios masivos las movilizaciones sociales de los barrios populares y cómo podemos obrar frente a esto. Para, de esta manera, concebir la importancia de la pluralidad de voces en la construcción de medios alternativos de difusión que acompañen las consignas del barrio.

En cuanto al proceso del trabajo: se tomarán un momento para compartir qué han recopilado hasta el momento por grupos (ver apartado de evaluación). Y, a su vez, para enriquecer el trabajo sobre la herramienta de comunicación elegida, proponemos tomarse un momento para explorar de manera colectiva los formatos de la plataforma (se pueden ver ejemplos, características del formato, condiciones, límites, etc.) para pensar el diseño de la propia plataforma. De esta manera, los grupos ya tendrán que ponerse a diseñar concretamente la manera de construir adecuadamente el discurso en función del soporte de difusión.

Evaluación - registro: proponemos una exposición por grupo de un mapa conceptual sobre los datos y categorías de análisis obtenidas hasta el momento, en un ejercicio de retroalimentación grupal (VER apartado de evaluación).

Cuarta etapa: Como etapa final proponemos, a la hora de ir abordando los distintos temas, ir recuperando y poniendo en diálogo lo visto hasta ahora. Sobre todo, se podría hacer hincapié

en ir retomando los distintos aspectos que hacen a la construcción de los sentidos sociales respecto a las temáticas abordadas.

Respecto a los contenidos curriculares, se introducen los efectos del neoliberalismo y la globalización en este período: puntualizando el rol de los sujetos sociales y políticos en este entramado, fundamentalmente, en el de la juventud. ¿Cómo pensamos las resistencias sociales desde la juventud y la difusión de contenidos (sociales, culturales, políticos, etc)? Desde el ejercicio de difusión propuesto, se puede ir recuperando lo trabajado en cada etapa, valorizando lo realizado hasta el momento.

En cuanto al proceso del trabajo: Dependiendo la plataforma elegida se propone definir el formato de inauguración de la difusión a convenir entre el/la docente y los y las estudiantes. Creemos que es sumamente enriquecedor darle un inicio colectivo, incluso si requiere de una institución externa (si es revista de barrio, o boletín para la comuna, etc). Entrega de informes de investigación (las bases del producto).

Evaluación- cierre de proyecto: siguiendo el desarrollo del proyecto, proponemos una evaluación y balance sobre el mismo que sea tanto individual como colectiva (VER apartado de evaluación).

Se desarrollará en el cuadro a continuación lo anteriormente expuesto junto a materiales para indagar y aprovechar:

E	Proceso del trabajo	Contenidos	Caja de herramientas	Recursos propuestos
1	Apertura de circulación de voces. Consolidación de grupos de trabajo	Retorno de la democracia Derechos humanos / Derechos sociales Estado de Derechos. Las deudas de la democracia.	Debate en torno a lxs 30.400. Ley de Género (derechos constitucionales que desde 1983 a 2012 la comunidad trans se vio exenta). Derechos y coberturas sociales en la actualidad de los barrios populares: a qué se enfrentan los jóvenes y los vecinos; cómo se configura la ciudadanía en el barrio.	-Ley de Identidad de Género 26.743/12 -Comunicado colectivo LGTBQ+ sobre lxs 30.400 desaparecidxs -Película: el silencio es un cuerpo que cae - A. Comedi -Serie presentes de canal encuentro.
	Definición de problemáticas territoriales de investigación por	La democratización de la vida pública. La participación ciudadana y la ética de la solidaridad.	Recolección de datos territoriales y comunitarios. Problemáticas sociales del barrio identificadas ¿Cómo son vistas las	Notas de diarios nacionales, boletines de las comunas, plataformas electorales digitales, noticias y boletines de la Comuna y

2	grupo. Seleccionar y dar inicio a la construcción de la plataforma de difusión.		problemáticas que atraviesan nuestro barrio en las agendas públicas? ¿Por qué nos involucramos?	del GCBA; en el contexto de las agendas electorales para ver en qué orden de prioridad se ubican los temas a abordar y cuáles son los comentarios de los/las electoras. Contrastar con las voces de las revistas, diarios y redes comunitarias respecto al tema.
3	Análisis de la opinión pública en torno a las problemáticas abordadas por grupo.	Los diarios y las revistas Pluralismo ideológico.	Presentación comparativa de los abordajes y análisis realizados por los medios masivos de comunicación y los medios comunitarios barriales respecto a las mismas temáticas. ¿Cómo podemos revertir la construcción de sentido que repercuten negativamente en la mirada sobre los barrios populares?	-Nota de diarios masivos sobre gatillo fácil, sobre inseguridad, etc (depende las problemáticas abordadas). -Podcasts: La Yapa de Camilo Blajaquis -Revista La Garganta Poderosa -Radios comunitarias -Youtubers hablando sobre las temáticas. -Ejemplos concretos de la plataforma de difusión elegida. -https://chequeado.com/ -https://defensadelpublico.gob.ar/
	Comprensión del rol activo de la juventud en el ejercicio democrático. Cierre del proyecto.	El neoliberalismo y la globalización. Resistencias sociales y comunitarias locales. Reforzar las medidas de	Posicionarse como sujetos políticos activos y comprometidos con el medio, con el barrio. Difusión concreta del proyecto y el producto final.	-Manifiesto garganta poderosa

4		resistencia; por qué difundimos.	Evaluación del proyecto. Entrega de investigaciones realizadas por grupos.	

Evaluación de los aprendizajes y el proyecto

En un principio, para poder llevar adelante el proyecto y en tanto tarea pedagógica, entendiendo que la misma implica una revisión permanente sobre las propias prácticas en función de facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje (Feldman, 2010), proponemos subrayar lo importante que puede resultar que el/la docente se tome un momento a final de cada etapa para evaluar los alcances y las limitaciones encontradas en dichas instancias, de modo que se pueda preparar de la mejor manera posible el trabajo de las siguientes. Por otro lado, debido al estilo del diseño del proyecto, las instancias de evaluación propuestas tienen como objetivo obtener un registro tanto para el/la docente como para los/las propios/as estudiantes sobre el proceso que se está llevando a cabo. Esto permite mediante un ejercicio, dejar asentados los avances que fueron alcanzados para ser revisados con fines tanto de revisión, como de consulta en futuras instancias del proyecto.

A partir de esto, para **la primera etapa** del desarrollo del proyecto proponemos una evaluación que implique recopilar en un video de un minuto las reflexiones y debates que surgieron a partir de la pregunta ¿Qué debe garantizar el Estado? y cuáles entendemos como deudas de la democracia. Buscamos con estas preguntas ahondar sobre el interrogante que surge respecto a qué se enfrentan los jóvenes del barrio y cómo se configura la ciudadanía en este barrio en particular. La propuesta tiene como objetivo desarrollarse en un formato de video compatible con las historias de Instagram para empezar a pensar en producciones que puedan ser transmitidas en alguna red social, ejercitar la capacidad de síntesis y de emisión de un mensaje que pretenda ser comunicado a una audiencia en particular. Esta instancia sugerimos hacerla de modo colectivo para darle al comienzo una intención más grupal, ya que el resto de la elaboración será abordada dividida en grupos. Un disparador posible puede ser una serie de fotos sobre las problemáticas tanteadas que invite a recrearlas o representarlas a través del teatro. Una posibilidad semejante es la actividad del Foto-foro en la que un grupo representa algo y el resto tiene que adivinar la imagen actuada y en una segunda instancia modificar aspectos y acciones que harían de otra manera.

Al finalizar la **segunda etapa,** la propuesta de evaluación tendrá como finalidad justificar y dar cuenta de los beneficios que representa la plataforma seleccionada. Para ello proponemos complementar el video minuto que resultó de la primera etapa con un video de 30 segundos en donde figure algún miembro de cada grupo hablando a cámara, realizando un monólogo personificando la plataforma elegida. En primera persona contarán los beneficios que tiene para comunicar la producción a realizar por el grupo y por qué es la mejor elección para ello.

Para la finalización de la **tercera etapa**, una propuesta de evaluación posible puede ser una exposición grupal, en donde cada grupo presente ante sus compañeros un mapa conceptual que dé cuenta de los datos obtenidos hasta el momento con sus respectivas categorías y

análisis. Se espera de esta instancia que las intervenciones de los compañeros y las compañeras retroalimenten la propuesta del grupo que expone, ya que si bien cada grupo se ha inclinado previamente por una temática diferente, las problemáticas abordadas por los grupos atraviesan al estudiantado en su totalidad. Por ende, los puntos de vista de compañeros que no participan en el grupo pueden aportar perspectivas que enriquezcan el desarrollo del proyecto. A su vez, esto le permitirá al/la docente comenzar a recabar y registrar concretamente el trabajo realizado por los grupos.

Para finalizar y darle un **cierre al proyecto**, recomendamos enfáticamente que para realizar la instancia de evaluación en esta etapa será necesario que todos los grupos hayan podido completar la instancia de difusión en la plataforma seleccionada. Luego de que la difusión esté garantizada, se podrá dar comienzo a la primera instancia de evaluación que se propone que sea individual y escrita.

La **instancia individual** que proponemos consiste en la presentación a cada estudiante de una serie de preguntas desarrolladas a continuación que tienen como finalidad reflexionar respecto al proceso llevado a cabo para la elaboración del proyecto. Aquí se desarrollan varios interrogantes a fin de ofrecer varias opciones, pero creemos que es importante que el/la docente pueda seleccionar un conjunto de preguntas que a su criterio sean lo suficientemente significativas para los/as estudiantes. Por supuesto, los títulos y los interrogantes pueden modificarse:

- *Respecto a tu propio trabajo*: ¿Sobre qué cuestiones pudiste reflexionar? ¿Qué te llevas el trabajo? ¿Qué cosas ya sabías sobre el tema? ¿Algo que te hubiese gustado que te pregunten al respecto de tu trabajo?

- *Sobre tu participación:* ¿Desde dónde crees que tus intervenciones fueron importantes para el grupo? ¿Disfrutaste de la propuesta? ¿Ya habías realizado algo semejante a esto?
- *Respecto a los otros trabajos:* ¿En qué otro grupo te hubiese gustado participar y por qué? ¿Qué temáticas te interesan que no tuviste la oportunidad de desarrollar en tu trabajo?

- *Sobre la difusión de lo que trabajamos*: ¿Qué te hubiese gustado que pase y no pasó? ¿Qué opinás sobre la plataforma elegida? Después de haber visto el impacto de la difusión, ¿hubieras elegido otra plataforma? ¿Por qué sí o por qué no?

Por otro lado, como **segunda instancia y colectiva** proponemos la construcción de redes de asociación de palabras en torno a las temáticas o palabras claves sobre el proyecto como actividad posible para cerrar. La misma consiste en dividir al curso en los grupos de trabajo conformados durante el proyecto y repartir 5 afiches/cartulinas (uno para cada grupo) -pueden ser más o menos, recomendamos que sean acorde a la cantidad de los grupos de trabajo- los cuales tengan escrito justo en el medio palabras claves sobre el proyecto o específicas sobre el trabajo realizado para cada grupo (esto queda a elección del/la docente). Podría ser, por ejemplo, si eligen las temáticas: femicidios, gatillo fácil, urbanización de villas, etc; o contenidos como: derechos, deudas de la democracia, pluralismo de ideas, comunicación, neoliberalismo, resistencias comunitarias, etc.

Una vez repartidos los afiches, cada grupo deberá intervenirlos individualmente a partir de flechas que unan las palabras nodales (las propuestas por el/la docente en el centro del afiche) con ideas, frases o palabras que susciten de la primera intervención (es decir, la que realiza la/el docente). Una vez realizada esta primera instancia, la propuesta es rotar los afiches como las agujas del reloj por los grupos e ir interviniendo las ideas que van escribiendo y sumando los y las estudiantes. Es decir, los afiches irán girando a través de las mesas de trabajo que fueron divididas por los grupos de investigación, los y las estudiantes tendrán que ir interviniendo las ideas que se van desarrollando por flechas hasta que el primer afiche con el que comenzaron vuelva a su mesa de origen. Una vez resuelta la circulación de los afiches, es decir, cuando estos llegan a su mesa de origen, se tomarán un ratito para observar las intervenciones totales y luego se expondrán sobre el pizarrón o una pared o se apoyarán en el suelo todos los afiches, en pos de poder contemplar la totalidad de las intervenciones. A partir de esto, se puede comenzar aquí una charla en función de buscar qué palabras e ideas se repiten en los afiches, cuáles son trasladables, si podemos ubicar alguno de los trabajos grupales en algún afiche en particular, si algo quedó afuera, si hace falta agregar algo, si podríamos hacer un gran afiche con todas las intervenciones, si se reflejan allí todo lo trabajado, etc.

La idea de esta última instancia es un ejercicio de recopilación sobre todo lo visto durante esta unidad y el proyecto en sí desde un intercambio escrito y oral en grupo.

En cuanto al **producto final** se propone tener presentes ciertos criterios de evaluación: si se trabajó sobre las correcciones y sugerencias realizadas durante el proceso; la pertinencia de los análisis llevados a cabo sobre la temática; si fue pertinente la elección de la plataforma en función de las temáticas abordas; el uso pertinente de la bibliografía y material teórico y audiovisual revisado durante las clases.

Recomendaciones a los docentes

Si bien conforme fue avanzando el trabajo comprendimos la importancia de facilitar recursos o ideas del proyecto que ayuden al docente a acercarse al proyecto propuesto desde materiales concretos, consideramos que resulta de vital importancia armar un proyecto cuya propuesta no sea cerrada. Nuestras recomendaciones y perspectivas son posibles maneras de abordar contenidos y no propuestas herméticas. Entendemos que será preciso adaptar nuestra propuesta a los requerimientos del grupo y esperamos que nuestras sugerencias sean útiles y puedan traccionar un proyecto potente, que resulte interesante tanto para docentes como estudiantes.

A lo largo de la lectura de la propuesta se ponen a disposición distintos ejes que pueden resultar como disparadores para pensar el proyecto e incluso para abordar los distintos contenidos de la materia. Si bien los mismos fueron pensados a partir de un análisis institucional previo sobre la Escuela del documental, entendemos el potencial que implica que los y las estudiantes puedan desarrollar un tema que les resulte convocante y se acerque a sus intereses.

Por otra parte, para el producto final se requiere una elección respecto a la plataforma de difusión utilizada. La recomendación principal consta en la elección de una única plataforma base en la que se posibiliten la apertura de varias entradas donde los grupos puedan plasmar en secciones sus propios trabajos. La otra posibilidad sería pensar en más de una plataforma mediática en donde cada grupo decida desenvolverse separadamente.

De todas maneras, creemos que es importante recalcar la importancia de pensar una única plataforma base para poder consolidar una voz colectiva y conjunta que es fundamental para los lineamientos de la propuesta. La misma invita a pensar las tomas de decisión de manera colectiva y favorece el diálogo entre los trabajos. Y si bien, creemos que también es posible pensar el proyecto a partir de diversas plataformas de difusión simultáneas, esta opción implicaría un trabajo digital mayor para el/la docente, ya que requiere de un seguimiento diverso y simultáneo en donde se precisa conocimiento sobre las plataformas. Por eso creemos que en primera instancia, es la/el docente quien decide cuáles plataformas poner a disposición para elegir, es decir, quien establece previamente la baraja de posibilidades mediáticas en función de sus conocimientos.

Bibliografía

- Aisenberg Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comps.) (1993) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós educador. Cap. 1 y 2.
- Didáctica de Nivel Medio. Departamento de Ciencias de la Educación. F6FyL-UBA. (2020) Didáctica de Nivel Medio. Guía para el trabajo de campo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada.
- Feldman, Daniel. (2010). Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado bachillerato Ciencias Sociales y Humanidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educacäo & Realidade.
- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3.
- Sigal, Celia (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 1-30.
- Torres Carrillo, Alfonso. (2014) Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. La Ciudad Habitable: Espacio Público Y Sociedad. En: Colombia. Editorial EdiSion Ltda. / Universidad Piloto de Colombia.

Proyecto 10

Podcast en Pandemia, Estado de bienestar y políticas de género e inclusión durante el peronismo

¿Ya nada volverá a ser como antes?

Autorxs

Córdoba, Natalia

Salvador

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

El presente proyecto se enmarca en una propuesta de la Cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos, donde la cursada está atravesada por la pandemia ocasionada por el virus COVID-19. La propuesta de la cátedra busca generar un acercamiento de los estudiantes al nivel mediante la elaboración de un trabajo de campo, en este caso en torno a la Escuela Media del documental "La escuela contra el margen". A través del mismo, pudimos observar las diversas problemáticas socioeconómicas que padece la juventud que asiste, características de gran parte de la zona sur de CABA, como son la pobreza, el hacinamiento, la desigualdad, la necesidad de cursar de noche por motivos laborales o personales, la expulsión constante del sistema educativo producto de no poder contar con las condiciones materiales básicas para poder completar los estudios obligatorios, entre otras. También, en los relatos del documental se hace visible el hostigamiento y la violencia de las fuerzas represivas de la Ciudad que la juventud sufre. Otra característica es que la población del entorno en el cual se encuentra la escuela se conforma en gran parte por inmigrantes de países sudamericanos y por una alta tasa de desempleo formal; en torno a estas dos características circulan discursos estigmatizantes y con lógicas meritocráticas entre lxs estudiantes. La escuela, según se pudo observar, plantea un marco inclusivo que se caracteriza por reducir lo más posible las sanciones directas buscando construir motivación intrínseca y contención frente a las altas posibilidades de no continuidad debido a las condiciones socioeconómicas. Además del documental, tomamos como insumo la observación de una clase de historia y una entrevista a la docente, de modo de poder presentar una propuesta contextualizada en base a las necesidades y demandas para un curso e institución similares. A partir de la elaboración del diagnóstico, decidimos realizar el proyecto para la materia de quinto año de Historia del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades. El proyecto está diseñado en función del actual contexto de pandemia caracterizado por el distanciamiento social obligatorio y la modalidad a distancia y virtual de las clases.

Metodología

El material empírico que conforma el presente Trabajo de Campo está conformado por el documental "La escuela contra el margen"; y la observación de una clase de historia y una entrevista realizada a la docente de dicha clase correspondientes a otra escuela. De las tres instancias se realizaron registros de cuatro columnas en los cuales detallamos el horario, los referentes empíricos, nuestras apreciaciones personales y, en un trabajo de análisis posterior, las categorías conceptuales desde las cuales podíamos pensar dichas situaciones o enunciados. Nos posicionamos desde una perspectiva cualitativa ya que nos interesa pensar en torno a la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionamientos que atraviesan a la institución, los actores y las tareas en determinado contexto social (Spielman, 2000) y desde el análisis multirreferencial (Ardoino, 1991) como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias distintos, irreductibles los unos a los otros, lo cual implica perspectivas "complementarias" para la comprensión de los fenómenos; la

“complementariedad” es la de conjuntos profundamente heterogéneos o inclusive irreductibles.

Con el trabajo realizado sobre el documental, buscamos comprender aspectos relativos al funcionamiento institucional, características sobre el contexto en el cual se encuentra inserto y sobre lxs actores que son parte. También detectar rasgos del estilo institucional para pensar un proyecto coherente con dicha institución. Como explica Fernández (citado en Mastache, 2012), el estilo responde a ciertas maneras de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, modos de distribución del conocimiento, modalidades de comunicación, entre otras. Entendemos que las clases no pueden analizarse y comprenderse por fuera de este contexto institucional en el que tienen lugar.

La complejidad del aula hace que la observación sea una aproximación respecto de las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan, por lo cual ponemos el foco de atención en determinados aspectos (Casal, 2011) tales como las formas de intervención tanto de la docente como de lxs alumnxs, la enunciación de las consignas y la forma en que es presentado el contenido y la singularidad de la concepción epistemológica de la docente, teniendo en cuenta que es una visión acotada en tiempo y espacio de lo que allí acontece. La indagación efectuada a través de la entrevista a la docente nos permitió construir hipótesis sobre cuáles serían sus perspectivas de la historia como disciplina, la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje así como la forma de evaluación.

Para llevar adelante este proceso, trabajamos sobre registros hechos por otros estudiantes por lo cual nuestros aportes estuvieron dados por las impresiones personales. En cambio, el documental fue registrado por nosotrxs mismxs. Luego realizamos un proceso de unificación de los registros, complementándose el uno con el otro y obteniendo una descripción más completa. Toda observación se realiza en función de las perspectivas de quienes observan, son construcciones que se elaboran a partir de puntos de vistas personales, por lo cual cada registro constituye un fragmento de la realidad de lo que está aconteciendo. Es decir que para recorrer diferentes territorios debemos construir diferentes tipos de mapas. Y para que los mapas representen cada vez mejor el territorio es preciso reunir muchas versiones e irlas "encajando" como piezas de un rompecabezas, o irlas contrastando para que se corrijan entre sí y nos faciliten una mejor aproximación a los hechos. Aunque parezca paradójico, la objetividad nace de la confrontación de las subjetividades (Ávila, 2004). La unificación que realizamos nos permitió poner en cuestión nuestras impresiones personales a la luz de la empiria y pensar desde allí categorías analíticas que nos permitieron elaborar hipótesis en torno a los aspectos institucionales, epistemológicos y didácticos.

Diagnóstico

Hipótesis sobre la institución

Retomando lo expuesto en la introducción sobre la institución y su contexto fuertemente atravesado por la pobreza multidimensional, déficit habitacional, grandes dificultades para permanecer en el sistema educativo por parte de lxs estudiantes, se observa que la escuela adopta un formato que buscaría adecuarse a esa realidad mediante estrategias basadas en la

inclusión y la contención. La cotidianeidad escolar observada mostraría una institución permeable al contexto socio económico en el cual se encuentra inserto. Podríamos pensar que la institución desarrollaría un alto grado de dinámica basada en la capacidad de elaboración de conflictos que la atraviesan. Como explica Bleger (1974), el conflicto es algo intrínseco y deseable a toda institución, sus efectos negativos provienen de un desarrollo defectuoso en el proceso de resolución de los mismos que se lleva a cabo. La dinámica institucional está dada por la posibilidad de hacer explícito el conflicto, de asumirlo y resolverlo en torno a un marco institucional que le da sustento. Un suceso que podría ejemplificar este el grado de dinámica institucional es la reunión que lleva adelante el director con todo el personal de la escuela para hablar sobre un hecho de violencia en el que se vio implicada la institución. Durante la misma, varias personas dieron su opinión al respecto con la intención de llegar a un acuerdo común sobre el hecho, *"el director le da un cierre al encuentro diciendo que muchas veces no están de acuerdo, como en este caso, y que lo importante es la escucha con los pibes, la atención que se les puede brindar…"* (Registro de Observación de Audiovisual). La cotidianeidad escolar también muestra una institución permeable al contexto socio económico y a las realidades de lxs alumnxs: las estudiantes asisten con sus hijos a la escuela, en las clases se toman como eje problemáticas que ellxs viven y también se dan debates entre preceptores y docentes en torno a la asistencia:

> *"Están los preceptores con los registros de asistencia y comentan sobre lxs alumnxs "no vino, no vino, vino tarde… Dios… pero bue dentro de todo. Igual ella faltó mucho antes de tener al bebé. Tiene como cincuenta y pico de faltas." Otra preceptora le responde "Bueno eso no importa, mientras vuelva y venga. ¿Me querés dar el teléfono y llamo yo?"* (Registro de Observación Audiovisual)

Esta situación permitiría sostener que prima una tendencia a elaborar el impacto del contexto y a considerar las situaciones personales de los y las estudiantes, como pueden ser la maternidad, y hacer de ellos, no obstáculo, sino una posibilidad de permanencia y pertenencia a la institución. En este caso, lxs docentes contemplan esta situación, muestran preocupación y accionan en función de ello privilegiando la continuidad escolar. Se podría pensar que la escuela está trabajando sobre lo que Terigi (2007) llama las trayectorias escolares reales de lxs estudiantes, las cuales tensionan las trayectorias escolares teóricas, que son aquellas que suponen un recorrido lineal e igual para todxs lxs alumnxs[25].

Estas características nos permiten pensar en la capacidad institucional para redefinir los conflictos, analizarlos y buscar soluciones planificado estrategias de abordaje, lo que da cuenta de una modalidad progresiva de funcionamiento institucional (Mastache, 2004). La escuela no sólo elaboraría la influencia del contexto si no que se propondría ella misma ser un actor activo en su modificación. Esto se ve reflejado en los distintos actores y niveles de la

[25] Terigi (2007) realiza la distinción entre las trayectorias escolares teóricas y las reales a los efectos de pensar las consecuencias explícitas e implícitas de posicionarse desde una u otra en la tarea educativa en todos sus niveles. Las trayectorias escolares teóricas son aquellas que son esperadas para todxs lxs estudiantes y las estructuran tres rasgos del sistema educativo: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Las trayectorias reales ponen en evidencia los límites de estos tres rasgos. En la escuela conviven múltiples trayectorias caracterizadas también por sobreedad, exclusión escolar, abandono, dificultades en las transiciones de un nivel a otro, ausentismo, bajos logros de aprendizaje, etc.

institución, que va desde una reunión con todo el personal de la escuela, la posibilidad de llevar adelante proyectos educativos y las clases mismas:

> *"P1: elegí este texto para leerlo y pensarlo con ustedes porque quiero decir que yo, por lo que escucho de ustedes, es que pareciera que ustedes creyeran que no tienen cosas interesantes para decir. Yo pienso que ustedes si tienen cosas interesantes para decir y la propuesta de JyM es que encontremos que queremos decir y cómo decirlo y que lo salgamos a decir igual que hace "La Garganta Poderosa" y hacernos un lugar."* (Registro de Observación Audiovisual)

Esta cita es parte del registro realizado sobre el taller observado en el documental, el mismo se realizó con acuerdo común de lxs estudiantes en torno al programa Jóvenes y Memoria[26]. Lxs alumnxs trabajaron en torno a su identidad, la mirada del otrx, lxs estereotipos que lxs atraviesan, las problemáticas del contexto y en la propia resignificación de estos aspectos. En este sentido, se podría decir que la escuela trabaja en la modificación y valoración de las concepciones que lxs alumnxs tienen sobre sí mismxs, su barrio y comunidad. En línea con la hipótesis institucional, se observa que la institución presentaría recepción y permeabilidad al trabajo por proyectos con "dispositivos" (Souto, 2016). El dispositivo se crea en función de un análisis de la situación, de la demanda social, institucional, grupal, que permite anticipar escenarios posibles en relación con los cuales la estrategia de formación se construye. En este sentido, *se observa en el documental que el proyecto se elabora en relación al contexto más inmediato del grupo y más amplio de la institución y que se corresponde con la demanda social habitacional.* Es multifacético, responde al sentido de estrategia, tiene un encuadre previo que anticipa condiciones pero no predetermina y se abre a diversas alternativas que se se van decidiendo y modificando sobre la marcha; por ejemplo, *se observan en el documental asambleas y modos de decisión basados en el trabajo colectivo y horizontal*. Lxs alumnxs serían concebidos como protagonistas, trabajando de manera grupal, colectiva, horizontal, desde su singularidad y en intercambios asamblearios en función de las demandas sociales, institucionales y grupales. La tarea es llevada a cabo de manera no lineal y programática sino mediante estrategias de combinatoria, anticipando escenarios posibles que permiten alternativas diversas. A su vez, esta hipótesis de que la institución poseería permeabilidad al trabajo con dispositivos se observa en el documental cuando en numerosas ocasiones lxs alumnxs van modelando el trabajo a medida que van avanzando, consensuando, descubriendo, discutiendo, lo cual -como plantea Souto- supone un "ir transitando por el sentido del método como camino que se construye en su propio andar, en su propia búsqueda hacia ciertas finalidades que lo orientan, pero que pueden significar vías muy diversas" (Souto, 2016, p .203). Esto sería acompañado por la institución, ya que un proyecto como el realizado precisa de un marco de supervisión de parte de la dirección que dé lugar a ese devenir, así como de autorizaciones en lo que respecta a las formas de enseñanza y de evaluación basadas en procesos más que en resultados. Tampoco podría ser llevado a cabo en instituciones que adoptan programas más lineales y mecánicos. El estilo institucional de esta

[26] El programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia.

escuela resulta permeable, es decir acogedor y capaz de alojar la dinámica de un dispositivo, tal como se observa en que no se registran supervisiones que hayan afectado significativamente el dispositivo planteado, en el liderazgo del director que tendría un componente asambleario visible, en el estilo flexible que se observa en los actos escolares, en el permiso para las salidas, en el viaje a Chapadmalal y en la posibilidad de registros fílmicos; todo ello daría cuenta de una apertura ambiciosa a estos procesos. No se encuentran suficientes datos para poder afirmar que la institución impulsa este tipo de dispositivos, pero tampoco se puede afirmar que la permeabilidad sea necesariamente fruto de un laissez faire para con los docentes; lo significativo es que esta institución sería permeable para el trabajo con dispositivos, según la definición de Souto.

Hipótesis sobre la perspectiva disciplinar

La perspectiva disciplinar se encontraría enmarcada dentro de la corriente de Historia social que "estudia el pasado no como algo muerto sino como "vida vivida", la que sigue viviendo en el presente de cada uno" (Aisenberg, 1993, p.45). La autora plantea resumidamente que esta perspectiva histórica está basada principalmente en la crítica al hecho histórico y a una historia de los acontecimientos, en la búsqueda de colaboración con otras ciencias sociales, en el reemplazo de la historia relato por la historia problema, en la atención puesta en la historia presente, así como en definir nuevos protagonistas del proceso histórico, nuevos abordajes para comprender y explicar la realidad histórica. La realidad se complejiza, es expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y proceso, de permanencias, cambios y conflictos. También su conocimiento se hace más complejo y para comprenderla es necesario apelar a criterios de análisis, a sistematizaciones, a modelos explicativos. En esta docente, la perspectiva disciplinar de la historia como "Historia social" albergaría un fuerte énfasis en lo que Aisenberg denomina constitución de la conciencia histórica, la cual es apoyada en el conocimiento histórico, proporcionando a los hombres respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro. Así, una conciencia histórica certera puede proveer al hombre de un criterio seguro para la acción, de modo "que cada época como cada hombre debe jugar su carta, hacer la historia y no dejarla hacer." (Aisenberg, 1993, p. 61)

Esto se logra si los alumnxs pueden juzgar por sí mismos y reconocerse como parte de la historia, pudiendo preservarla y mejorarla. La conciencia histórica permitiría que el próximo capítulo sea escrito por ellos. A su vez, la historia no son sólo los acontecimientos que representan hitos importantes del pasado, sino que también son aquellos acontecimientos vividos y las experiencias que han dejado huellas en el tiempo presente. La profesora mostraría este énfasis cuando plantea en la entrevista que:

> *"Sí, el sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es fundamental en nuestra materia"; "que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer presente".* (Registro de la Entrevista)

Hipótesis en torno a la propuesta de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes

En el desarrollo de la clase se puede ver un recorrido compartido por la docente y lxs estudiantes en torno al conjunto de saberes en cuestión (Mastache, 2012). El contenido de la disciplina es de gran importancia y es presentado de manera rigurosa; las actividades y preguntas esbozadas requieren de un compromiso de los estudiantes, quienes deben poner en juego distintos saberes, justificar las intervenciones y dar opiniones personales. Podemos pensar esto en términos de las lógicas de presentación de contenido y las lógicas de interacción que desarrolla Edwards (1989); ambas lógicas forman parte del conocimiento que se trabaja en las aulas. En el registro de la clase, podemos ver que, al presentar los contenidos, la docente se encuentra continuamente haciéndoles preguntas a lxs estudiantes y pidiéndoles que justifiquen sus respuestas, que se sitúan en un tiempo y un espacio que da sentido; de manera similar sucede durante los orales que realizan lxs alumnxs, donde toma lo que ellxs dicen para darle profundidad o repreguntar y hacer partícipe a toda la clase. De esta manera, construye un ida y vuelta entre docentes y alumnxs, en donde el saber constituye un tercer elemento de esa relación. Las lógicas de interacción, mencionadas anteriormente, objetivan un conjunto de modos de dirigirse entre lxs actores y forman parte del conocimiento respondiendo a determinadas formas de enseñanza. Se podría decir que hay una tendencia a una relación de interioridad con el conocimiento[27], esto quiere decir que el conocimiento incluye e interroga al sujeto. Podemos ver en el siguiente fragmento del registro indicadores de lo mencionado:

> *"V8: "Otra vez, pero en 3ro también vimos el XIX"*
> *P: "Pero no viste historia Argentina del siglo XX"*
> *V8: "pero que pasó en el siglo XX muere Perón…"*
> *P: "(...) El fundamento si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político, si vos lo ves en primer año tenés una capacidad de comprensión menor que si vos lo ves en 5to, donde te puedo asegurar que no es lo único que pasó que murió Perón".*
> *V8 la interrumpe y dice: "La dictadura y todo eso…"*
> *P: "Sí, pero la dictadura y Perón, ahí tenés pilas de cosas para estudiar, pero además el tema de la responsabilidad de votar."*
> *(...) P: "Segunda cosa, cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa, porque la consigna va a estar vinculada no con la revolución francesa, porque ustedes no están viendo este año la revolución francesa, están viendo historia latinoamericana y vamos a ver la revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyo." (...) "Lean la consigna. No dice desarrollen las*

[27] La relación de interioridad con el conocimiento que plantea Edwards (1989) responde a una lógica situacional en el cual la relación entre el sujetx que aprende y el contenido se contextualiza en una trama de relaciones que dan sentido, interpelan e implican a lxs sujetxs. Esta forma de acercarse al conocimiento "es una forma de presentación del conocimiento centrado en el punto de intersección entre el "mundo" y la mujer o el hombre para el cual ese "mundo" es significativo." (1989, p. 6)

revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea." (Registro de Observación de Clase)

Como se puede ver en la primer parte del fragmento, la profesora vincula el contenido con sucesos que se dan en la actualidad, también con características de lxs alumnxs -la condición de ciudadanía- y reconoce las asociaciones que hacen lxs estudiantes. Mediante las propuestas que realiza la docente, como se ve en la consigna del trabajo, el/la alumnx puede plantear su punto de vista y apropiarse del contenido. Ella da las consignas de un trabajo y en las mismas expresa que no quiere que desarrollen determinado contenido, sino más bien que sea un texto argumentativo al respecto.

El trabajo académico es transformado especialmente cuando está ubicado en el complejo sistema social de una clase (Doyle, 1998). La docente no solo tiene la tarea de enseñar el contenido correspondiente si no también la de organizar a lxs alumnxs respecto a las unidades de trabajo (la docente al explicar la organización de los contenidos a lo largo del año), organizar la distribución de materiales y recursos (en más de una ocasión, la docente resalta la importancia del recurso de los mapas para ubicar espacialmente los hechos), evaluar los trabajos de lxs alumnxs (generando diferentes estrategias según las necesidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, recurriendo a evaluaciones "tradicionales", orales a determinadxs alumnxs para reforzar contenidos o trabajos semanales que permitan un seguimiento del trayecto), controlar el ritmo de lo que ocurre al interior de la clase y a lo largo de los trimestres y el año, y responder continuamente a un número de contingencias que emergen en el fluir de la clase. Se puede decir que la docente, ante estos sucesos y necesidades, fluctuaría entre distintas técnicas de enseñanza. Por momentos, sus intervenciones se orientan más a actividades de discusión grupal, otras a exposiciones breves y también a formulaciones de preguntas concretas orientadas a determinados propósitos de la enseñanza (Feldman, 2010), tales como la recuperación de contenidos mínimos, la capacidad de analizar sucesos en función de contextos más amplios, la inscripción latinoamericana de los hechos y la elaboración de puntos de vista argumentadas. Tanto en la entrevista realizada a la docente como en el desarrolla de la clase observada, se presentan cuestiones en torno a la evaluación. La docente explica que utiliza diversos formatos y que para ella lo más efectivo a la hora de aprender es realizar una evaluación en la que lxs alumnxs "junten todo". Pero también vemos cómo sus clases comienzan con una evaluación oral de algunxs temas seleccionados y a esto le suma la revisión de trabajos prácticos. La docente explica:

"Entonces a mí el oral, me permite a mi repreguntar, eso más el trabajo en clase… (los trabajos) me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puede. Entonces este sistema de la supervisión azarosa, me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas" (Registro de Entrevista).

Entonces podríamos pensar que la docente busca articular dos estilos de evaluación que los administra en las clases respondiendo a criterios didácticos coherentes con sus propósitos. En cuanto a la evaluación, le da un lugar preponderante a aquella que a partir de Feldman (2010) llamamos sumativa, entendida como una evaluación que busca obtener un balance final y obtener una nota o certificación, pone el acento en la recolección de información. Esta es la

evaluación que la docente realiza cuando está por finalizar el trimestre y tienen por objetivo volcar todos los contenidos vistos. "*No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo" "Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo"* (Registro de Observación de Clase). Pero durante el transcurso del trimestre realiza evaluaciones que, siguiendo la misma clasificación, tienen el carácter de formativas. Estas son evaluaciones que buscan regular la acción pedagógica, esto quiere decir que pretenden dar información para mejorar el desarrollo de las actividades de docentes y estudiantes durante la cursada, permitiendo a la docente realizar modificaciones o ajustes didácticos adecuándose a las necesidades del sujeto o del grupo. El propósito sería colaborar en los procesos de aprendizaje de lxs alumnxs.

La docente pone especial énfasis en el uso de la tecnología, entendiéndola como una posibilidad de continuidad pedagógica ante las dificultades del contexto.

> *"Tomas de colegios, ahora paros, o sea, lo que fuere todas estas nuevas tecnologías yo las voy usando, no para boicotear, sino que les voy comunicando, lo que está claro para mí, porque lo que se discute y pelea no es para dificultar a lxs alumnxs. al contrario, así que lo he usado para comunicar y para dar continuidad pedagógica a la tarea que en las escuelas cotidianamente se hace difícil, entonces tenemos estos canales."* (Registro de entrevista)

Podríamos pensar que la docente es permeable al uso de la tecnología como estrategia didáctica, por lo tanto se hace posible pensar en un proyecto que la incluya, dado que adquieren un gran potencial en el actual contexto de Aislamiento Social y Obligatorio.

Propuesta didáctica

Podcast en Pandemia: Estado de bienestar y políticas de género e inclusión durante el peronismo, ¿Ya nada volverá a ser como antes?

Curso

5to año del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades

Ubicación temporal

Segunda parte del año 2020

Duración

Diez a doce semanas

Introducción

A partir del análisis realizado, proponemos este proyecto en el marco de la coyuntura de la pandemia COVID-19 con un contexto fuertemente atravesado por la necesidad de adecuarse a la educación a distancia debido al Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio.

La situación actual de la Argentina está caracterizada por un alto índice de pobreza, la cual afecta con mayor peso a las mujeres y disidencias, quienes presentan una mayor tasa de desempleo, precarización laboral y sueldos un 30% más bajos según informa Marcela D´Alessandro, directora de la recientemente creada Dirección Nacional de Economía y Género al interior del Ministerio de Economía (Beck. 2020). Así mismo también la violencia de género se incrementa al ser el espacio doméstico el único espacio en el cual se puede permanecer, aumentando un 40% las llamadas por denuncias y asesoramiento a la línea 144, según informó recientemente en la cámara de diputados la ministra de las Mujeres, Géneros y Diversidad, Eli Gómez Alcorta (Alcorta, 2020).

La cuarentena obligatoria conlleva a un cambio drástico de la normalidad, nadie imaginaba una escuela a distancia, el paro de la actividad económica no esencial, un ingreso familiar extraordinario que alcanza a más de nueve millones de personas, no poder salir de la casa o la imposibilidad de compartir un mate. La pregunta motivadora y provocadora para este proyecto ¿Ya nada volverá a ser como antes? es una invitación enmarcada dentro de la perspectiva de la historia social y tiene el deseo y aspiración profunda de construir una "educación liberadora" (Freire; 1968) que sea capaz de transformar, mediante el diálogo y la construcción colectiva, a los alumnxs en sujetos protagonistas del proceso histórico, así mujeres, disidencias y nuevas masculinidades podrán asumir de modo democrático la construcción de una ciudadanía libre e igualitaria.

Por ello se pone foco en una combinación de contenidos relativos al peronismo y el contenido transversal de ESI con particular énfasis en la mirada de género. Así lxs alumnxs podrán conocer, analizar y problematizar los grandes cambios que supusieron las numerosas conquistas de derechos realizadas en esa etapa de la historia y su impacto en la emancipación de la mujer. A su vez, se trata de analizar el presente, reflexionando colectivamente con las herramientas de la historia sobre cambios y permanencias en materia de derecho e igualdad.

La forma a partir de la cual se vehicularizará este proceso es la producción de podcasts que tienen la finalidad de que lxs estudiantes puedan tomar y decir su palabra. Es un imprescindible aprendizaje, sobre todo en el marco de la educación pública y en particular con alumnxs de familias en situación de pobreza multidimensional atravesadas por la precarización laboral de la mujer así como por su exclusión. Se trata de alumnxs que sufriendo en carne propia la cruda desigualdad que acrecienta la pandemia puedan verse contenidos en sus distintas trayectorias y circunstancias así como poder empoderarlxs para poder intentar superar estas contradicciones.

Fundamentación

El proyecto en el marco de la institución

El conflicto expresado en las relaciones de género es parte de la realidad cotidiana de lxs alumnxs, el cual se expresa y se expresará a su vez en el desarrollo del proyecto. En el curso, es probable que encontremos estudiantes en situaciones de precariedad laboral, exclusión, así como estereotipos y discriminación sexista, y parte de la dinámica propuesta será hacer consientes los conflictos para facilitar su elaboración.

Terigi (2007) contrapone las trayectorias escolares reales de lxs estudiantes con las trayectorias escolares teóricas, que son aquellas que suponen un recorrido lineal e igual para todxs lxs alumnxs. Por eso la secuencia tiene grados de flexibilidad altos, ya que los múltiples tipos de trayectorias del estudiantado en un barrio postergado precisan de modelos que no sean moldes fijos sino que exista la suficiente plasticidad para generar la máxima inclusión.

Comprendemos a su vez que la institución es permeable al trabajo con "dispositivos" (Souto, 2016), cuyas características principales estarán presentes a lo largo de todo el proyecto:

- *"Responde al sentido de estrategia, tiene un encuadre previo que anticipa condiciones pero no predetermina y se abre a diversas alternativas que se van decidiendo y modificando sobre la marcha."(Souto; 2016, p. 204)* Es importante comprender este ítem ya que si bien hay un producto final esperado, este se encuentra abierto al proceso, decisiones y modificaciones que surjan de la construcción colectiva, por lo cual no está predeterminado.
- *"El dispositivo se crea en función de un análisis de situación de una indagación y análisis de la demanda social, institucional, grupal, que permite anticipar escenarios posibles en relación con los cuales la estrategia de formación se construye, ir transitando por el sentido del método como camino que se construye en su propio andar, en su propia búsqueda hacia ciertas finalidades que lo orientan, pero que pueden significar vías muy diversas"(Souto; 2016, p. 204)*. Esto implica que lxs alumnxs serán partícipes activos en el análisis e indagación de la demanda social en materia de género, los materiales y artículos sugeridos son herramientas que lxs alumnxs podrán estimar pero que podrán confrontar, ampliar o agudizar, lo cual llevará a discutir el método y a elaborarlo durante el proceso.

La perspectiva de la historia desde la cual se desarrollará el proyecto

El proyecto se apoya en la perspectiva de la Historia social (Aisenberg; 1993). Resumidamente, esta perspectiva estudia el pasado no como algo muerto sino como vida vivida, la que sigue viviendo en el presente de cada uno, basada principalmente en la crítica al hecho histórico y a una historia de los acontecimientos, en la búsqueda de colaboración con otras ciencias sociales, en el reemplazo de la historia relato por la historia problema, en la atención puesta en la historia presente, así como en la definición de nuevos protagonistas del proceso histórico, nuevos abordajes para comprender y explicar la realidad histórica. La

realidad se complejiza, es expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y proceso, de permanencias, cambios y conflictos. Una de las tareas fundamentales del proyecto es la de encontrar estas permanencias, cambios y conflictos, y "el análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia." (Diseño curricular CABA: ESI eje: sexualidad, historia y derechos humanos, p. 475)

La "educación dialógica" como definición didáctica

El proyecto está pensado desde la perspectiva de educación dialógica que plantea Freire en la Pedagogía del Oprimido. Así pensado, permitiría abordar de una manera más directa las problemáticas de la situación vital de lsx educandxs tanto en contexto de pandemia como previo a ella y también promovería la búsqueda de una nueva normalidad que sea emancipadora. El diálogo, como plantea Freire, es la base de la construcción de los procesos democráticos y "se opone a la educación bancaria", "donde el docente es el único que tiene el saber poder". A su vez, el diálogo no puede "ser mafioso instrumento del cual echa mano un sujeto para conquistar a otro". "La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo, y supone que no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay humanxs que en comunicación buscan saber más [...] y ser más" (Freire, 1968, p. 101). Desde esta perspectiva liberadora, social y humana para la construcción colectiva de la educación se piensa el proyecto.

Fundamentación del tema del proyecto

La fundamentación del tema del proyecto. centrado en los roles que ocupó la mujer y su participación política, en este caso, a partir del peronismo, se nutre de las ideas de Isabel Santa Cruz (1992) que se mencionan a continuación.

Al entender al feminismo como un movimiento, la pregunta que surge es si hay algo en común en esa amplia pluralidad. En este sentido, "todo feminismo, por cierto, denuncia la sujeción de las mujeres, subraya su injusticia, tiene la convicción de la posibilidad de modificar la situación y la voluntad compartida de superar la estructura de dominación que afecta a la diferencia de sexo." (Santa Cruz, 1992, p.145)

Con el propósito de superar las estructuras de dominación, se piensa la participación en las esfera pública y privada como contenido del presente proyecto entendiendo que "la condición de posibilidad de la igualdad (...) es que las mujeres sean, como los varones, sujetos, no en un sentido ontológico sino como quienes pueden «aparecer por la palabra y por la acción en el mundo público y privado, volverse actores, actrices del mundo común, actores que no puedan ser nunca confundidos con autores»" (p. 148). En este sentido, se podría pensar que la "situación política de la mujer cambió considerablemente durante el primer gobierno peronista a partir de dos hechos que le posibilitaron participar activamente. El primero fue la aprobación de la Ley de Sufragio Femenino en 1947, con la consecuente oportunidad de que las mujeres votaran y fuesen votadas; el segundo, la creación del Partido Peronista Femenino (PPF), que buscó su incorporación masiva en la política." (Barry, 2009)

La elección de las unidades temáticas referidas al peronismo, las cuales desarrollaremos más adelante en la sección "contenidos", nos permitirán observar cambios drásticos que acontecieron durante el peronismo e impactaron profundamente la normalidad de aquella época en materia de género e inclusión de la mujer con el reconocimientos de los derechos políticos al voto y a la participación en política.

Un proyecto pensado para la virtualidad

El trabajo con proyectos tiene las características de responder a intereses o necesidades concretas de lxs involucradxs, de llevar adelante acciones autónomas tanto intelectuales cómo prácticas por parte de lxs alumnxs, de desarrollar la capacidad de tomar decisiones, de llevar a cabo acciones creativas, de aprender de manera interdisciplinaria y con otrxs actores y, todo esto, hacerlo en el marco de un proceso colectivo, trabajando conjuntamente con sus pares (Lippit y Lindemann, 2001).

El proyecto fue pensado a partir de los siguientes aspectos:

a) La situación de pobreza multidimensional, por eso solo precisarán un celular capaz de escribir y mandar audios, así como también la realización de alguna llamada grupal o videollamada.

b) La posibilidad que nos brinda el formato podcast para poder difundir la producción colectiva durante la cuarentena, de modo que vuelva a lxs estudiantes, a las familias y al barrio-comunidad.

Está pensado como una propuesta que pueda llevarse adelante a la distancia y con la mínima tecnología posible teniendo en cuenta que los recursos disponibles pueden ser escasos. El acento no está en las herramientas o artefactos que usemos, si no en la adaptación didáctica a los entornos con los que se trabaje y los desafíos que a partir de ella se propongan (Lion, Mansur y Lombardo, 2015). En este sentido, la propuesta podrá ser llevada a cabo mediante el uso del celular (previa confirmación de que todxs tengan acceso) y un mínimo de datos para enviar los audios o comunicarse. De esta manera, contaremos con el insumo básico de comunicación colectiva que serán los audios de whatsapp principalmente y la posibilidad de realizar llamadas grupales. A lo que se aspira con este proyecto es a que se construya un podcast con las voces de lxs estudiantes que lo conforman, similar a un programa de radio grabado, que esté enriquecido y construido colectivamente.

Propósitos

El proyecto se propone como un formato de educación a distancia para abordar los diferentes sucesos políticos, económicos, sociales y culturales de Argentina y su contexto latinoamericano, poniendo el foco en el peronismo y las políticas orientadas a promover la igualdad de género en dicho período, pensando las rupturas y permanencias que persisten en la actualidad. En este sentido, se trata de generar un espacio que posibilite a lxs estudiantes comprender tales sucesos, ponerlos en diálogo, develar sus tensiones, generar puntos de vista y desarrollar la capacidad argumentativa de manera colectiva.

Objetivos[28]

Se espera que lxs estudiantes puedan:

- Analizar los hechos históricos en sus distintas esferas, política, económica, social y cultural, así como reconocer las relaciones entre ellos, cuales son las ideas fuerza que caracterizaron al gobierno peronista, y con qué ideas e intereses entran en tensión y cuáles logran conciliar.

- Lograr una comunicación oral y escrita de manera clara, ordenada y coherente, que presente los argumentos, puntos de vista, tensiones que aparecen en relación con los contenidos seleccionados.

- Elaborar sus propios puntos de vista en torno a los acontecimientos y sostenerlos con argumentos teóricos coherentes.

- Analizar críticamente las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia[29].

- Analizar y comprender las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas[30].

Eje

El peronismo y el rol de las mujeres: su participación en la esfera pública, en la escena civil y política. ¿Qué efectos tuvo el peronismo en materia de Derechos Sociales?

Contenido

HISTORIA DE LAS IDEAS EN LA ARGENTINA, SIGLOS XIX y XX - ORIENTACIÓN EN Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad 6: El peronismo; efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983)

Tomaremos este contenido en relación a la identificación de las ideas que sustentan el peronismo como un movimiento histórico de carácter protagónico de la historia argentina y como un antes y después para el rol de la mujer en los espacios políticos. El foco está puesto, también, en esclarecer y contextualizar el significado que tomaron palabras tales como pueblo, revolución, liberación, dependencia, desarrollismo, términos que suelen ser de uso actual. De esta manera, resulta apropiado destacar su significado en el contexto en el que surgieron y reflexionar si lo mantienen en la actualidad.

Contenido transversal: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Educación Secundaria- Ciclo Orientado – Ciencias Sociales

[28] Cabe aclarar que los objetivos aquí desarrollados se plantean a modo de sugerencia, los mismos se pueden adaptar en virtud del grupo de estudiantes y las características del contexto al momento de desarrollarse.

[29]Objetivo enunciado en los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, Programa de Educación Sexual Integral, Ciclo orientado para Ciencias Sociales.

[30]Objetivo enunciado en los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral, Programa de Educación Sexual Integral, Ciclo orientado para Ciencias Sociales.

Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales.

Centraremos el trabajo en torno a los distintos lugares construidos y ocupados por hombres y mujeres a través del tiempo. A los efectos del presente trabajo, creemos pertinente considerar también qué lugares ocupó la mujer durante y a partir del peronismo, teniendo como líder política de Eva Perón y el acceso al voto femenino. Algunos temas pueden vincularse a: la participación en la esfera pública y privada, la participación cívica y política, el acceso a la educación, trabajos y papeles desempeñados, el acceso a los cargos públicos.

Propuesta de actividades para el desarrollo del proyecto

En este proyecto se propone como producto final la realización de un Programa de Podcast. Éste es un sistema de difusión de contenido multimedia, similar a un programa de radio grabado, del cual el usuario puede hacer uso mediante su dispositivo electrónico[31]. El programa podrá contar con diferentes capítulos y cada uno de ellos abordará un recorte o temática del contenido trabajado en todo el proyecto. El desarrollo del Programa de Podcast implica varios momentos de trabajo con lxs estudiantes: un primer momento de recolección de la información (que incluye diversas fuentes y modos de acceso por parte de lxs estudiantes), ya sea mediante materiales entregados por el/la docente, investigación por parte de lxs alumnxs, clases expositivas u otros métodos. Luego, el debate y la selección de los mismos. Una vez realizados estos recortes, es necesaria la elaboración de guiones y el diseño del programa. Por último, la elaboración oral de los audios y la producción digital de los capítulos: la recopilación de audios y su edición. Se podrá decidir si el producto obtenido se difundirá públicamente o será utilizado como recurso propio.

Etapas propuestas para el desarrollo del proyecto

Etapa 1: Presentación, motivación y acuerdos generales:

El primer paso es la presentación del proyecto a lxs alumnxs. Este primer acercamiento puede realizar por medio de algún video o relato que resulte atrapante. A veces una buena herramienta es plantear una pregunta donde antes no estaba, por ejemplo: ¿Cuál fue el impacto, si es que hubo, de las políticas llevadas a cabo durante el peronismo en el bienestar social de las personas? ¿Cómo pensaban estas políticas a las mujeres y qué roles ocupaban ellas? ¿Quiénes son las líderes políticas más conocidas del país? ¿Por qué son tan pocas en comparación con los hombres?

Las preguntas o el material elegido servirán como disparadores. Es común que algunxs alumnxs estén más motivados que otrxs, esto puede ser porque el tema está presente en su cotidianidad o por un interés particular por los movimientos políticos, entre otras. Lo interesante es que esta motivación pueda replicarse a lxs compañerxs y mantenerse durante todo el proyecto. Para ello resulta necesario tener presente este primer encuentro, para poder volver a él en caso de que fuera necesario.

[31] En la sección Recursos útiles para el proyecto que se ubica al finalizar la descripción del Proyecto, se encuentran ejemplos de Podcast.

En este momento de motivación y presentación a lxs alumnxs del proyecto resulta pertinente explicarles la modalidad de trabajo para generar los acuerdos necesarios. El Programa de Podcast que se propone consta de cinco capítulos en torno a las "Políticas de género e inclusión durante el peronismo y sus cambios y permanencias en la actualidad". Para esto es necesario primero obtener la información pertinente y luego trabajar en grupos para la producción y edición de los capítulos. En caso de que se desee, se podrá usar como material de difusión público o sino como un producto propio.

Etapa 2: Desarrollo

A modo de ejemplo propondremos el siguiente esquema de contenidos a desarrollar:

Título: "Podcast en Pandemia: Estado de bienestar y políticas de género e inclusión durante el peronismo, ¿Ya nada volverá a ser como antes?"

Capítulo 1: La llegada al Poder y Creación del Partido Peronista Feminista

Aparición de centros cívicos femeninos y de las asociaciones femeninas y comisiones de damas que surgieron dentro de la coalición que apoyó a Perón en su candidatura. Primer gobierno de Perón. ¿En qué contexto llega al poder el peronismo?

Capítulo 2: De la Ley de Sufragio femenino al Ministerio de la Mujer.

Constitución de la mujer como sujeto político. El "hacer política" femenino entendido desde sus propias carencias y su desarrollo a lo largo del tiempo. El voto femenino como resultado de una lucha histórica de las mujeres y de una coyuntura local e internacional. El rol de la oposición y los otros movimientos de mujeres. Los avances en términos de participación política de las mujeres hasta la actualidad.

Capítulo 3: Eva Perón ¿y vos quién sos?

Su conformación como líder política. La idea de Pueblo. Programas y políticas de promoción del bienestar social durante el peronismo. Fundación Eva Perón. Capacitación y alfabetización de mujeres. Programas de ayuda social: a qué necesidades respondían, sus efectos en materia de Derechos Sociales. Líderes políticas de nuestra historia.

Capítulo 4: La Reelección ¿Cómo hicieron?

Reforma de la Constitución. Desarrollismo y Dependencia: Planes Quinquenales. Muerte de Eva Perón. Revolución Libertadora. La transformación de los movimientos de mujeres que se originaron en torno a su liderazgo. Derrocamiento de Perón.

Capítulo 5: El peronismo hoy ¿Y ahora qué?

¿Qué permanece hoy en la sociedad del peronismo? ¿Qué opiniones y sensaciones le genera a la gente? ¿Dejó el peronismo las bases para políticas en materia de derechos? ¿Qué cambios en cuanto al acceso a la política se produjeron para las mujeres? ¿y las disidencias? ¿Qué medidas de ayuda y justicia social se tomaron durante la cuarentena?

1. Acercamiento al conocimiento histórico

Un primer momento de obtención de información que puede ir variando clase a clase. Las técnicas pueden ser variadas, por un lado, como forma de acceder al conocimiento se puede optar por clases expositivas, utilización de imágenes, videos o fuentes históricas. Por otro lado, resulta pertinente a la perspectiva dialógica del proyecto dar lugar a actividades de investigación y debate por parte de lxs alumnxs con la intención de que puedan llegar a conclusiones colectivas y puntos de vista argumentados. Este momento del proyecto adquiere gran importancia, es aquel en el cual lxs alumnxs se encuentran en la fase experimental e investigadora.

2. Selección de contenido y armado del Capítulo del Podcast

Una vez que la información esté disponible, se procederá a "recortar el contenido" que quieran comunicar mediante el Podcast y organizarlo para su producción. Es decir, se realizarán tareas referidas al orden en que aparecerán las secciones, de que se tratarán las mismas y que sucederá en cada sección (entrevistas, relato, actuación, reproducción de fuentes históricas, etc.). En este momento, lxs alumnxs serán quienes tomen las decisiones de cómo seguir, el o la docente tiene la función de comentar, discutir y hacer visibles los riesgos y potencias de las posibles propuestas de lxs alumnxs. "Un aspecto fundamental en el aprendizaje por proyectos es el proceso social de comunicación (negociación) que se establece en el grupo en el que los participantes deben aprender a tomar decisiones de forma conjunta." (Lippit y Lindemann, 2001, p. 7)

Organización de los grupos y las tareas

Se realizarán grupos de trabajo por cada capítulo. Al interior de cada grupo se podrán realizar tareas como:

- GUIÓN y REGISTRO ESCRITO: Se trata de armar el guión para las secciones, es decir, la redacción de qué van a decir lxs locutorxs. Este permitirá dejar un registro escrito del contenido elaborado por lxs estudiantes con el acompañamiento docente.
- LOCUTORXS: Grabación de audios según el guión.
- CONTENIDO: En caso de que las haya, consta de la realización y grabación de entrevistas o recolección de fuentes históricos.
- PRODUCCIÓN: Realizarán la producción digital del podcast, consiste en la unificación de todos los audios previamente elaborados por sus compañerxs y ediciones tales como música de inicio y final, sonidos de corte o finalización, entre otras. Para esto es necesario una computadora o dos celulares: uno que reproduzca el contenido y otro que lo grabe.

Se sugiere que todos participen del primer momento de acercamiento al contenido histórico y luego se dividan los grupos, de modo tal que cada grupo trabaje en un capítulo.

Una vez organizadxs, cada grupo trabajará en sus tareas relativas al capítulo elegido. Es importante tener en cuenta que algunas tareas pueden ser simultáneas mientras que otras se desprenden del trabajo realizado por otros compañeros. En este paso "se ejercita y analiza la

acción creativa, autónoma y responsable. Cada miembro del proyecto realiza su tarea según la planificación o división del trabajo acordado." (Lippit y Lindemann, 2001, p. 7)

Etapa 3: CIERRE Y DIFUSIÓN DE LA PRODUCCIÓN.

Una vez que todos los grupos hayan finalizado los Capítulos se procederá a la unificación y presentación de los mismos[32]. Se sugiere colocar los capítulos terminados en una carpeta de google drive para simplificar el acceso.

En este momento de cierre resulta interesante:

• Sintetizar la experiencia, identificando las características más destacadas.

• Rescatar no solo los logros y los efectos positivos, sino también las experiencias fallidas para reflexionar si se pudo aprender de los errores y si se encontraron caminos alternativos.

• Es importante asegurar la participación de todos lxs alumnxs para que la sistematización final refleje sus puntos de vista e incluya la diversidad de los impactos de las acciones realizadas. (Programa Nacional Escuelas Secundarias, 2015)

En este momento se procederá a la difusión del Programa de Podcast, de modo que el trabajo realizado vuelva a lxs estudiantes, a las familias y al barrio-comunidad.

El momento de cierre es también un espacio para celebrar lo logrado. "El reconocimiento a los estudiantes es una instancia que no debe ser descuidada, ya que permite valorarlos personalmente y como grupo, ayudarlos a percibir y mostrar los logros del proyecto, acreditar los saberes y alentar la continuidad de este tipo de experiencias." (Programa Nacional Escuelas Secundarias, 2015, p. 36)

Procesos transversales

- Reflexión

Se recomienda realizar un proceso de reflexión a medida que se avanza con la elaboración de los capítulos para hacer los ajustes necesarios que permitan mejorar la tarea, esto implica no solo realizar los ajustes técnicos que se desprendan de la realización del podcast, si no también realizar un proceso de evaluación y reflexión que permita resolver conflictos que puedan aparecer resultantes de la tarea, emocionales o respecto al contenido. *"La reflexión constituye una instancia educativa, ya que promueve un tipo de pensamiento que incluye estrategias de resolución de problemas, análisis, síntesis y evaluación. Los estudiantes, en ese espacio, consideran diferentes enfoques para enfrentar problemas, sopesan los puntos débiles y fuertes de cada posible solución y finalmente pueden tomar decisiones fundamentadas."* (Programa Nacional Escuelas Secundarias, 2015, p.38)

- Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Evaluación del proyecto

[32] En el anexo 1 se propone un modelo de presentación.

Se propone realizar dos instancias. La primera, como se mencionó en el apartado anterior, durante el desarrollo del proyecto, con el fin de monitorear las acciones y mantener la motivación de lxs estudiantes. La segunda, al finalizar para evaluar el cumplimiento de los propósitos que se previeron, pero también para ser capaces de capturar aquellos aspectos no contemplados en el diseño y que se lograron en la realización del proyecto. Para esta tarea es recomendable tener en cuenta no solo los efectos cuantificables sino también aquellos cualitativos así como también el surgimiento de los imprevistos y su desarrollo. En este sentido, parece interesante resaltar la siguiente propuesta de Lippit y Lindemann (2001):

"Una vez finalizado el proyecto se lleva a cabo una discusión final en la que el docente y los alumnas/os comentan y discuten conjuntamente los resultados conseguidos. La función principal del docente es facilitar a todos los participantes una retroalimentación, no sólo sobre el producto final sino sobre todo el proceso: errores y éxitos logrados, rendimiento de trabajo, vivencias y experiencias sobre lo que se ha logrado y esperaba lograr, sobre la dinámica de grupo y los procesos grupales, así como también sobre las propuestas de mejora de cara a la realización de futuros proyectos. Además, es necesario indicar que esta discusión final sirve como una importante fuente de retroalimentación para el propio docente de cómo planificar y realizar mejor los futuros proyectos" (Lippit y Lindemann, 2001, p. 8).

Es esperable que todxs lxs estudiantes participen en esta instancia de manera activa y atender principalmente al proceso, y en menor medida también a los resultados. Proponemos en el Anexo 2 un modelo de autoevaluación sobre el trabajo individual y grupal.

Para la evaluación del proyecto puede resultar útil tener en cuenta los siguientes criterios:

- El grado de logro de los propósitos planteados.
- El nivel de participación de lxs estudiantes en las actividades.
- El grado de realización de las tareas individuales y colectivas.
- La pertinencia de la propuesta con el interés y posibilidades de lxs estudiantes.
- La eficacia de las actividades respecto a los contenidos.
- La transversalidad de los contenidosde la ESI.

Evaluación de los aprendizajes

Para esta evaluación se tendrán en cuenta los objetivos planteados para el proyecto y su grado de alcance por parte de lxs estudiantes. Por lo tanto, se sugiere tener en cuenta:

- La capacidad de elaborar y expresar argumentos claros y coherentes respecto al contenido.
- La utilización de referentes teóricos para argumentar sus puntos de vista
- El grado de reconocimiento de las principales características de los gobiernos peronistas y su relación con las políticas que promueven los derechos de las mujeres.
- El grado de identificación de las tensiones ligadas al peronismo en su contexto y en la actualidad.

- El grado de análisis y cuestionamiento de las roles históricamente asignados a los géneros.

Recomendaciones a lxs docentes

El diseño del proyecto permite a lxs estudiantes generar la capacidad de organización, planificación, realización y evaluación de tareas de manera autónoma en pos de un objetivo común. La tarea del docente sería la de motivar estos aprendizajes coordinando y apoyando a lxs alumnxs en la participación activa. El proyecto aquí presentado es una propuesta, el mismo puede variar en función de los intereses y necesidades de lxs estudiantes; el formato posee una gran flexibilidad en cuanto al contenido y su organización.

Teniendo en cuenta la transversalidad de la ESI, resulta pertinente prestar atención a los roles que asumen las personas y en caso de que fuera necesario, disponer de espacios que permitan reflexionar de manera crítica los estereotipos de género y las conductas que se despliegan en función de estos. Un ejemplo de esto es el concepto de la "carga mental" en la cual las mujeres no solo llevan adelante las tareas sino que también son las responsables de la planificación, gestión, organización, mientras que los varones asumen tareas relacionadas a lo público, "lo visible", son los portadores de voz y se encuentran a la espera de que "les digan lo que hay que hacer". (Paula Gimenez, 2020)

El actual contexto de aislamiento social y preventivo junto con la crisis que genera el mismo, puede llevar a lxs alumnxs a encontrarse desmotivadxs, en condiciones materiales que no son las adecuadas para la realización de tareas escolares o con otras ocupaciones, por lo cual, se aconseja tener presentes dichas circunstancias y realizar las adecuaciones necesarias para que lxs alumnxs no pierdan el interés en el proyecto y generar las condiciones necesarias para que todxs puedan participar.

Es importante tener en cuenta con qué recursos contamos, esto quiere decir, que aparatos tecnológicos tienen disponibles lxs alumnxs y si está garantizado el acceso a internet, para poder prever posibles ajustes al proyecto. Para los encuentros, será necesario optar por espacios que posibiliten el intercambio de opiniones entre lxs alumnxs y también con el/la docente, por lo cual se debe contar con alguna herramienta digital para hacer llamadas grupales. Para la elaboración del podcast es necesario contar con WhatsApp, ya que por dicha aplicación pueden ser enviados los audios y grabados mediante el celular. En la sección de Recursos para el proyecto se sugieren aplicaciones que permiten las tareas mencionadas.

Dicho proyecto, en caso de que se desee, puede ser articulado con la materia Tecnologías de la Información,"para quinto año se propone también la aplicación de las estrategias de programación, y de diseño audiovisual y web, aprendidas en años anteriores, para crear aplicaciones informáticas que resuelvan proyectos y problemáticas propias de la orientación. Finalmente se propone, también, una mirada reflexiva sobre el rol de las TIC en la construcción del conocimiento y la producción asociada a la orientación y, además, sobre los impactos y efectos en los contextos laborales específicos." (Diseño Curricular Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, p. 38).

Recursos útiles para el proyecto

ARTÍCULOS SOBRE POLÍTICAS RELACIONADAS A CUESTIONES DE GÉNERO

+ ¿Qué es la carga mental y por qué a los varones no les conviene hablar de eso? Link: https://www.filo.news/genero/Que-es-la-carga-mental-y-por-que-a-los-varones-no-les-conviene-hablar-de-eso-20200629-0050.html

+ El Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. Link: https://www.casarosada.gob.ar/gobierno-informa/46609-el-ministerio-de-las-mujeres-generos-y-diversidad

EJEMPLO DE PODCAST

+ Anfibia podcast. En esta página se encuentran varios programas. Dejamos el link a uno de ellos: http://www.revistaanfibia.com/podcast/batalla-cultural/

HERRAMIENTAS DE EDICIÓN DE AUDIO GRATUITAS

+ Audacity (Windows). Programa para computadora de código abierto. Link al instructico de uso y descarga: https://bienpensado.com/como-usar-audacity-para-editar-audios-profesionalmente/

+ Editor de Audios InShot. Aplicación de celular con descarga gratuita.

HERRAMIENTAS PARA VIDEOLLAMADAS

+ JitsiMeet. Es un herramienta gratuita y encriptada. Tiene bajo consumo de red de internet. No posee límites de tiempo o cantidad de usuarixs.https://meet.jit.si/

+ Meet Google. Hasta 100 integrantes, sin límite de tiempo. https://meet.google.com/

+ Zoom. Tiene límite de tiempo de 40 minutos. Hasta 200 integrantes. https://zoom.us/

HERRAMIENTAS DE ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

+ Google Drive. Permite hacer documentos, hojas de cálculo, presentaciones y almacenarlas en una carpeta compartida. Permite editar simultáneamente los archivos. https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

ANEXOS

ANEXO 1: Modelo de presentación para la difusión del Programa de podcast

Click aquí para editar el modelo.

Bibliografía

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

-Alcorta, E. (2020, Abril 27). *Violencia de género: en la cuarentena hubo más de 10 mil llamadas a la línea 144*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/262506-violencia-de-genero-en-la-cuarentena-hubo-mas-de-10-mil-llam

-Ardoino J. et al. SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION.1Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherchnes et Sciences de l'education, 1991. (en *ANUEIS, Revista de educación superior N° 87*, 1993, México)

- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar:hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, diciembre, número 021*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Barry, Carolina (2009). "Eva Perón y la organización política de las mujeres" Maria Ligia Prado (organizaçao), *Vargas y Perón aproximaçaos & perspectivas*. Memorial de América Latina, San Pablo.

-Beck, I. (2020, Abril 27). *La desigualdad entre ricos y pobres está atravesada por el género.* Recuperado de https://www.letrap.com.ar/nota/2020-4-27-15-43-0--la-desigualdad-entre-ricos-y-pobres-esta-atravesada-por-el-genero.

-Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Cap. III La Dialogicidad, Siglo Veintiuno.

- DOYLE, W.: Trabajo Académico. Traducción de la cátedra del artículo aparecido en T. M. Tomilson & H.J. Walberg. "Academia work and educational excellence: Raising student productivity. Berkeley: McCutchan, 1986. En Ficha de Cátedra, Aportes Teóricos, OPFyL, 1998

- Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

- Diseño curricular de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires: primero a quinto año. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

- Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular*

de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada.

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

- Gimenez, Paula (22 de julio 2020). "¿Qué es la carga mental y por qué a los varones no les

conviene hablar de eso?" Filo.news

- Mastache, Anahí (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación.* Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

- Programa Nacional Escuelas Secundarias (2015). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*.

-Santa Cruz, I. (1992). *Sobre el concepto de igualdad algunas observaciones.*

- Souto, Marta (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docent*e. Rosario: Homo Sapiense.

- Spielman Graciela (comp.) 2000. *Breve Diccionario*

- Sirvent. *Investigación y Estadística I*. Opfyl

- Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*.

Proyecto 11

Reconstruyendo hechos de la Historia, Repensándola en clave de género

Autorxs

Argamasilla, Juan

Bórquez, María Rosario

Malnis Lauro, Soledad Agostina

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

En base al análisis realizado sobre el material empírico, compuesto por el registro de una clase de Historia Latinoamericana, en un 4º año, la entrevista a la docente a cargo y el documental "La escuela al margen", elaboramos un diagnóstico, dando cuenta de las características de la institución, como así también del grupo de estudiantes y de la docente de historia entrevistada. A partir de esta información que recabamos y en consonancia con el marco teórico sugerido por la cátedra, nos propusimos elaborar un proyecto de trabajo para la asignatura Historia (orientada) Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de un 5° año. El mismo está pensado para ser llevado a cabo en un contexto de pandemia y aislamiento social preventivo y obligatorio, en el último trimestre del año 2020. Teniendo en cuenta esta situación y algunos datos que pudimos encontrar en la empiria, en relación al uso que le dan les jóvenes a los recursos tecnológicos, consideramos pertinente planificar un proyecto cuyo producto final sea la elaboración de un breve audiovisual, que refleje los contenidos trabajados en el recorte realizado de los temas de la Unidad V, para ser presentado a través de una red social (Instagram) en una cuenta que será creada colectivamente.

Metodología de trabajo

El trabajo se compone de dos momentos. Una primera parte diagnóstica, llevada a cabo mediante un análisis de corte cualitativo sobre una observación de clase de Historia Latinoamericana de 4º año, una entrevista a la docente de esa clase y el documental "La escuela al margen" . Un segundo momento, referido al proyecto en sí, planificado durante el primer cuatrimestre de 2020, en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, para ser implementado el último trimestre del mismo año.

Diagnóstico

Se trata de una escuela secundaria que está ubicada en Villa Lugano, "en el centro de una zona con gran cantidad de villas y asentamientos junto con varios complejos de edificios construidos hace años" (Documental).

El espacio curricular sobre el que se basa el diagnóstico es la materia "Historia Latinoamericana", observación realizada en otra institución.

Inicialmente, partimos de una hipótesis general que vincula modos de la organización particular con características institucionales propias del nivel, para luego abordar aspectos didáctico-pedagógicos derivados de la perspectiva disciplinar, propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la evaluación de los aprendizajes.

De acuerdo con la leyenda del cartel que se ubica al ingresar a la escuela, se observaría por parte de la institución esfuerzos por llevar adelante procesos de inclusión educativa. Esto mismo se visibiliza en el intercambio que dos preceptoras llevan a cabo respecto a una estudiante que había sido mamá:

Preceptora 1: -Dos días no vino, vino, no vino, vino, no vino... tarde... pero, bueno, dentro de todo... Igual ella faltó mucho, mucho antes de tener el bebé... 50 y pico de faltas.
Preceptora 2: -Bueno, eso no importa, mientras vuelva y venga ahora…
Preceptora 1: -¿Me querés dar un teléfono y le llamo yo?
Preceptora 2: -Sí.
Preceptora 1: -A ver, pasámelo, así, ya de paso, tengo acá los datos…

Sin embargo, estas particularidades de la organización tensionan con ciertos rasgos propios de la institución escolar de nivel medio, con características elitistas, meritocráticos, "desligada de nociones socialmente útiles, las cuales podían reservarse a las escuelas profesionales" (Dubet, 2013, p. 151) y, por ello, con la finalidad de *formar las cabezas*.

La articulación entre estos dos aspectos también pareciera presentarse en la tensión observada entre lo que la docente considera sobre sus estudiantes en tanto adolescentes y los objetivos que interpreta para el nivel medio. Por un lado, la docente refiere:

"Tengo como una percepción de que lxs adolescentes son lxs paria de las edades, ni lxs niñxs, ni lxs viejxs, hay algo en la sociedad de que a lxs niñxs hay que cuidarlxs, a lxs viejxs hay que cuidarlxs pero lxs adolescentes son paria, ves un grupo de adolescentes y la gente cruza, es la etapa más osca para la familia, más conflictiva. Bueno, eso… me conmueve un poco, tiene que ver que me interese este nivel, que coincide con la adolescencia".

Siguiendo a Danilo Martuccelli (2016), "la descalificación ciudadana de los adolescentes se basa en una representación cultural particular" (p. 159), esto es, "la arbitrariedad con la cual en diferentes períodos históricos se ha definido el umbral de la madurez" (p. 158). Por ello, les adolescentes no serían considerades ciudadanes de pleno derecho hoy, sino educades con esta finalidad para la madurez del día de mañana. A su vez, nos preguntamos si este proceso que describe se encontraría profundizado al considerar el sector socioeconómico particular al que pertenecen les estudiantes que asisten a la escuela.

Siguiendo esta línea, consultada sobre los objetivos del nivel medio, la docente refiere que:

"Te tiene que preparar para que vos vayas a estudios superiores, creo muy fuertemente en eso porque equivocada o no, tiene que seguir siendo un rol muy importante de la escuela pública (...) creo que nos tiene que preparar, dentro de lo posible, para una vida que va cambiando, entonces eso no significa que nos traten mal y que nosotros digamos, sino que por el contrario, sabiendo que va a haber cambios tratemos de ver con qué cosas nos podemos adaptar y también identificar cuándo esos cambios van a ser en contra de las mayorías dentro de una democracia, por lo tanto también oponernos a ellos (...) no adaptarnos de una manera digamos condescendiente, sino también como ciudadanos, como decíamos recién, en el sentido de que puedan leer esa realidad, posicionarse y elegir".

En este sentido, pareciera que "el ciudadano que se forma en la escuela es siempre para después y en otro lugar. La escuela puede ser un lugar de formación, pero no puede en verdad, o muy difícilmente (salvo en ciertos colegios experimentales), ser pensada como un lugar de ejercicio activo de la ciudadanía" (Martuccelli, 2016, p. 165).

A su vez, en lo que refiere a la propuesta pedagógica, derivamos otra tensión entre los sentidos y finalidades que la docente identifica sobre la disciplina que tiene a cargo y algunas modalidades del desarrollo de la clase. En relación con esto, la docente indica

"que la lógica histórica nos abre la cabeza, es decir la lógica de la disciplina de la historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza y que por lo tanto en ese tiempo que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos te habilita una percepción, enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando".

Sin embargo, nos preguntamos cómo se concretaría esa propuesta durante el desarrollo de la clase observada.

En esta línea, y en consonancia con este posicionamiento, resulta interesante mencionar inicialmente que, en términos de estrategia macro, la clase se desarrollaría entre los géneros relato histórico y explicación (Manghi, 2014).

P: "¿Qué fue la revolución francesa, primero cuando se inicia?"
Discuten dos chicos, V8 y V10 sobre qué siglo, si fines del XVIII o principios del XIX.
P: "Fines del siglo XVIII está bien correcto…" (...)
P: "Primero, ¿Que plantea la revolución francesa? ¿Cuáles son los ideales de la revolución francesa?" V10: "Igualdad".
Unx de lxs chicxs dice libertad
P: "Igualdad, libertad y fraternidad". (...)
Vuelve a realizar preguntas breves al grupo en relación a la soberanía. (...)
P: "¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?"
V: "Obvio" (...)
P:"entonces vuelvo a hacer la pregunta ¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?"
Se hace silencio. (...)
Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad]
P: "Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo todos lo que ustedes quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos, por qué, porque hay un hecho histórico que te dice mira esto es posible, esto pasa. Entonces se genera como una empatía con este movimiento, que te da la posibilidad de pensar…"

Se trataría de una reconstrucción conjunta y progresiva, mediante la interacción a través del habla entre la docente y les estudiantes, desarrollada con una dinámica de preguntas y respuestas, que inicia con indagaciones breves, más vinculadas a contenidos tópicos (Edwards, 1989), que sirven para ordenar secuencial y espacialmente los hechos e implican una mayor pasividad por parte de les estudiantes, para ir andamiando (Mazza, 2016) el proceso reflexivo hacia la elaboración de una explicación causal de los acontecimientos históricos por parte de les estudiantes.

Esta macroestrategia sería acompañada, a nivel micro con la estrategia de visualización témporo espacial, paralelo al recurso del habla, que aporta a la construcción de la experiencia en términos de significados ideacionales (Manghi, 2014).

"Las alumnas continúan la exposición y P completa con aclaraciones o preguntas, luego toma el mapa y lo muestra al frente de la clase."

También, se acompañaría con la estrategia de vinculación con lo cotidiano (Manghi, 2014), a través de la cual se intenta acercar la historia a la experiencia diaria, a través de significados compartidos interpersonalmente:

P: "Tenemos ese proceso revolucionario que incluso es previo a la revolución francesa… Algunos levantamientos importantes el de Tupac Amarú."
P: "¿Cuántxs de ustedes conocen el nombre de Tupac Amarú?" Una de las chicas dice: "¿Ese no es el que murió?"
P: "Sí ahora levanten la mano quienes saben qué fue los levantamientos de Tupac Amarú." Levanta la mano V11 y V8 dice: "y sí, profe si él es de Perú, cómo no va a saber".
P: "Pregunto ¿cómo se llama el movimiento de la líder política que hoy…?"
V10, V8: "Milagros Sala"
P: "¿y cómo se llama la organización…"? Varies responden a la vez Tupac Amarú.
P: "¿Y dónde vive en Perú? entonces me parece que tenemos que saber nosotrxs, se entiende cuando yo decía miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente, digo me entienden lo que estoy diciendo, esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región…"

Sin embargo, se observaría una predominancia del género relato (Manghi, 2014), en el que la presentación de los contenidos se realiza en tanto conocimiento tópico (Edwards, 1989) a través del cual "se enfatiza la ubicación de contenidos en determinado orden y secuencia donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contigüidad entre los elementos" (p. 7), el correcto nombrar de términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituyen un rito del dato en el cual esta forma de conocimiento se concretiza. "Se trata siempre de datos que no permiten ambigüedades y que puedan ser nombrados con precisión" (p. 7).

P: "¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?"
V10: "Se derrocó"
P: "¿Se derrocó a quién?"
V10: "Al virrey"
P: "Se derrocó al virrey en tanto que….."
P: "¿se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?"
V10, V8: "No"

Aquí también podría observarse, un predominio de la lógica de la actividad en tanto pareciera haber una apropiación de la forma de manipulación del contenido antes que una apropiación del saber (Quiroz, 1993). Esto es, hubo una *lectura* por parte de lxs estudiantes de la modalidad llevada a cabo en la clase de "pregunta-respuesta-estímulo".

Estas estrategias tensionarían con una concepción epistemológica de la docente más cercana a la Escuela de los Annales y las nuevas corrientes historiográficas, que proponen una "crítica al 'hecho histórico', y una historia de acontecimientos", y el "reemplazo de la historia-relato por la historia-problema", con "la atención puesta en el presente" (Gojman, 1993, p. 53). En sus palabras:

"el sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que es que nuestra materia fundamental. En la medida en la que se comprenda que lo que estudiamos es provisorio, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca"

Esta concepción epistemológica también se reflejaría cuando al inicio de la clase está tomando oral al "grupo de las chicas":

P: "Alguna cosita más que quieran agregar que les haya quedado pendiente…"
P: "Bueno yo les pregunto coordenadas de tiempo ¿y?" M15: "Lugar"
P: "Sí, de espacio " (...)
M13: " Esto sucedió en el siglo XVII"
P: "Muy bien… Primera cuestión, está hablando de la ubicación temporal, muy bien siempre en historia tenemos que usar las dos coordenadas. ¿Cuáles son las dos coordenadas?" P: "El tiempo y…."
M12: "lugar"
P: "Y espacio, sino no sabemos de qué estamos hablando, no es lo mismo hablar de Virginia hoy ¿no es cierto? y tampoco es lo mismo del siglo XVII… Por lo tanto siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio.

Aquí podría interpretarse una lectura del "tiempo histórico" en tanto la temporalidad, que se espera que les estudiantes adquieran. A su vez aquí se observa la tecnicalización (Manghi, 2014) como recurso para enseñar un significado vernáculo que posee una interpretación. Y también la incorporación de la evaluación formativa como una instancia más de enseñanza (Feldman, 2010).

En este sentido, podría observarse en la docente una intención de que la evaluación sumativa no actúe de "filtro", posicionándose en enfoques cercanos a la educación inclusiva, ya que refiere que:

"...igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas… siempre trato que sí es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral, me permite repreguntar, eso más el trabajo en clase."

Finalmente, observamos que existiría una tensión entre el reconocimiento de la docente de la cultura digital en la que se encuentra inmersa -un tipo de- adolescencia, en la medida que la docente comenta sobre sus intentos por incluir las TIC's como parte de sus recursos pedagógicos, y la insistencia de la distancia que impone la "secesión cultural" que refiere

Martuccelli (2016), que generaría complejidades en el establecimiento de la relación pedagógica.

"Sí, ahora está Instagram, y yo siempre vengo muy atrás. Vengo con las nuevas tecnologías, hice un postítulo de las nuevas tecnologías, de nuestra escuela, de las nuevas tecnologías con orientación en las Ciencias Sociales, y cuando pienso que las redes nos sirven como aula virtual, lxs chicxs me dicen "no profe, ya no tenemos Facebook, ninguno tiene profe, ¿cómo que no tienen? No no, pongalo en Edmodo, ´¿¡qué!?´ les digo yo".

Siguiendo al autor, "se ha constituido una cultura etaria fuertemente autónoma, que si no siempre vehicula valores distintos a aquellos propios de otros grupos, produce una fuerte segmentación lingüística, simbólica, técnica entre las generaciones" (Martuccelli, 2016, p. 161).

A su vez, "la competencia tecnológica tiene numerosas implicaciones para la educación. Hay una profusión de nuevas formas de aprender, recoger información, e interactuar con la información" (Haste, 2017, p. 164). Siguiendo esta línea, al momento de guiar a les estudiantes sobre la modalidad de resolución de la consigna de un trabajo en el marco de la evaluación formativa, la docente comenta:

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

Allí se observa que la docente priorizaría el rastreo de información en material analógico -el libro- por sobre una búsqueda combinada de la información, en los libros y en internet. Siguiendo a Helen Haste (2017), "aún no se ha aprovechado al máximo la destreza tecnológica de los jóvenes ni tampoco, lo que es más importante, todo lo que implican estas nuevas prácticas para nuestro modo de concebir la educación" (p. 151). En este sentido, teniendo en cuenta el uso que hacen los jóvenes de la información que se encuentra disponible en la red, Haste (2017) propone que elles "interactúan con recursos de información basados en internet, incluida la modificación de esos recursos a través de Wikis" (p. 150). En este sentido, generar la posibilidad de espacios de trabajo con soportes combinados para búsqueda de información favorece que "el alumno-usuario pas[e] a ser un agente activo en las tareas de recabar, ordenar, modificar y transmitir información" (Haste, 2017, p. 150).

Propuesta didáctica
Deconstruyendo hechos de la Historia:
repensándola en clave de género

Ubicación temporal del proyecto

Tercer trimestre, año 2020.

Fundamentación teórica y práctica

En el contexto de pandemia mundial y cuarentena nacional, sin clara definición sobre el regreso presencial a las aulas, observamos necesario elaborar un proyecto de acción educativa que se desarrolle en la virtualidad. En este sentido, por un lado, en el diagnóstico se ha observado buena predisposición de la docente a los recursos tecnológicos y, por otro, refiere que el estudiantado se encuentra bien familiarizado con ellos. Sin embargo, el uso que hacen les jóvenes de la información que se encuentra disponible en la red, hace que sea necesario repensar el modo en el que se enseña la Historia. Pareciera que "aún no se ha aprovechado al máximo la destreza tecnológica de los jóvenes ni tampoco, lo que es más importante, todo lo que implican estas nuevas prácticas para nuestro modo de concebir la educación" (Haste, 2017, p. 151).

En este sentido, la brecha que existe entre la cultura digital de las generaciones de docentes y la cultura digital de les adolescentes, referida por Martuccelli (2016) como "secesión cultural", suele generar complejidades en el establecimiento de la relación pedagógica, frente al despliegue de una sociedad atravesada por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que hace que sea fundamental pensar en la necesidad de incluir las TIC's como parte de los recursos pedagógicos. Esto requiere tener en cuenta que "la competencia tecnológica tiene numerosas implicaciones para la educación. Hay una profusión de nuevas formas de aprender, recoger información, e interactuar con la información" (Haste, 2017, p. 164).

Por su parte, del análisis de la observación también surge la advertencia de pocas intervenciones del estudiantado femenino y la ausencia de perspectiva de género, en este sentido en la gestión de la clase y de su transversalización en los contenidos. Es por ello que consideramos potente incorporar el enfoque de la educación sexual integral (ESI), tanto en lo que refiere a la definición de los contenidos, como en cuanto a los procedimientos, técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas implementadas, considerando, además, que la ESI es obligatoria en todo el territorio nacional desde el 2006, y es un eje transversal en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se desarrollará el proyecto. La ley nº 26.150 reconoce el derecho a la educación sexual integral de todas las personas, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario, en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país, y considera

a la sexualidad en sus aspectos biológico, psicológico, social ético y afectivo. En este sentido, el enfoque que el Programa Nacional de ESI fue imprimiendo a esta política pública ha quedado plasmado en la resolución nº 340/118 del Consejo Federal de Educación en lo que refiere a sus cinco ejes: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. De tal forma, este es el sentido que adopta la implementación de la ESI en el presente proyecto, específicamente en lo que refiere a los últimos cuatro ejes.

Asimismo, la instancia diagnóstica permitió observar una perspectiva epistemológica cercana a la Escuela de los Annales y las nuevas corrientes historiográficas, según la cual se piensa la Historia en términos de problemas y no de consecución lineal de hechos. De acuerdo con José Luis Romero: "La última pregunta, la más angustiosa y precisa que se le debe formular al pasado, se refiere al presente y al futuro.[...] Sobre ellos se le pregunta, en rigor, al pasado cada vez que lo interroga sobre la identidad, sobre las estructuras, sobre la dinámica creadora del proceso histórico. Porque son ellos -presente y futuro- la verdadera y última razón de ser del saber histórico."(1980, en Gojman, 1993, p. 54).

Siguiendo esta línea, observamos la atención puesta en la Historia presente, ampliando la mirada, compejizándola, para abordar el conocimiento de los hechos, no sólo por medio de documentos escritos, sino a través de expresiones y actividades humanas, de estructuras y procesos, de permanencias y cambios.

Se decide articular este enfoque historiográfico con el eje de la ESI seleccionado, con el fin de focalizar las intervenciones pedagógicas en escenas históricas vinculadas a los roles de género y la lucha de las mujeres en defensa de la ampliación de derechos.

De igual modo, de la entrevista surge cierta predisposición por parte de la docente para la articulación con otras instancias. En este sentido, se espera generar espacios de potenciación del trabajo colaborativo con la asignatura Tecnologías de la información (Organización, procesamiento y gestión de datos / Análisis, desarrollo y uso de aplicaciones informáticas). De tal modo, se trabajará con contenidos procedimentales abordados allí.

Les jóvenes suelen estar familiarizades con el uso de las redes sociales y pueden pasar mucho tiempo en ellas; "las nuevas tecnologías son ampliamente utilizadas por los jóvenes para interactuar social e informalmente" (Haste, 2017). Por eso consideramos necesario brindarle a les alumnes la posibilidad de utilizar diversos lenguajes (audiovisual, textual) y que puedan difundir dicho material en redes que suelen utilizar de manera informal para comunicarse: "hoy en día muchas de las competencias que los jóvenes precisarán para el mundo futuro de la tecnología interactiva y la información 'abajo hacia arriba', de la comunicación y la democracia, se están desarrollando principalmente a través de las prácticas informales" (Haste, 2017).

Propósitos

- ➔ propiciar el análisis de la Historia en términos de una Ciencia interpretativa;

➔ desarrollar los temas propuestos por el diseño curricular desde un enfoque de la ESI, considerando una perspectiva de género, derechos humanos y respeto de las diversidades;

➔ vincular a lxs estudiantes con las prácticas y procesos culturales;

➔ promover el uso de herramientas digitales;

➔ generar espacios de intercambio y diálogo que propendan al desarrollo de las capacidades de expresión de une misme y de "escucha" de les otres;

➔ ofrecer espacios de articulación con otras asignaturas.

Objetivos

Que lxs estudiantes:

➔ analicen la Historia desde una perspectiva en clave de género, derechos humanos y respeto por las diversidades;

➔ reconozcan el rol de las mujeres y las disidencias sexuales en la historia, su accionar en los procesos de lucha y su vinculación con otros procesos sociales;

➔ amplíen sus competencias digitales;

➔ desplieguen articulaciones con otras asignaturas.

Eje/problema/temática

Como problematización central podríamos pensar en la pregunta ¿cómo representar y difundir en un material audiovisual el papel de las mujeres y las disidencias en la sociedad, los roles de género y su lucha en defensa de la ampliación de derechos durante la última dictadura cívico-militar? En este sentido, el eje del proyecto se basa en el abordaje de escenas históricas de la última dictadura cívico-militar, que hacen foco en aspectos vinculados al papel de las mujeres y las disidencias en la sociedad, los roles de género y su lucha en defensa de la ampliación de derechos, y su representación y difusión en una producción audiovisual.

Contenidos

Unidad V- Peronismo, efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983) que corresponde al diseño curricular de la NES de la CABA

- El lugar de la mujer en la militancia. La izquierda nacional y popular.
- La dictadura cívico-militar: clandestinidad, exilio y fuga de cerebros de mujeres y disidencias.
- El terrorismo de Estado: prisión política de mujeres y sexualidades disidentes.
- La cultura durante la última dictadura cívico-militar: censura y represión.

- Las mujeres en lucha: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; hijas y nietas recuperadas. Cuestión de identidad.

Realización del producto final

Este proyecto busca trabajar conjuntamente con otras instancias curriculares y, puntualmente, con Tecnologías de la información. Esto resulta fundamental dado que se espera que las habilidades requeridas para la elaboración del producto final y su confección, se aborden y desarrollen en ese espacio curricular.

Como producto final, se espera que les estudiantes del curso produzcan un video de un minuto ("Videominuto") y realicen una transmisión en vivo, que tendrá una duración limitada entre 5 y 10 minutos, ambas producciones tendrán un formato de "columna/sección noticiosa/periodística/informativa" sobre algún tema trabajado durante las 5 semanas, para compartir colectivamente en una red social.

Para la realización del producto final, les alumnes se dividirán en subgrupos de no más de 4 o 5 personas, durante las cinco semanas previstas para el proyecto, y al cierre, para la presentación final. A su vez, a los fines de fortalecer los conocimientos sobre las diferentes formas que puede adoptar ese producto, las actividades a desarrollar serán abordadas a través de recursos audiovisuales (aunque en paralelo se trabaje con materiales textuales para una profundización teórico-conceptual). De este modo, la propuesta invita a generar este espacio en la red social Instagram, a través de una Historia de 1 minuto, que se compartirá con la comunidad y una transmisión en vivo por cada grupo, a modo de "feria de exposición" al cierre de la cursada.

Secuencia cronológica de actividades

Elaboramos el siguiente cuadro para graficar la programación de actividades. Las mismas, están organizadas a partir de 5 temas/contenidos. De acuerdo a la profundidad o extensión con la que se desee abordar los contenidos propuestos, se programarán los encuentros sincrónicos y asincrónicos que sean necesarios.

Semana	**Temas/ Contenidos**	**Actividades y recursos sugeridos**	**Lecturas sugeridas**
1	El lugar de la mujer en la militancia. La izquierda nacional y popular.	<u>Encuentro sincrónico</u> - Exposición dialogada: Retomar lo que se viene trabajando en términos históricos e indagar conocimientos previos sobre dictadura. Contextualizar organizaciones armadas: PRT-ERP y Montoneros.	Oberti, Alejandra (2015); "Las mujeres revolucionarias: militancia, vida cotidiana y afectividad en los setentas.";

		-Ver video: “Metidas en algo” -Mujeres y la dictadura del 76-.: https://www.youtube.com/watch?v=sDYnB3scYkM. El video consta de dos partes -27 minutos-; se deja a criterio de la docente si pasarlo todo o fragmentarlo. - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video. - Pregunta disparadora: ¿Qué lugar piensan que tuvieron las mujeres en esa militancia? - Exposición dialogada: Desarrollar el lugar de las mujeres en los movimientos armados (Oberti). Posible actividad asincrónica - Consigna: buscar testimonios (en video o audio) de gente conocida que den cuenta de qué lugar piensan que ocupó la mujer en la militancia durante la dictadura	Buenos Aires; Edhasa. Fragmentos seleccionados de los capítulos 2 -PRT-ERP- y 3 -Montoneros a criterio de la docente (capítulos enteros: https://drive.google.com/file/d/1XD0XFnwHjA9pF0Srmz_yoxXE0kJEk4IF/view?usp=sharing) .
2	La dictadura cívico-militar: clandestinidad, exilio y fuga de cerebros de mujeres y disidencias.	Encuentro sincrónico - Exposición dialogada: Retomar lo trabajado en el momento anterior y avanzar sobre la suspensión de las garantías constitucionales, el concepto de dictadura... - Ver video: Historia de la militancia LGBT+ en Argentina: https://www.youtube.com/watch?v=G1R-LTZPut8 - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video. - Preguntas disparadoras: ¿Por qué creen que las personas sexualmente disidentes eran perseguidas? ¿Qué	Arata, Nicolás; Ayuso, María Luz; Baez, Jesica; y Gabi (2009); “La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación.”; eFFL, CABA (pp. 144/5 -188/90 -206/7)

		significa que no hay pruebas de que se los haya perseguido por cuestiones sexogenéricas? - Ver video: Mercedes Sosa, el exilio durante la dictadura cívico-militar: https://www.youtube.com/watch?v=HabGNmnibwk - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video/audio escogido para la clase. - Preguntas disparadoras: ¿Por qué tuvo que exiliarse Mercedes Sosa? Y, ¿por qué habrán tenido que hacerlo otras personas? - Exposición dialogada: explicación sobre la clandestinidad y el exilio a los que se vieron obligadas algunas personas durante la última dictadura cívico-militar. Posible actividad asincrónica - Consigna: elaborar un soliloquio posicionándose como alguna de las personas (Mercedes Sosa, Néstor Perlongher, Jannette...) que se hayan visto obligadas a exiliarse y explicar los motivos de esa "decisión".	
3	El terrorismo de Estado: prisión política de mujeres y sexualidades disidentes.	Encuentro sincrónico - Exposición dialogada: Retomar lo trabajado en el momento anterior y avanzar sobre la persecución, la tortura y la prisión ilegítima y desaparición de las personas llevada a cabo por la última dictadura cívico-militar. - Ver el fragmento documental "Campo de batalla, cuerpo de mujer": https://www.youtube.com/watch?v=c7	Artículo "#24M Por qué no se habla de persecución a LGBT+ en dictadura": https://agenciapresentes.org/2019/03/24/memorias-lgbt-en-dictadura-en-la-clandestinidad/

		k7Nsi0JV0&t=3s. - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video. - Preguntas disparadoras: ¿Qué particularidades observan? - Exposición dialogada: Abordar el terrorismo de Estado en lo que refiere a la privación ilegal de la libertad de las personas y problematizar la desigualdad de género en tanto preses polítiques. ¿Y qué pasaba con las disidencias? - Ver el video: https://www.youtube.com/watch?v=YY8-SyNN7JI - Preguntas disparadoras: ¿Qué particularidades observan? ¿Qué impacto tuvo esta vivencia en sus historias? ¿Por qué piensan que expresan que la reparación histórica tiene que ser con la memoria? Posible actividad asincrónica - Consigna: buscar una foto que les represente significativamente en términos emocionales y de los hechos históricos vinculados al tema. Pensar una palabra que refleje esa imagen y sus emociones y volcarla en: https://www.mural.co/. (brainstorming)	http://papelitos.com.ar/nota/las-presas-politicas-y-el-mundial
4	La cultura durante la última dictadura cívico-militar: censura y represión.	Encuentro sincrónico - Exposición dialogada: Retomar lo trabajado en el momento anterior y avanzar sobre la censura cultural y la represión en este sentido llevada a cabo por la última dictadura cívico-militar. - Escuchar/ver cuentos y canciones prohibidos, y canciones para la	Decretos: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4853.pdf https://www.marcha.org.ar/24781-2/

		memoria: * Cuentos prohibidos La línea: https://www.youtube.com/watch?v=vbR_l1VnKm4 “El Caso Gaspar” Elsa Bornemann: https://www.youtube.com/watch?v=4BjjuY9rdGQ * Canciones prohibidas: https://www.youtube.com/playlist?list=PLxqPCkQgUzPN_lqxyY_FU_LDH72zvHTKa * Canciones para la Memoria Mercedes Sosa-Como la Cigarra: https://www.youtube.com/watch?v=FnxfPBIbcek León Gieco-La Memoria: https://www.youtube.com/watch?v=NCpg230B4M8&t=13s - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video/audio escogido para la clase. - Preguntas disparadoras: ¿Por qué creen que fueron prohibidos?, ¿qué representan las canciones para la memoria? - Exposición dialogada: Abordar el terrorismo de Estado en lo que refiere a la censura y explicar los argumentos que se dieron para prohibir cuentos y canciones. Visibilizar la cultura censurada y la cultura en democracia (canciones para la memoria). Posible actividad asincrónica - Consigna: hacer una “obra artística digital” -gráfica, visual, auditiva- que refleje algo que podría ser prohibido	

		durante la dictadura, o algo que retome la memoria en democracia.	
5	Las mujeres en lucha: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; hijas y nietas recuperadas. Cuestión de identidad.	Encuentro sincrónico - Exposición dialogada: Retomar lo trabajado en los encuentros anteriores y avanzar sobre la lucha colectiva de las mujeres por la desaparición de sus hijes y nietes. - Ver: entrevista a Madres y abuelas en la plaza de mayo el 1 de junio de 1978: comentarles a les estudiantes que es el primer reportaje que se les hace a las madres. https://www.youtube.com/watch?v=OBlVz3VO09k - Trabajar sentimientos y emociones en torno al video. - Preguntas disparadoras: ¿Cómo se sintieron al ver el video? ¿Qué reclamaban esas mujeres? ¿Qué les llamó más la atención de lo que explican y relatan esas mujeres?, ¿y, de lo que se observa que ocurre "contextualmente" en el video? ¿Por qué piensan que este reportaje pudo llegar a ser trascendental? - Exposición dialogada: Abordar el terrorismo de Estado en lo que refiere a la desaparición de las personas y la apropiación ilegal de menores. Se guiará a les estudiantes a reflexionar acerca de qué se ha negado a eses menores. Explicar el derecho a la identidad. Posible actividad asincrónica - Ver la entrevista a Catalina, nieta recuperada: http://encuentro.gob.ar/programas/serie	Declaración de los Derechos Humanos; Ley nº 26.601/05

		/8376 - Consigna: elaborar una narración en la que se ponga en juego algo de la propia identidad: una descripción de cómo se perciben, cómo sienten que les perciben les otres, qué cosas sienten haber heredado de sus familias; qué les gusta más de elles.	

Evaluación del aprendizaje y del Proyecto:

Por un lado, se evaluará con una modalidad portafolio a los fines de que la relevancia se encuentre en el proceso de trabajo global y no sólo en el resultado del producto final. En este sentido, cada actividad asincrónica será considerada en términos formativos, de acuerdo a su realización. Las mismas serán de carácter individual y estarán relacionadas con cada bloque temático. De estas instancias se considerará: la participación en clase, las entregas a término de lo que se vaya solicitando, la calidad de la búsqueda de información en internet, de fotos, de testimonios, de la producción de breves escritos, etc. Es importante que las producciones reflejen algunos conceptos trabajados en cada eje temático, que evidencien adquisición de nuevos conocimientos. Finalmente, se colocará una calificación global de las entregas individuales solicitadas, que se promediará luego con la calificación del producto final grupal.

Por otro lado, en lo que refiere al producto final, creemos importante abordar su evaluación en tanto cierre del proyecto teniendo en cuenta cuatro aspectos:

1. El alcance de los objetivos propuestos en relación a los contenidos del recorte de la unidad V de Historia (orientada);

2. El abordaje de los contenidos desde el enfoque transversal de la ESI;

3. La consideración de los procesos de trabajo colaborativo para su elaboración;

4. De manera conjunta con la docente de Tecnología, la calidad del trabajo realizado, el proceso de elaboración de las producciones y el uso de la red social Instagram.

Recomendaciones a les docentes

Respecto de la cuenta de Instagram donde serán difundidos los “videominuto” y los “vivos” -producto final de este proyecto-, sugerimos que se genere la creación de una cuenta institucional, que será gestionada de manera conjunta por les docentes de Historia y de Tecnología. Al mismo tiempo, sería conveniente que sea elegide une representante por grupo de estudiantes, desde cuya cuenta personal serán subidos el videominuto y la transmisión en vivo, del correspondiente equipo de trabajo. La función de les estudiantes será entonces subir sus propias producciones y gestionar las transmisiones en vivo, arrobando la cuenta

institucional, para que desde allí puedan ser replicadas por parte de las personas encargadas. La responsabilidad será compartida; produciéndose así una articulación que dará cuenta de un trabajo en equipo donde todes les actores se encuentren comprometides.

Por su parte, la persona encargada de administrar podría ser le docente de Tecnología, ya que por el campo que maneja puede llevar adelante de manera más eficaz la tarea.

Por otro lado, desde el momento de finalización del último encuentro, puede establecerse un tiempo de elaboración del producto acordado con le docente de Tecnología y el vivo podría llevarse a cabo como cierre conjunto de fin de curso.

Bibliografía

-Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1993). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

-Brailovsky, D. (2020). *Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién?* En *Idealiza educar en Córdoba*, 15(37), 1-7. Recuperado de: https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/N37-educar-01-Daniel-Brailovsky.pdf

-Díaz-Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado.* En IISUE (Comp.) *Educación y pandemia. Una visión académica.* (pp. 19-29). UNAM: México. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

-Dubet, Francois (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad.* Barcelona, España: Gedisa.

-Edwards, Verónica. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación.* México, versión mimeografiada.

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

-Haste, Helen (2017). *Nueva ciudadanía y educación; Identidad, cultura y participación.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós

-Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014). *Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica.* En *Polifonías.* Revista de Educación, 3(5), 101-127. Buenos Aires. Universidad de Luján. Recuperado de: http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS-N-5-Sept-Oct-2014.pdf

-Manghi H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). *Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal.* En Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146. pp 63-79

-Martuccelli, Danilo (2016). *Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar.* En *Educação & Realidade*, *41*(1), 155-174; Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

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

-Mazza, Diana (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes.* En *Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas, Documento 7.* CITEP/UBA. Recuperado de: http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

-Navarro, Alejandra (2009). *La entrevista: el antes, el durante y el después.* En Meo, A. y A. Navarro. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social.* Buenos Aires, Argentina: Oicom System.

-Quiroz, Rafael (1993). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria* En Propuesta Educativa, Año 5 Nº 8 Abril de 1993.

-Trejo, Marina N. y otros (2017). *Construcciones colaborativas para un aprendizaje más significativo.* Novedades Educativas Nº 314, Año 29, Febrero 2017, pp. 16-20.

-El número especial de esta revista puede ser interesante mirarlo, sobre todo algunos artículos cortitos de pandemia, tecnos y Argentina: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol9_num3e.html.

-Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf

Proyecto 12

Autorxs
Bardin, Iñaki
Ratto, Eugenio
Stemberg, Magalí Cloé

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

Estamos en la primera mitad del año 2020, en un contexto mundial inédito de pandemia. Como estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de la carrera de Ciencias de la Educación, el primer cuatrimestre de este ciclo lectivo nos encuentra en la cursada de la asignatura de Didáctica de Nivel Medio, en una modalidad única debido a las condiciones de vida modificadas por la decisión de sostener una cuarentena obligatoria en pos de resguardarnos del virus. Esto transforma, a su vez, las condiciones de cursada y obliga a dictarlas en la virtualidad.

En este marco, la propuesta apunta a elaborar un proyecto que pueda insertarse en la coyuntura pensado para la materia "Historia" de 5to año.

El caso que da lugar al proyecto se puede reconstruir a la luz de la propuesta de cátedra que facilita los materiales pertinentes para pensar desde un estado de situación que invite a reflexionar acerca de un proyecto significativo. Se propone el análisis a través de un registro de observaciones realizadas por otrxs estudiantes de una clase de Historia, un registro de la entrevista a la docente de la clase observada y un registro propio (que focaliza en lxs alumnxs y la institución sobre la que debemos trabajar) a partir de la observación del documental "La escuela contra el Margen". El mismo transcurre en una escuela que se ubica en el barrio de Villa Lugano, en el Sur de la Ciudad de Buenos Aires. La idea es que la escuela en donde se desarrolla el documental funcione como la Institución donde se dicta la clase registrada y donde trabaja la profesora a la cual se le realiza la entrevista.

Dada la situación especial de contexto de pandemia, nos parece una excelente oportunidad para trabajar esta temática y estas nuevas posibilidades de acción nos posibilitan un marco original para poder relacionar los contenidos del programa de la materia con nuevas estrategias pedagógicas. A raíz de esta confluencia, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo pensar los fenómenos migratorios y su repercusión en la conformación identitaria escolar y barrial? ¿Cómo se trasladan al contexto nacional?
- ¿Cómo entender la diversidad cultural reinante en las poblaciones en la conformación de la identidad nacional?
- ¿Cómo atender a las propuestas de una docente que apuesta a innovar, que sostiene la importancia de proyectos colaborativos y que apunta a formar sujetxs críticxs?

Buscaremos responder a estas múltiples interrelaciones a partir de un proyecto que atraviese distintas etapas derivando, consecuentemente, en la realización de una producción audiovisual que pueda dar cuenta de un proceso activo y significativo de aprendizaje sobre posibles respuestas a las preguntas formuladas, incentivando la reflexión, el pensamiento crítico y la argumentación, sobre las producciones realizadas por lxs estudiantes. Procuramos que sea un trabajo final en el que se vean plasmadas las tareas propuestas, en grupos de entre 4 o 5 integrantes. La guía, comunicación y orientación docente serán de gran valor y suma importancia para acompañar, incentivar y supervisar el proyecto.

Metodología de trabajo

Para la confección del trabajo de análisis de los casos y del proyecto se tomaron como referencia los registros anteriormente consignados. El registro de la *observación* de clase fue construido a partir de un grupo de estudiantes de años anteriores que se acercaron a la institución en un trabajo de observación. Se tiene en cuenta que las técnicas de observación y de configuración de un registro están atravesadas por las implicaciones propias de quien/quienes observa/n: *"están en juego la concepción y el papel del sujeto, la concepción y el papel del conocimiento,la concepción y el papel de la investigación, la concepción y el papel de la educación"* (Ávila, 2004: 2). Por supuesto que esto también se pone en juego en nosotrxs a la hora de realizar el trabajo y a la hora de realizar nuestra propia observación y registro a través del documental. No está de más clarificar que incluso el documental es un recorte posible hecho por sus directorxs que cuenta y muestra la historia que quieren transmitir. Podríamos suponer que el trabajo con la implicación y la triangulación contribuye a lograr que esa mirada sea lo más objetiva posible.

Con respecto a la entrevista, se entiende que fue realizada a partir de un enfoque cualitativo donde el interés estuvo puesto en profundizar puntos de vista y valoraciones de quien fue entrevistadx pero que está enmarcado en una situación social que pondera el carácter intersubjetivo de la co-construcción del relato (Navarro, 2009:2).

Hemos observado el documental y avanzamos en la confección de un primer registro que luego unificamos. En una próxima instancia, tuvimos acceso a los registros de observación de la clase y la entrevista a la docente. Después de una segunda leída avanzamos procediendo a completar, con implicaciones propias, el resto del registro para luego unificarlo. En paralelo a este recorrido con los materiales empíricos, fuimos nutriéndonos de los aportes teóricos de lxs autorxs propuestos por la cátedra. Finalmente, avanzamos en la posibilidad de plantear ciertas hipótesis a partir de la triangulación de los materiales.

Tanto la elaboración del análisis como del proyecto han supuesto un proceso atravesado por nuestro marco teórico de referencia: el pensamiento desde la complejidad (Morin, 1996). Atendemos a la multirreferencialidad y al producto singular y nunca acabado de la trama que entrecruza las diversas dimensiones que atañen al análisis y nuestras posibilidades de producción. Así también es entendida la disciplina que nos convoca: la didáctica. En ese sentido, se apeló a focalizar en los elementos instrumentales apoyados también en lo social, lo psicológico, lo institucional, entre otros.

En este sentido, se buscará dar cuerpo a un proyecto que se piensa situado en contexto y que responde a la necesidad de seguir haciendo interactuar la escuela con la comunidad local, nacional y global, y más, teniendo en cuenta, los esfuerzos de esta escuela por trabajar constantemente en interacción con "ese afuera". En definitiva, el proyecto se alimenta de una triangulación de insumos pedagógicos como son el documental, los registros de observación de la clase y la entrevista. Triangulación que apunta a lograr una mirada que busca cierta objetividad a partir de un trabajo sobre las propias implicaciones. Desde el diagnóstico realizado a partir del análisis del material nos basamos para pensar el proyecto atendiendo a las características y particularidades que se nos presentan.

Diagnóstico

1

La escuela del caso está situada en la Zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de Villa Lugano. Más allá de la ubicación geográfica de los barrios, históricamente la sociedad profundiza una división simbólica que etiqueta caracterizaciones particulares de la zona Sur y la zona Norte de la ciudad y sus poblaciones. La zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires, más específicamente, sus bordes colindantes con la Provincia, se encuentran en general sumidos en una situación de vulnerabilidad social, es así que se puede ver como muchas de las problemáticas sociales se trasladan dentro de esta institución en particular. Lxs estudiantes estarían inmersxs en un contexto de vulnerabilidad social y conflictividad como así lo está la Institución. Se encuentran algunos recortes específicos donde se puede ver cómo en la escuela se habla de fuertes tensiones, de ocupamiento y tomas de espacios públicos, de riñas, de muerte, de necesidades alimentarias, de embarazo adolescente, entre otras problemáticas. En los fragmentos que aparecen a continuación veremos lo expresado anteriormente:

"En el barrio de Lugano se encuentra la escuela, está ubicada en el centro de una zona con gran cantidad de villas y asentamientos." (Registro Unificado del Documental, Pág. 1)

"*Se abre un nuevo mapa, ahora del barrio de Lugano. Sigue el relato, sitúan una escuela, afirman que está rodeada de villas y que hay constantes tensiones entre quienes las habitan y quienes viven en los edificios."* (Registro Unificado del Documental, Pág. 1)

"Una voz explica que hubo un conflicto de toma del Parque Indoamericano por medio de habitantes que reclamaban viviendas. A los ocupantes les prometen viviendas que nunca se construirán. En el desalojo policial y en otras riñas vecinales tres personas fueron asesinadas. Siempre se acusó a los inmigrantes de querer tomar tierras o de ser los responsables de ciertos conflictos. Se ubica a la escuela dentro de esta zona del mapa y muy cerca del parque. Se presenta un proyecto que se desarrollará, describiéndolo como un trabajo en el cual los estudiantes están siendo invitados a reflexionar sobre el barrio y las problemáticas. El proyecto se llama la escuela contra el margen." (Registro Unificado del Documental, Pág 2)

"La imagen muestra la clase. Hay alumnxs con los pies sobre las sillas, una chica con un bebé dentro del aula."(Registro Unificado del Documental, Pág 9)

"El director cuenta que la escuela está comprometida con un hecho que sucedió el sábado donde una pelea terminó con la vida de un chico y cuenta que escuchó que una posibilidad es la toma de la escuela por gente de afuera como forma de venganza. (Registro Unificado del Documental, Pág 14,15)

"Vista del patio, es de noche. Hall de entrada de la escuela y pasillos, gente circulando. Una mujer de la escuela repartiendo comida en unas bolsas, chicxs agarrando. (Registro Unificado del Documental, Pág 24)

Entonces, se apreciaría que los problemas económicos y sociales se reflejan en las vivencias dentro de las aulas de escuelas como ésta. Hay gran cantidad de alumnxs, muchxs con

diferentes necesidades, intereses y problemas que no quedan excluidxs dentro de la realidad social que se refleja en lo escolar. La expansión de la matrícula y la incorporación al nivel secundario de sectores económico-sociales que antes no accedían y "cuya matriz cultural difiere de la esperada por la escuela" (Mastache, 2007) generaría al interior de la institución nuevas tensiones, dificultades y desafíos.

2

Hay ciertas características que presenta la institución que podrían resaltar con más nitidez que otras y que resultan interesantes para pensar lo que allí sucede. En ese sentido, será importante pensar la interacción entre lxs actorxs institucionales a la luz de la profundización sobre el devenir histórico que atraviesa los sentidos escolares institucionales y cómo repercuten, tal como con anterioridad fue mencionado, las nuevas problemáticas coyunturales.

Siguiendo esa línea, encontraríamos intervenciones de diferentes actorxs institucionales que darían cuenta de su acercamiento, su conexión y su compromiso con la comunidad educativa. Por ejemplo, encontramos una intervención del director a continuación:

"Director: "La escuela se encuentra comprometida dado un hecho que pasó el sábado 13, creo que fue, a la noche donde un joven de Samoré con un joven de Cildañez, y el joven de Cildañez le disparó y terminó con la vida de este chico de Samoré. De los rumores que yo escuché dentro de las acciones estaba la posible toma por parte de gente de afuera de la escuela, como una forma de venganza. Generó temor, la presencia policial no fue lo suficientemente buena en un principio en la E.M. vinieron los medios, con lo cual esto no se sabe si es mejor o peor, porque a veces dan información equivocada. Por ejemplo, salió que alguno de los chicos era alumno de la escuela cuando en realidad no lo era." (Registro Unificado del Documental: Pág. 14)

Puede resultar interesante resaltar los aspectos transversales que nuclearían el funcionamiento de este espacio, ya que la escuela como institución, carga con una tradición y una herencia. En ese sentido, Dubet (2010) afirma que estaríamos asistiendo a una época caracterizada por una "crisis de la transmisión y el declive de las instituciones". Esto estaría relacionado con la posibilidad de que la masificación escolar haya logrado que los problemas sociales invadan la escuela, tal como sostenía Mastache (2007) con anterioridad.

Pensando en los modos de funcionamiento institucional, y recuperando los planteos que Mastache (2004) retoma de Lidia Fernández podríamos propulsar la idea de que, al menos en estos momentos, la institución se sostendría bajo una "modalidad progresiva" de funcionamiento que entendería la posibilidad de caracterizarla como una institución con un alto grado de dinámica. Esto se encontraría a partir de la problematización de los conflictos que dan lugar a procesos de análisis y búsqueda y la elaboración de la influencia del contexto: podría verse claro en la convocatoria a reunión del director y lo que expresa, o por ejemplo, cuando se focaliza en su política de faltas y se ve que la decisión escapa a lo burocrático y enfatiza en sostener las trayectorias escolares (Terigi, 2018), como en la importancia que le da la institución a brindar un espacio que sostenga y contenga a lxs estudiantes:

"Luego se observa la preceptoría. Escena de actores escolares tomando asistencia, debatiendo y marcando las libretas. Registran inasistencias en un cuaderno y analizan

contar quién faltó mucho para llamarlo, hablan sobre la alumna embarazada porque faltó mucho.
- *"Este día vino, no vino, vino tarde. Ella faltó mucho antes de tener el bebé".*
- *"Bueno, eso no importa mientras vuelva"* (Registro Unificado del Documental, Pág. 9)

Muchas veces las problemáticas que se inmiscuyen sobrepasan los recursos institucionales para abordarlas. Sin embargo, en esta escuela se estarían diseñando dispositivos de seguimiento para no perder de vista cómo se proyectan las trayectorias escolares, sobre todo a las que se encuentran en un punto de vulnerabilidad que puede determinar desde abandonos temporarios hasta deserciones escolares[33] (Terigi, 2018).

3

Podemos pensar como las lógicas de lo institucional aparecen en el aula, en la clase. Se observa una clase de Historia Latinoamericana en 4to año.
Se consideraría importante tener en cuenta la idea de que lxs actorxs institucionales están atravesadxs por su propia historia constituida diversamente y que se irá poniendo en juego en su tarea profesional y en torno a las demandas institucionales. Esto refiere a la implicación, vínculos y entrelazamientos que unen/atan a la situación en la que se está inmersx. Se torna importante cruzar esta variable con las características propias del nivel medio que transversalizan la institución.
En este caso específico, se contaría con la posibilidad de encontrar la implicación de la docente:

"desde el punto de vista laboral, tuve algunas incursiones en la universidad, ad honorem siempre, me gustó, pero si a mí me preguntan, yo siempre elegí también el nivel medio". (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 2)

"Bueno, eso...me conmueve un poco, tiene que ver que me interese este nivel, que coincide con la adolescencia. Eso por un lado, además creo que tener una comunicación justamente con lxs adolescentes, con lxs alumnxs de escuela media, razón por la cual de hecho vienen de manera voluntaria a un taller, eso me lo confirma y yo amé mi secundario, digo desde el punto de vista biográfico, entonces, si bien yo cursé mi secundario durante la dictadura que es bien distinta a la que yo vivo cotidianamente". (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 2)

La implicación se proyecta en distintos niveles (Mazza, 2016) y podría estar dando cuenta de las relaciones contratransferenciales que lx docente establece con el grupo, la posibilidad de elaboración de los propios deseos y temores, el compromiso con la tarea, el hábito y clase social de origen y arraigo socio-económico, entre otros. Hacerla consciente permite llevarla al plano del análisis.

[33] *"El sostenimiento de las trayectorias no es sólo una cuestión escolar, por lo que se requiere articulación precisa del sistema escolar con otras instituciones del Estado. Las razones por las cuales los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela, asisten irregularmente y/o no logran aprender, son múltiples. Debido a ello, la situación de vulnerabilidad educativa no se explica sólo por razones escolares ni se resuelve sólo con intervenciones educativas. Hay problemas cuya superación desborda la intervención específicamente educativa, y que requieren otras políticas."* (Terigi, 2018: 178)

Se intentará visualizar como esta implicación se vincula con los postulados del nivel medio, entendido como construcción histórica y social atravesada por una didáctica específica y por espacios y roles y determinadas condiciones de trabajo docente y estudiantil que también moldean la identidad profesional (Mastache, 2004).
Todo esto se ancla sobre una base de demandas contradictorias que se le pide que cumpla al sistema educativo: que contribuya a liberación de lxs sujetxs pero que lxs someta al orden social vigente; que se lxs forme para el espíritu crítico pero que respeten los criterios de autoridad; que apunte a la individualización pero que se mantengan criterios homogeneizadores. A partir de éstas, se podría visualizar, como plantea Dubet (2010), la irrupción de la lógica del mercado en el ámbito educativo y en la formación de docentes que van en busca de los logros de estudiantes y que deben ceñirse a la rendición de cuentas. Emerge así la duda que reconoce borrosa la posibilidad de ver con claridad si las acciones se apoyan en el plano burocrático o en la lógica mercantil. Entonces, ¿los rasgos que aparecerían en clase buscando valorar/calificar respuestas y producciones de lxs estudiantes reiteradamente y la búsqueda por seguir promoviendo tareas y evaluaciones formales, responderían a la penetración de la lógica del mercado en la educación, o serían consecuentes con la conceptualización de la docente acerca de los objetivos inherentes a la educación secundaria?
La docente consignada conocería acerca de las contradicciones propias del nivel pero sería interesante analizar cómo las pone en juego, teniendo en cuenta la interrelación entre los objetivos que se propone: la idea de formar sujetxs críticxs. Sin embargo, es necesario reconstruir esta idea y poder descifrar, tal como se explicitó anteriormente, si su discurso está acompañado de una mirada crítica y cuestionadora o es difícil diferenciarlo de los imperativos mercantiles de reciente incursión en el ámbito educativo.
Así, por ejemplo, se encuentra:

"E: "¿Y cómo objetivos de nivel medio, para qué sirve según vos?"
D: "Te tiene que preparar para que vos vayas a estudios superiores,creo muy fuertemente en eso porque equivocada o no, tiene que seguir siendo un rol muy importante de la escuela pública". (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 4)

Haciendo una lectura de esta mirada, encontramos que esta finalidad está explicitada en los propósitos propuestos en la Ley de Educación Nacional (2006) y puede resultar intrigante descifrar si se produce una mera reproducción en el discurso de la docente de lo establecido por la ley o hay una reelaboración personal que atraviesa las prácticas y significa la experiencia. Siguiendo, se recupera este indicio:

"D: "En particular. Eso no significa que media sea como un tránsito, y es algo como que yo le quite valor, no, sino que simplemente para que nos permita no bajarnos de algunos pisos que nosotros tenemos que dar de lo que sería una supuestamente calidad educativa o lo que fuere sin que me lo tenga que dar una prueba estandarizada con la cual estoy en disidencia, sino la misma universidad si me puede servir a mí como un referente muy importante de en qué habilidades, conocimientos tengo que tratar a mis alumnxs para que salgan egresados con algo que yo considere calidad, así como una cosa evaluativa dentro del sistema público, no necesariamente de estándares internacionales. Segundo, por supuesto en oposición

respecto a la idea de incertidumbre que nos tiene que preparar la incertidumbre como dijo nuestro ministro, no creo que nos tenga que preparar para la incertidumbre pero sí creo que nos tiene que preparar, dentro de lo posible, para una vida que va cambiando, entonces eso no significa que nos traten mal y que nosotros digamos, sino que por el contrario, sabiendo que va a haber cambios tratemos de ver con qué cosas nos podemos adaptar y también identificar cuándo esos cambios van a ser en contra de las mayorías dentro de una democracia, por lo tanto también oponernos a ellos". (Registro Unificado de la Entrevista: Pág. 4)

Este recorte, podría dar cuenta de cómo la docente reedita los imperativos del sistema posicionándose desde una mirada crítica y compleja para leer las particularidades del nivel; incluso introduce, indirectamente, algunos elementos que la lógica del mercado busca enquistar en la escuela y los somete a un análisis dónde cercena los objetivos de estas propuestas ya que, según ella, no acompañan los fines de la escuela pública.

Se podría pensar que la docente creería que la escuela secundaria prepara a lxs estudiantes para la vida escolar y social, para que logren construir su propia concepción de mundo y para fomentar que asuman una responsabilidad cívica a través de formar ciudadanxs críticxs.

Así avanzaría en la idea de que la escuela debe contribuir a formar ciudadanxs para la vida democrática:

"...creo que nos tiene que preparar, dentro de lo posible, para una vida que va cambiando entonces eso no significa que nos traten mal y que nosotros digamos, sino que por el contrario, sabiendo que va a haber cambios tratemos de ver con qué cosas nos podemos adaptar y también identificar cuándo esos cambios van a ser en contra de las mayorías dentro de una democracia, por lo tanto también oponernos a ellos" (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 4).

En este sentido, la profesora en la clase habla del argumento por el cual se debe estudiar Historia Nacional: lo relaciona con la misma idea de ciudadanía.

"...el fundamento si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político." (Registro Unificado de la Observación, Pág. 5)

Entonces, en este contexto post-institucional, lx profesional se torna en unx trabajadorx encargadx de construir, por sí mismx el marco simbólico de su actividad (Dubet, 2010). Esto podría estar manifestándose a través de la autonomía en la construcción de sus propuestas y la mirada crítica y de inmersión a través del compromiso con su responsabilidad ética y política; las cuales, por ejemplo, emergerían cuando los principios con los cuáles se identifica se ven atacados. Para ilustrar este último punto, podemos recuperar sus opiniones en cuanto a la implementación de la NES, frente a la que muestra reticencia y lucha contra su implementación.

Pero se entendería que no es la única forma en la que proyecta su actividad profesional ya que aduciría una vinculación intrínseca entre las materias que dicta corriéndose de la idea de concebir espacios curriculares independientes y desde una mirada de la simplicidad.

En todo el diálogo, parecería haber un hilo conductor que implica tener siempre una mirada en relación a contribuir a preparar a sus estudiantes para el futuro como ciudadanxs críticxs. Benejam y Pages (1997) reafirmarían, en este sentido, la función de la formación ciudadana contribuyendo a fortalecer la criticidad en pos de alimentar la democracia, mientras Martuccelli (2016) daría en el punto justo al afirmar la necesidad de que lxs adolescentes comprendan el carácter político de los diversos aspectos de la vida social.

El recorrido propuesto en las hipótesis institucionales da cuenta de la imperiosidad de tener una mirada compleja porque atiende a la multirreferencialidad y multidimensionalidad de los procesos y las prácticas que producen pero a la vez atraviesan y constituyen las instituciones y lxs actorxs institucionales. La implicación propia, la búsqueda de formar desde la escuela el proceso de socialización de lxs estudiantes y el objetivo de promover un espíritu crítico a sus alumnxs darían cuenta de las historias entrecruzadas, de las demandas institucionales y de las tareas profesionales.

4

En cuanto a la didáctica específica de la disciplina, la docente de la materia "Historia Latinoamericana" de 4to año manifestaría, en la entrevista, cierta noción de relatividad del conocimiento histórico, idea contrapuesta a la perspectiva positivista que entiende al conocimiento como universal y objetivo. Así, sostiene: que *"en la medida en la que se comprenda que lo que estudiamos es provisorio, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca, la posibilidad que nos permita comprender nuestro propio presente, porque en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando, leés esa historia de otra manera"* (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 6).
A partir de esta afirmación, se podría sostener que para la docente el conocimiento histórico sería una reconstrucción de los hechos realizada por lxs investigadorxs, a partir de la interpretación de las fuentes a las que acceden. De esta manera, esta característica la acercaría a la perspectiva de los nuevos enfoques dentro de la disciplina, ya que la relatividad, como afirma Finocchio (1995), es una actitud que estas corrientes retoman del historicismo. Lo que la acercaría más a los nuevos enfoques que al historicismo es el hecho de que su propuesta en la clase partiría de problemas para procurar la construcción del conocimiento. Los mismos son desarrollados en forma de preguntas por la profesora hacía lxs estudiantes:

"P: "¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?"
V10: "Por qué fueron más importantes."
(...) La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumnxs, sobre los derechos y soberanías." (Registro Unificado de la Observación, Pág. 8).

La docente, de acuerdo a los fragmentos seleccionados, consideraría que el conocimiento histórico surge del problema, así es como lo presenta en sus clases a través de sus preguntas a

lxs estudiantes. Estaría de acuerdo con las posturas de Lucien Febvre[34] (Gojman, 1993). Es por esto que el posicionamiento de la docente se asemejaría a la de las perspectivas de los nuevos enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
Además de esto, se podría identificar que en la clase se juegan otros elementos que la acercarían a la perspectiva de los nuevos enfoques. Esto es el caso del uso de múltiples temporalidades o de la inclusión de nuevxs actorxs. Por ejemplo, cuando la docente trata el tema de las revoluciones se maneja en distintas líneas temporales al comparar revoluciones y manifestaciones populares de distintos años, además lxs sujetxs de estos procesos no solo son lxs virreyxs o grandes personajes de la Historia, sino también los colectivos, como los pueblos originarios y lxs esclavxs.
A raíz de identificar que la docente se acercaría a estas perspectivas, se podría identificar distintas estrategias que adopta la enseñanza de la Historia Latinoamericana en el curso de cuarto año. Caracterizando a los nuevos enfoques en Ciencias Sociales, Finocchio (1995) aporta la idea de movilizar a lxs tres sujetxs: docente-investigadorx-alumnx. La misma busca rescatar la subjetividad de lxs estudiantes en el planteamiento de problemas. En algunos momentos de la clase, podría verse que esto sucede (en concreto, se podría dar cuenta de esto en el fragmento citado en el que la docente felicita a Lucas por la relación) y en otros momentos no se lo visualiza con tanta claridad, por ejemplo:

P: "Vamos a tratar de ver el contexto pre-revolucionario es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. Yo lo pongo como título y voy a hacer unas anotaciones del contexto histórico de 1810 ¿por qué? porque en 1810 con más profundidad pero en general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata ¿todo esto saben o no?"
Voces masculinas dicen que sí.
[...]
P "¿En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo económico?"
V10: "En Francia"
P: "Vos dijiste Francia pero yo pregunté en lo económico".
V19: "Inglaterra"
(Comienzan murmullos leves, se escucha la palabra revolución industrial) P dice "ahh, algo vieron entonces" (Registro Unificado de la Observación, Pág. 5-7)

Pareciera que en algunos momentos de la clase no surgirían los debates entre distintas posturas, lo cual no permitiría promover la actitud del historiadorx en lxsalumnxs. Esto es un aspecto necesario, como lo entiende Finocchio (1995), en la enseñanza de la Historia desde los nuevos enfoques ya que esta concepción entiende que debate y consenso, crítica y propuesta, avances y retrocesos, son elementos imprescindibles en la construcción de conocimientos (Finocchio, 1995).
Por otra parte, en pos de identificar qué tipo de conocimiento predomina, es pertinente

[34] Febvre, citado por Gojman, afirma que "*elaborar un hecho es construir. Es dar soluciones a un problema, si se quiere. Y si no hay problema no hay nada.*" Jacques Le Goff también citado por Gojman dice que *"no hay hecho o hecho histórico sino dentro de una historia problema"* (Gojman, 1993).

relacionar el desarrollo de la clase con el concepto de Edwards[35] (1989) acerca del conocimiento situacional.

Mientras que en algunos momentos de la clase parecería predominar una forma de conocimiento situacional, en otras el predominio parecería estar en una forma de conocimiento tópico. Se podría identificar que en actividades como la exposición de temas específicos que trabajan lxs estudiantes se esté poniendo en juego un conocimiento tópico; es decir, esos saberes se contextualizan y se ubican en tiempo y espacio pero, sin embargo, operan bajo el recorte de un tópico a desarrollar. En la exposición de las estudiantes en las páginas 2 y 3 se da cuenta de esto, los contenidos se trabajan en un tiempo y espacio determinados, a fin de dar cuenta de un todo, de la etapa colonial y las formas políticas, sociales y económicas que se desprenden del periodo.

Esta forma de concepción del conocimiento en base a relaciones espacio-temporales para luego centrarse en explicaciones político económico y sociales que le sirven para organizar su clase de Historia, se pueden observar también en la página número 6 del registro unificado de la clase. Se visibilizaría que la docente trabaja con las categorías de espacio y tiempo para presentar el contenido y también complejiza la temática introduciendo las relaciones económicas, políticas y sociales. Benejam y Pages (1997) alumbran estos pasajes aseverando que tiempo y espacio son categorías fundamentales que guardan estrecha relación con la Historia y la Geografía, y sostienen la necesidad de pensar los espacios desde una perspectiva crítica que los entienda como un producto social, resultado de complejas decisiones y relaciones humanas, o sea, un espacio que no es neutral, es un espacio histórico plausible de sufrir transformaciones.

A pesar de esto, el conocimiento situacional, que pone énfasis en las relaciones y en los procesos complejos, predominaría con mayor frecuencia y prevalencia. Se podría identificar esto en el propósito que la docente le imprime a la enseñanza de la historia a fin de formar ciudadanxs criticxs, como también se vería demostrado en la exposición de la clase:

"Entonces me parece que tenemos que saber nosotrxs, se entiende cuando yo decía miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente, digo me entienden lo que estoy diciendo, esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región…" (Registro Unificado de la Observación, Pág. 9).

5

Se percibiría en el aula, un clima de clase ameno donde se está en tarea constantemente sin que eso anule la posibilidad de que circulen chistes o algunos comentarios interpersonales. A la vez, se daría un diálogo que se construye, donde hay reciprocidad, al mismo tiempo que la docente vuelve sobre su planificación, en todo momento, y donde las intervenciones que propicia parecerían dar respuesta a las demandas de lxs estudiantes de la manera que ellxs esperarían. Estas situaciones podrían estar vinculadas a la constitución de la docente en tanto figura de autoridad (Abrate y Van Cauteren, 2016).

[35] "(...) el conocimiento situacional se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés)." (Edwards; 1989: 7)

Podrían recorrerse una serie de elementos que darían cuenta del vínculo forjado, del clima y la estructura de clase y también de su funcionamiento.

En primer lugar, se podría pensar que las emociones que circulan logran ser contenidas sin necesidad de explicitarlas, sino que sucede estando en tarea. Podría verse cuando la docente entra a clase:

P llega, deja sus pertenencias en el escritorio ubicado en el frente, hacia la derecha y sale del aula. El grupo se queda con el preceptor. Ingresa P, nos presenta y nos da lugar a que comentemos brevemente qué estamos haciendo hoy ahí. Nos ubicamos de manera distribuida en el aula.

P: "¿Qué estamos viendo?" (Nadie responde, ella lo hace) "el periodo colonial para ver las Revoluciones. A vos te quedaba la tuya" (refiriéndose a V7 y se dirige individualmente a otrxs alumnxs diciendo) "Tu caso va trabajo aparte y tu caso también". (P nos dice que son chicxs que habían faltado el miércoles pasado o habían estado enfermxs) (Registro Unificado de la Clase, Pág. 1)

Se vería que no se da lugar al intercambio o la pregunta informal sino que directamente se entra en tarea.

En segundo lugar, se encontrarían algunos comentarios que se dan en clase y que para unx observadorx externx podrían resultar extraños, al menos por cómo se percibe el tono:

P: "¿Qué hace que falta tanto últimamente? tenemos una silla por ahí" (varixs alumnxs se ríen). (Registro de Clase Unificado, Pág. 2)

M15,M16 están conversando, P le dice "Chicas" y se acerca y le pregunta el nombre a M16, le dice "Dominic".
P: "Ese nombre podría ser de Haití" y continúa la clase. (Registro de Clase Unificado, Pág. 9)

Estos comentarios podrían sonar raros para quien no formara parte de la escena o para quien no es parte del vínculo que se ha forjado y que da cuenta de la razón por la cual pueden circular con tal naturalidad.

Y, en tercer lugar, se encontrarían algunos comentarios que podrían pensarse como chistosos, graciosos; tanto de la docente como de lxs estudiantes:

Se arma un murmullo por acomodar las sillas y P dice: "chicxs les recuerdo que están observando la clase y toda esta interrupción interrumpe" (se escuchan algunas risas) (Registro de Clase Unificado, Pág 2)

V10 se suena la nariz. Todxs lx miran y se ríen.
P: "Yo no dije nada, esta vez no dije nada, les molesta a todos pero se está sonando la nariz nada más". (se ríen algunos compañerxs) (Registro de Clase Unificado, Pág 7)

"P explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones).
M1 llama a P. P le dice que ahí va.
V10 y V8 hacen que se tiran algo, P se acerca y les dice que todavía está ahí y le dice que los

traigan el viernes.
V7, V8, V10 empiezan a repetir "Viernes, Viernes, Viernes". (Registro de Clase Unificado, Pág. 10)

Aquí podría notarse cómo circula con naturalidad este tono de intercambio y cómo contribuiría a la fluidez de la clase.

Cuando se habla de que la docente se constituye en tanto figura de autoridad, se intenta pensarlo desde un enfoque que permita correrno**s** del estigma que estima que la autoridad está inevitablemente ligada con aspectos negativos de coerción, poder y violencia. En este caso, se podría considerar que la constitución de la figura de autoridad permite y habilita un clima general ameno en la clase, tal como fue propuesto en el recorrido anterior, como también la apropiación de ciertos aprendizajes y el despertar de la curiosidad:

V7: "¿Y de 1870 en adelante es todo historia de América?"
P: "Todo lo que estamos viendo este año es historia Latinoamericana"
M1: "Profe ¿y en 5to?"
(...)
V8: "Pero que pasó en el siglo XX, muere Perón…"
(Registro de Clase Unificado, Pág. 4)

Se vería que lxs estudiantes se interrogan por ciertos contenidos y también atinan suposiciones y respuestas y van sumando en esa trama dialógica que construye la clase. Entonces, se tomarían los aportes de Abrate y Van Cauteren (2016) para entender el concepto de autoridad[36].

Se encuentra que las buenas explicaciones, las cuales implican desarrollar el contenido procurando su comprensión y despertando el interés de lxs estudiantes con diversos recursos, son un factor importante en la construcción de la autoridad (Abrate y Van Cauteren, 2016). Además, a la luz de los planteos de Grimson (2007), se consideraría que en la clase se iría gestando una interacción dialógica por medio de códigos compartidos que permitirían dar cuenta de la apropiación de ciertos conocimientos, la validación de los mismos, la posibilidad de establecer conexiones con nuevos objetos de conocimiento y el despertar de la curiosidad. Todo esto es lo que intentó ser retratado a lo largo del recorrido de intervenciones que se muestran en la empiria.

Y, por último, se considera que la posibilidad de construir algún tipo de autoridad en un vínculo pedagógico se sostiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se notaría en una clase que se sostiene alrededor de la tarea. Este recorrido de algunas de las tantas características, se sucedería en la situación de clase observada y, según Abrate y Van Cauteren (2016), el reconocimiento para el ejercicio de la autoridad pedagógica se obtendría al lograr entablarse un vínculo de respeto mutuo con lxs estudiantes y al ofrecer explicaciones que promuevan la comprensión del objeto de conocimiento.

[36] *"si alguien tiene autoridad, basta sólo dar una orden para que otro realice una actividad, la persona lo ejecutará; si en cambio, tiene que emplear la fuerza, o sea, cambiar su propio comportamiento para que se cumpla, carece de autoridad"* (Abrate, Van Cauteren; 2016:5)

6

Se podría identificar, tanto en la entrevista con la docente como en la observación de la clase, que la forma de evaluar que predomina en el curso es la sumativa, tanto para la certificación del conocimiento de cada trimestre como para la evaluación de balance de objetivos intermedios (Feldman, 2010). La docente en la clase comenta sobre una evaluación escrita en la que se integrarían todos los contenidos del trimestre:

"No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo".
V10: "¿Va a ser escrita u oral?"
P: "No, escrita, la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo"." (Registro Unificado de la Observación, Pág. 3)

Se encontraría bien definida la forma y el instrumento que desea utilizar para evaluar. Se puede dar cuenta de que la docente tendría en claro cuál es la forma de evaluación de acuerdo a los propósitos que persigue. En este caso, el foco estaría puesto en la evaluación sumativa lo cual llevaría a reflexionar si tal énfasis, como es pensado por Quiroz (1993), no terminaría significando un obstáculo para la apropiación de los contenidos por parte de lxs estudiantes. Esto, en tanto que lxs alumnxs se apropian de las lógicas de evaluación asumiendo que el éxito está relacionado al cumplimiento de las expectativas de lx docente, en vez de la apropiación real de los contenidos académicos y reelaboración crítica propia. Esto está vinculado a la íntima relación que tienen evaluación y enseñanza, siendo que, como afirma Perrenoud (1999), la evaluación cobra mayor importancia que la programación en la enseñanza.

Por último, también se podrían identificar en el registro de la clase instancias de evaluación (como lo son la exposición final de las estudiantes sobre el tema colonialismo, o el trabajo práctico al comenzar la nueva unidad) que se podrían identificar como prácticas de formación continua, estas constituyen, según Feldman (2010), un rasgo de la evaluación formativa. Aún así, el hecho de que este refuerzo en el aprendizaje este puesto en miras de la evaluación certificativa, afirma que el modo de evaluación que la docente consideraría que tiene mayor peso en la cursada, sería la sumativa.La docente da cuenta de esto en la entrevista cuando afirma que *"siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación, Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hable a lxschicxs"* (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 11).

7

En línea con propuestas innovadoras y menos convencionales, se podría ver que la profesora apelaría al recurso de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta los saberes y el contexto de lxs estudiantes para mejorar y ampliar el proceso de comunicación y de enseñanza y aprendizaje con ellxs. Siempre ella como orientadora de la tarea y de los grupos que va armando. La profesora afirma en la entrevista que:

"...Vengo con las nuevas tecnologías, hice un postítulo de las nuevas tecnologías, de nuestra escuela, de las nuevas tecnologías con orientación en las Ciencias Sociales, y cuando pienso que las redes nos sirven como aula virtual…" (Registro Unificado de la

Entrevista, Pág. 8).

Las nuevas tecnologías resultarían para la docente herramientas muy poderosas que pueden hacer fluir la comunicación, promover espacios de construcción colectiva, facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y también apuntar a formar en "competencias tecnológicas".

La docente buscaría propulsar nuevas formas de aprender, recoger información e interactuar con la información por parte de lxs alumnxs motivando que tomen la iniciativa de manera productiva (Haste, 2017).

Conseguir potenciar las clases con el recurso tecnológico es una búsqueda de la profesora y lo relaciona como una forma nueva de ampliar el trabajo. De hecho, consigna que fue probando diferentes modalidades o herramientas hasta que encontró un formato adecuado, venciendo las dificultades de la renovación o modernización de las nuevas tecnologías y redes sociales. Fue probando con diferentes dispositivos y programas hasta encontrar el que mejor saldara sus demandas. Lo que sucede, muchas veces, es que la coyuntura impone un ritmo vertiginoso en cuanto al avance de la tecnología, redes sociales y programas informáticos; mientras lxs estudiantes se acoplan y dejan atrás lo "pasado de moda", la docente estaría encontrando alguna dificultad:

"*Ya quedé atrás, yo ponía el email, vi lo dificultoso de armar un grupo por mail, entonces cuando vi en Facebook armar un grupo cerrado, y me dije que con eso resuelvo, bueno no, me dicen que no lo usan más"* (Registro de Unificado de la Entrevista, Pág. 9)

"...tengo un blog para Cívica, los blog no los lee nadie por supuesto, pero yo los obligo. El grupo cerrado de Facebook lo tengo para decirles que miren el blog (se ríe de ella misma) o que ellos puedan preguntarme, porque el blog no está abierto para discutir, porque ya no va más, no van a ser blogueros mis alumnxs, y no tiene sentido eso, pero que sí tengan un canal para comunicarse conmigo, y que no sea sólo un mail de a uno, donde yo tengo que contestar lo mismo 100 veces, entonces un grupo cerrado me actúa como un aula virtual y si alguien pregunta se enteran todos." (Registro Unificado de la Entrevista, Pág. 10)

Encontrar el dispositivo, ampliar los canales de comunicación, son estrategias que va buscando la docente y enuncia en la entrevista. Durante la clase, aparecerían algunas referencias que la docente hace advirtiendo acerca del inadecuado uso y previniendo que lxs estudiantes puedan caer en búsquedas inconducentes de ciertos contenidos de la materia que aparezcan descontextualizados. Resulta muy interesante esta aclaración que propone que el uso responsable y comprometido también forma en competencias tecnológicas[37] (Haste, 2017). Pero, más que nada, es importante esta advertencia para poder recordar siempre que no hay que perder el espíritu crítico que la profesora dice promover en la formación de lxs estudiantes que ayude a discernir qué información es la que aporta, la que suma; es por eso

[37] *Haste: "...la competencia tecnológica tiene numerosas implicaciones para la educación. Hay una profusión de nuevas formas de aprender, recoger información e interactuar con la información. El alumno-usuario pasa a ser un agente activo en las tareas de recabar, ordenar, modificar y transmitir información. El rol del docente es menos el de transmisor y director, y más el de facilitador y guía para posibilitar que el alumno tome la iniciativa de manera productiva"(Haste; 2017: 164)*

también, que saber cuándo no recurrir a estos recursos también es un aprendizaje:

"Segunda cosa, cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa, porque la consigna va a estar vinculada no con la revolución francesa, porque ustedes no están viendo este año la revolución francesa están viendo historia latinoamericana y lo que vamos a ver de la revolución francesa es desde el punto de vista en cómo influyó." (Registro de Unificado de la Observación, Pág. 9).

En definitiva, se podría pensar en que la profesora buscaría promover el uso más adecuado de las nuevas tecnologías en relación a lxs alumnxs con lxs que está trabajando y al tipo de contenido que esté enseñando en determinado momento, además de que éstas le servirían para una mejora en el flujo de información cotidiana.

Propuesta didáctica

"Sujetxs y relatos migrantes: desafíos hacia la construcción de una ciudadanía democrática contra la discriminación"

Asignatura

"Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX"

Curso

5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Ubicación temporal en el plan de estudios

2da mitad del año de 2020

Fundamentación

Nos encontramos transitando un contexto inédito, signado por una pandemia mundial y una cuarentena nacional en el que la escuela se posiciona en un lugar de incertidumbre en cuanto al regreso presencial a las aulas. Es por este motivo que se abre una posibilidad para elaborar un proyecto educativo que se desarrolle en un contexto de virtualidad. Se plantea un proyecto para 5to año de la materia Historia, en el Ciclo Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades.

Esta coyuntura tan particular invita a desarrollar estrategias virtuales para sostener la posibilidad de llevar a cabo el proyecto que supone la necesidad de ampliar los canales de comunicación mediante la utilización de distintas tecnologías a fines de, no solo potenciar las clases, sino también los lazos institucionales que se ven interrumpidos por el distanciamiento social que implica la pandemia. En el plano didáctico, la utilización de las vías tecnológicas

también debe propulsar nuevas formas de aprender, recabar datos e interactuar con la información por parte de lxs alumnxs motivando que tomen la iniciativa en este proceso de manera productiva (Haste, 2017).

El proyecto se propone trabajar un recorte temático de la Unidad III del diseño curricular de la NES para la materia Historia (orientada) de 5to año de la orientación de Ciencias Sociales y Humanidades, centrándonos en el tema de "inmigraciones y cuestión social". Si bien es un contenido que se da antes del tercer trimestre, el proyecto aborda temáticas que todavía no fueron ahondadas por lxs alumnxs. También se espera que puedan establecer relaciones entre las categorías de migración, derechos y convivencia escolar. De esta manera, se concibe al proyecto como una oportunidad para poder adentrarse en el trabajo y la comprensión del contenido de Educación para la Construcción de Ciudadanía, contenido transversal y perteneciente al diseño curricular. Se podría considerar que el estudio de las migraciones engloba no sólo el hecho migratorio en sí, sino también sus causas y consecuencias.

Las migraciones encierran problemáticas que subyacen fuertemente en el trato cotidiano de nuestra sociedad actual en los prejuicios, estereotipos, en hechos de violencia, discriminación, xenofobia y maltrato. Se sostiene que este contenido es la base y el puntapié inicial para poder pensarlo en el sentido de entender lo que pasa en la propia comunidad escolar, que es atravesada por situaciones de violencia cotidiana en donde explícita e implícitamente, los procesos migratorios y los lugares de procedencia son el foco de situaciones de discriminación y de violencia simbólica y física. Se puede dar cuenta de esto en el siguiente fragmento del documental*: "Existen tensiones entre los habitantes de los edificios y de las villas, culpando a los de la villa lo que pasa en el barrio, porque sus habitantes son de países limítrofes."* (Registro del documental, 00:45)

A partir del estudio de las migraciones se puede advertir la poca tolerancia que existe en la comunidad escolar a las diferencias físicas, raciales y barriales. Esta apreciación se advierte en las tensiones que hay en el estudiantado y en el cuerpo de profesorxs y directivxs, y en las reuniones de personal donde aparece una y otra vez el tema de la violencia interbarrial. Se piensa en un proyecto que parta de las migraciones para generar un producto final que involucre a lxs estudiantes buscando que logren repreguntarse acerca de prejuicios y estereotipos naturalizados y estigmatizantes en pos de un trabajo para la mejora vincular y afectiva. Así, se promueve una convivencia sana, dando cuenta que la "Ley de Convivencia" en su artículo 2 estipula como principios orientadores *"el reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos"* y *"el respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión"* (Ley 26.892: "Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas").

La propuesta materializa, progresivamente, la confección final de un producto para el que será de gran interés que lxs estudiantes se interioricen con el recorrido conceptual propuesto y, a partir de su apropiación del mismo, puedan reconstruirlo a través de conectarse con lo que más lxs convocó. La intención explícita de partir de inquietudes de lxs estudiantes está vinculada con la manera en que se desarrollan los proyectos y, también, con la forma de enseñar la Historia desde los nuevos enfoques de las disciplinas de las Ciencias Sociales; es

por esto que el producto debe rescatar la subjetividad de lxs estudiantes en la formulación de los problemas de los cuales se parte para la construcción del conocimiento histórico (Finocchio, 1995). Situarse desde esta perspectiva implica comprender también que existen diversas formas de construir conocimiento histórico y que lxs sujetxs de la historia también pueden ser múltiples (Gojman, 1994).

Se concibe un proyecto como una instancia de índole colaborativa que además de enseñar sobre contenidos específicos curriculares pueda servir para forjar en lxs estudiantes valores vinculares, cívicos y ciudadanos que lxs preparen para la vida democrática tanto dentro como fuera de la escuela y que de este recorrido que se propone, surjan potenciales constructorxs de estas concepciones, que reconozcan y respeten sus diferencias, pero que también puedan conocer sus derechos y ejercerlos, apostando desde la participación del proyecto a una verdadera construcción de ciudadanía (Martuccelli, 2016).
Se espera de lxs estudiantes, la realización de un producto grupal que consta de lograr la confección de un material cartográfico. La actividad cartográfica proviene de la geografía[38] y se centra en el trabajo con los mapas; en este caso, interesa tomar la idea de "cartografiar" como la posibilidad de reconstruir ciertos caminos/recorridos personales que dan cuenta de un proceso propio. La propuesta debe alojar la posibilidad de que cada estudiante elija qué recorrido significativo quiere plasmar. En este sentido, puede ser que deseen asentar sus historias familiares migratorias; también, puede ser que deseen plasmar su llegada al barrio y a la escuela; o, por ejemplo, puede ser que deseen retratar el recorrido hecho a lo largo del proyecto y qué significatividad fueron cobrando para ellxs las distintas instancias. De esta manera, a lo largo de las clases, avanzarán en la confección de estos materiales con la ayuda y el seguimiento docente que andamia el proceso y que avanza en sistematizar las consignas que permitan la configuración de este trabajo. Finalmente, la convergencia de estos recorridos encontrará un punto común en este barrio, en esta escuela, donde se entrecruzan todas estas historias: allí, grupalmente, construirán ese último tramo (hasta el momento) del recorrido, dejando lugar a un futuro abierto. Las consignas que habilitarán la construcción de estos recorridos estarán relacionadas con las temáticas de los encuentros y los recursos con los que se haya trabajado (ej: canciones, notas periodísticas, imágenes, videos, revistas, etc). Además, ciertas actividades transversales avanzarán en las posibilidades de redacción y constitución de una historia a modo de relato, lo que permitirán que lxs estudiantes vayan encontrando, progresivamente, su propio registro para expresarse. El último tramo, de construcción colectiva, será mediado por lx docente y trabajado en la última etapa del proyecto. En condiciones virtuales, lxs alumnxs podrán ir resolviendo las consignas e hilando todo en un collage construido a manera de recorrido (pueden hacerlo en algún soporte digital o

[38] *"A la cartografía se la concibe ante todo como una herramienta que permite a los sujetos ver su propia posición en un espacio de relaciones, y por este motivo hay quienes han visto en los mapas cierta posibilidad desalineadora. (...) Algunos críticos culturales invitan a ver el mapa una figura paradigmática de la "situación epistemológica de nuestro presente". (...) "La cartografía funciona "como una forma de escritura", es decir, como "la inscripción de lo que es". Si admitimos que en los mapas los lugares encuentran la escritura, entonces ellos pueden ser vistos como poderosos factores de estructuración de geografías particulares. En ellos toman lugar sistemas de oposiciones y diferencias, procesos de significación donde denotación y connotación se entraman como cualquier otro hecho de comunicación. Los productos de la escritura cartográfica, los mapas, deben ser entonces abordados como textos constituidos de una manera particular"* (Quintero, 2000).

manualmente y luego sacar una foto que suban para compartir), lo mismo para el tramo final compartido (que, en todo caso, pueden hacerlo por medio de un Paddlet). Finalmente, podrán condensar todas estas producciones en un Prezi. Sin embargo, al desconocer las posibilidades futuras de un posible retorno a la presencialidad, al menos en lo que concierne a los 5º años de secundaria, es plausible considerar que el proyecto pueda no hacerse solamente de manera digital. En la presencialidad, los recorridos podrán realizarse en soportes como afiches y, visualmente, la cartografía tomará otra significación. Lo interesante de lograr este producto en un soporte físico es la plausibilidad de dejarlo colgado en la escuela, como un proyecto al que el resto de lxs estudiantes pueden retornar y que incluso pueden seguir completando.

En esta coyuntura, es importante asegurar las condiciones de posibilidad para la realización del proyecto. En búsqueda de recopilar la información disponible se podría vislumbrar que tanto la docente como lxs estudiantes tienen un fluido contacto con la tecnología y hace tiempo se comunican de manera digital. La intención es considerar este conocimiento como recurso para la realización del presente proyecto. En este sentido, por un lado, en el diagnóstico se ha observado buena predisposición de la docente en cuanto a la utilización de recursos tecnológicos y, por otro, refiere que el estudiantado se encuentra bien familiarizado con ellos. Se buscará repensar los dispositivos para realizar una orientación clara en pos de aprovechar la información que se encuentra disponible en la red.
En relación a las posibilidades de la utilización de dispositivos tecnológicos para poder realizar el proyecto, se puede hacer una diferenciación que resulta de considerable interés. Por un lado, el barrio donde se emplaza la institución está en una zona donde, en general, reina una situación de alta vulnerabilidad social, lo que podría funcionar como un obstáculo para la conectividad de lxs estudiantes que allí residen. No obstante esta dificultad, se tornará deseable que lxs diversxs actorxs institucionales pudieran avanzar en la búsqueda de ampliar, propiciar y sostener las redes de comunicación con el fin de integrar a todxs lxs estudiantes. Seguramente, se deberá supervisar de forma constante que no quede ningúnx alumnx al margen durante la realización del trabajo.

Eje

Migraciones y formación ciudadana.
-¿Es posible identificar discursos y/o actos discriminatorios dentro de la comunidad escolar y barrial, que estén relacionados al carácter de sujetxs migratorixs?
-Y con esto, como estudiantes: ¿a qué consideran que se deben estos actos de discriminación? ¿Cómo podemos resignificar estas identidades y darles otro lugar en la comunidad barrial y escolar? ¿Qué nos interesa retratar de estos recorridos?

Propósito general

Al ubicarse temporalmente en la segunda parte de 5º año, el proyecto se plantea como un trabajo de síntesis, cierre e integración de la materia.
Se parte de una concepción de la Historia desde los nuevos enfoques que entiende al problema como el punto de partida del conocimiento, con la intención de que lxs estudiantes puedan reconstruir y construir conocimiento histórico sobre las migraciones, generando las

condiciones para que identifiquen cómo este fenómeno lxs interpela en su historia personal, familiar y de la comunidad donde habitan. A su vez, la intención es contribuir a que adopten un posicionamiento crítico como ciudadanxs.

Propósitos

-Posibilitar la reflexión sobre las migraciones a lo largo de la historia argentina y cómo atraviesan sus propias historias.
-Generar las condiciones para que lxs estudiantes comprendan la heterogeneidad y diversidad desde donde se constituye la población de la propia escuela y su comunidad escolar, haciendo especial hincapié en la formación para la ciudadanía.
-Potenciar la formación política y ciudadana de lxs estudiantes para que ejerzan su condición de sujetxs de derechos y obligaciones, responsables y comprometidxs con la realidad social, la democracia y la defensa de los Derechos Humanos.
-Habilitar la reconstrucción de sus propios atravesamientos e historias familiares en cuanto a procesos migratorios y la repercusión en la configuración de rasgos identitarios.
-Promover nuevas estrategias de enseñanza en el contexto de la virtualidad que incorporen la utilización de las TICs como herramientas educativas digitales que contribuyan a potenciar la formulación y el tratamiento de problemas propios del campo disciplinar.

Objetivos específicos[39]

Al finalizar el proyecto, se espera que lxs estudiantes sean capaces de:
-Analizar e interpretar las ideas que circularon en la Argentina sobre inmigración a partir de una serie heterogénea de textos significativos de cada período histórico estudiado, desde una perspectiva crítica.
-Participar en discusiones, debates y diálogos en torno a problemáticas culturales y sociales, en un marco de escucha y respeto por diversos puntos de vista.
-Reconstruir una historia migratoria personal y colectiva y los procesos de configuración de una identidad barrial y escolar compartida, poniendo particular énfasis en la convivencia y construcción ciudadana
-Advertir los cambios y las continuidades en las trayectorias que recorren las ideas desde la Revolución de Mayo hasta finales del siglo XX. (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX")
-Lograr una comunicación oral y escrita de manera clara, ordenada y coherente de los argumentos, puntos de vista, tensiones que aparecen en los textos seleccionados. (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX")

[39] Los objetivos propuestos están sujetos a modificación por parte de lx docente en cuanto al reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes y el proyecto, atendiendo a las particularidades y fluctuaciones del contexto.

Contenidos

-Inmigración y cuestión social (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX")
-El etnocentrismo: sus manifestaciones e implicancias en la sociedad actual. La problemática de la discriminación (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX")
-El conflicto y su regulación en las sociedades modernas. (Diseño Curricular del Ciclo Básico NES)
-Los cambios culturales en la Argentina a partir del retorno de la democracia (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX").
-Nuevos actores sociales de origen inmigratorio (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX")
-La convivencia cultural en los barrios de Buenos Aires (Diseño Curricular Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la NES – Asignatura: "Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX").
-Educación y convivencia: la educación como estrategia para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas mediante la promoción de factores individuales, ambientales y familiares.(Diseño Curricular Orientación en Educación de la NES – Asignatura: "Sujetos de la educación")
-Ley 26.892: "Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas".

Cronología de las temáticas a trabajar y actividades sugeridas[40]

La propuesta está estructurada en cinco etapas y se propone su desarrollo para la segunda mitad del año del 2020. Se espera que durante la realización del proyecto y en el transcurso de las etapas se trabaje en la producción de un producto final de acuerdo a lo planteado en el plan de trabajo. En cada etapa se trabajan instancias particulares como el desarrollo y abordaje de ciertas temáticas en simultaneidad con la confección del producto final del proyecto.

En la primera etapa se propone abordar el recorte temático de la Unidad III del diseño curricular de la NES, la migración europea a principios de siglo XX y los discursos de la elite dirigente de 1880 y 1910. En la siguiente etapa, se tratarán los discursos sobre la migración durante la última dictadura militar. En una tercera etapa se abordará el fenómeno migratorio en el contexto del retorno a la democracia, siendo la intención traer la discusión hacia la actualidad utilizando como soporte las nuevas normativas sobre migración (Nueva Ley de Migraciones del 2004 y Decreto 70/2017). En cuarta instancia, se propondrá a lxs estudiantes pensar la presencia de los fenómenos migratorios en el barrio y en la escuela. Finalmente, la

[40] Todas las actividades que se explicitan son a modo de sugerencia y están sujetas a modificación. Se propone un recorrido posible pero se alienta a lx docente que adapte el proyecto atendiendo a las necesidades de sus estudiantes y las características específicas del contexto. Esperamos que, algo de lo propuesta, sirva como una guía para facilitar y propiciar ciertos procesos.

última etapa del proyecto, se abocará de lleno a la fase final de la elaboración del producto a partir de trabajar las temáticas que fueron siendo abordadas y que resulten de interés para lxs estudiantes. En esta etapa, la intención es que se compartan sus trayectos en la confección de sus recorridos cartográficos considerando que, en esta instancia, trabajarán juntxs en el último tramo de la construcción de este objeto final. La producción de la cartografía no se trabajará de manera exclusiva en la última etapa, sino que se irá trabajando a lo largo de toda la propuesta, pero sí se trabajará con mayor intensidad en el último tramo del proyecto.

El propósito, a lo largo de estas etapas, es abordar la temática de las migraciones poniendo de relieve el carácter eurocentrista que adquiere la construcción del discurso en los distintos periodos de la historia argentina de fines del siglo XIX y en el siglo XX. Así, a partir de esta identificación, reconocer las prácticas xenófobas y racistas que acaecen en la actualidad, haciendo foco en las vivencias de lxs estudiantes, dando cuenta que dichas prácticas afectan al goce efectivo de los derechos de lxs ciudadanxs y a la convivencia sana dentro de las escuelas.

Dentro de cada etapa de la propuesta se sugieren una serie de actividades para tratar las temáticas que son parte del proyecto. Una actividad, que se retoma en todas las etapas, consiste en que lxs estudiantes puedan construir un relato sobre unx sujetx migrante, en el que le otorguen una procedencia, un pasado, una familia, un motivo de migración, lo que supuso esa travesía, la llegada a Argentina y el proceso de asentamiento, sus percepciones, sensaciones, pensamientos, y otros aspectos que puedan salir en el curso de las clases. Esto va a contribuir a que puedan encontrar un registro de escritura con el que se sientan cómodxs. Se sugiere que otro aporte valioso y constitutivo de este recorrido puede ser la propuestas de que lxs estudiantes lleven a cabo un "Diario de proyecto"; así, cada unx, en un diario personal irá dejando asentado lo que ha vivenciado y qué significación ha cobrado.

Simultáneamente, lxs alumnxs estarán avanzando en la configuración del producto final, por lo que estos ejercicios son muy útiles teniendo en cuenta que se espera que den cuenta de un proceso a partir de cartografiar un recorrido particular y característico que conforma una identidad. Una identidad que no puede ser pensada sin los atravesamiento de las relaciones con otrxs, de los vínculos, de las interacciones sociales.

Estructuración del proyecto

Actividad 0

Antes de dar comienzo al proyecto, lx docente le enviará a lxs estudiantes entre 4 y 5 imágenes (de la época de las primeras migraciones masivas europeas y la élite dirigente) y les pide que le coloquen a cada una un epígrafe para compartirlas en clase. Ellxs no saben, necesariamente, de quiénes son las imágenes o de qué se trata porque lx docente no lo aclara, espera que recurran a los contenidos vistos en la Unidad III del diseño curricular NES de Historia.

Etapa 1: Migración europea de principios de siglo XX y los discursos de la elite dirigente de 1880 a 1910.

Propósito de la etapa: Habilitar un espacio de acercamiento y reflexión a los fenómenos migratorios en nuestro país, más específicamente, a las distintas corrientes migratorias de principio de siglo y, los consecuentes discursos de la élite de 1880 a 1910

Tiempo sugerido: 2 o 3 encuentros.

Presentación

Lx docente les comunicará a lxs estudiantes que se va a comenzar un proyecto que apuntará a la construcción de valores democráticos y de ciudadanía. El proyecto aborda el contenido de las migraciones, entendida como fenómenos complejos caracterizados por el abandono del lugar de origen o de residencia debido a motivos de diversa índole (ej: políticos, económicos, sociales, religiosos, étnicos). Estos procesos llevan, a lxs sujetxs migrantes a establecerse en otro país, provincia, estado o ciudad. La propuesta consiste, entonces, en promover un acercamiento al estudio de los procesos migratorios en la Argentina, tal como fue detallado anteriormente. A partir del análisis de estos procesos, apostar a que lxs estudiantes se sientan interpeladxs por las temáticas.
Este trabajo se hará juntxs, con la ayuda de ciertas herramientas tecnológicas que faciliten el trabajo digital.

Se les cuenta a lxs alumnxs que este proyecto supone la elaboración de un producto final, se les especifica cuál será y se les explica que lx docente irá andamiando ese proceso a través de diferentes consignas e instancias que lxs ayuden y acompañen.
Se estará en contacto estrecho con lxs estudiantes para un seguimiento continuo.

Actividades sugeridas:

Actividad 1
Considerando que lxs estudiantes hayan realizado la "Actividad 0" y luego de la presentación y la introducción de las temáticas, lxs estudiantes vuelven a tener que trabajar sobre los epígrafes y, a la luz de lo trabajado, re-nombrarlos, transformarlos, modificarlos, agregarles o sacarles algo. Elegirán una de todas las imágenes y en una próxima actividad la retomarán.

Actividad 2
Se estima que lxs estudiantes han seleccionado una de las 4 o 5 imágenes a las que les tuvieron que agregar un epígrafe. Se les propondrá que agreguen a esta imagen 5 nuevos elementos que ellxs supongan que corresponderían a migrantes actuales: convertirán a esx sujetx migrante en unx migrante de la actualidad. Finalmente, deberán explicar qué elementos agregaron y por qué. Pueden hacerla en computadora o pueden imprimirla y hacerlo a mano o a modo de collage, y luego lo comparten.

Actividad 3
Hasta ahora, se ha sugerido que lxs estudiantes trabajen este primer recorte temático sobre las migraciones, a partir de la interacción con imágenes y ejercicios de reflexión sobre las mismas. Siguiendo esta lógica, se propone que se le presenten otra serie de imágenes (en esta ocasión, de migrantes latinoamericanxs). Directamente, elegirán una y volverán a ponerle un

epígrafe donde debe quedar clara la inclusión de algún contenido abordado hasta el momento a lo largo del proyecto. En esta ocasión, cada unx recibirá la imagen elegida por otrx compañerx y su consecuente epígrafe.

Actividad transversal "Relato Sujetx Migrante" (Parte 1/3):
La propuesta, a partir de esta nueva imagen recibida de migrantes latinoamericanxs y su epígrafe, es que lxs estudiantes construyan una biografía de este sujetx migrante, en el que se reconozcan distintos aspectos de la vida del mismo. (La intención será que lx docente vaya dando nuevas consignas a lo largo de las clases para que avancen en esa confección. Estas consignas estarán relacionadas con los contenidos que vayan abordando y los recursos a través de los cuáles se trabajan o recursos que fueron utilizados como disparadores).

Sugerencias a lx docente:
Se sugiere a lx docente que pueda introducir el tema de las migraciones de principios de Siglo XX desde los discursos de la elite dirigente de la época. Mediante el trabajo de fuentes como el Art. 25 Constitución Nacional de 1953 y Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina (1852) de Alberdi. Se puede dar cuenta de la postura eurocentrista de la época de poblar la Argentina con migrantes provenientes de Europa.

Etapa 2: La inmigración y la Dictadura Cívico Militar 1976-1983

Propósito: Diseñar propuestas de despliegue de las temáticas de política migratoria en Argentina durante la última dictadura cívico-militar y el emparentamiento de lxs migrantes con la "subversión", apostando a la configuración de espacios de debate, cuestionamiento y construcción colectiva de conocimiento.

Tiempo sugerido: 2 encuentros.

Actividades sugeridas:

Actividad 1
Al estar trabajando acerca de la última Dictadura Cívico Militar de 1976-1983, se abordan sus políticas discriminatorias y algunos movimientos y actitudes de resistencia. Por eso, se puede tornar interesante establecer un paralelismo que podría cruzar la migración, la discriminación, el miedo y la resistencia: el exilio. El exilio es la respuesta de aquella gente perseguida, que se veía forzada a emigrar. Perseguidxs políticxs que podrían terminar presxs o "desaparecidxs".
La propuesta es abrir el debate y la reflexión: luego de una introducción por parte de lx docente donde se explica la concepción de exilio y exiliadx, se les proporciona material digitalizado de la historia de vida de Julio Cortázar, escritor que tuvo que exiliarse debido a las amenazas de muerte que recibía. Se lo presenta a través de los siguientes recursos: https://www.telam.com.ar/notas/201508/117802-archivos-de-inteligencia-cortazar-denuncias-
Audiovisual del Espacio Memoria y Derechos Humanos. Julio Cortázar y el exilio: https://www.youtube.com/watch?v=rKYYdjC1764
Además el material acerca de Rodolfo Walsh, unx de lxs cuantxs intelectuales comprometidxs y también perseguido, quién fue "desaparecidx" en 1977, se presentará como ejemplo de lo que le ocurría a lxs que no optaban por el exilio como forma para salvar su

vida. Se sugiere presentarlo a través del siguiente audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=znvPi8pBnQg
Se puede pensar en unas preguntas disparadoras para la realización de esta actividad: ¿Conocías la figura de lx exiliadx? ¿Alguna historia de algunx en particular? ¿Qué te generan estas historias, qué pensamientos se te despiertan? ¿Conocías acerca de las políticas migratorias dictatoriales que alentaron la discriminación y la exclusión?

Actividad transversal "Relato Sujetx Migrante" (Parte 2/3):

En otro momento se propondrá retomar la biografía de lx sujetx migrante que se construyó en la etapa anterior y situarlx en este momento histórico. De esta manera, reflexionar sobre las experiencias de lxs migrantes durante el estado de sitio y acerca de sus derechos vulnerados.

Sugerencias a lx docente:
En esta etapa se abordará la temática de las migraciones durante la dictadura cívico-militar de 1976-1983. Se sugiere que lx docente pueda buscar información sobre movimientos de resistencia o de lucha de sujetxs migrantes que hayan existido y estado activos durante la dictadura militar (1976-1983). También se le proporciona material audiovisual para que pueda ilustrar el exilio de Julio Cortázar y sobre la desaparición de Rodolfo Walsh, quién no se exilia. La propuesta es que se relacionen las migraciones con el exilio como migración forzada. Esto le va a servir para armar un recurso para llevar a cabo la clase expositiva. La idea es que elija alguno de estos movimientos y tome alguna foto de ellxs o alguna frase o lema que les pertenezca: a lo largo de la exposición dialogada, lxs estudiantes estarán viendo una pantalla negra que, durante el desarrollo, se irá destapando progresivamente hasta que se vea la imagen, la frase o lema elegido por lx docente. Este soporte visual puede construirse a partir de recursos como Power Point o Paint. Los sucesivos destapes de la pantalla negra se darán a medida que avance la exposición y lx docente abra preguntas disparadoras de debate y reflexión que permitan desarmar y desandar los discursos y políticas migratorias dictatoriales y discriminatorias. Finalmente, podrá cerrar contando la historia detrás de la imagen, frase o lema que eligió.
Por otro lado, la fuente sugerida para tratar la política migratoria de la última dictadura cívica militar es la Ley 22.439 de 1981, conocida como "Ley Videla". A partir del trabajo con la normativa se podría retomar la impronta eurocéntrica de la legislación migratoria en Argentina hasta la época vinculandola con la legislación estudiada en la etapa anterior. Otro posible tema para esta actividad es retomar la "Doctrina de Seguridad Nacional" y la justificación de una política restrictiva a causa de la "Subversión extranjera".

Etapa 3: Fenómenos migratorios desde el retorno de la democracia hasta la actualidad.

Propósito: Generar actividades que recuperen voces protagonistas de las épocas estudiadas, con el fin de promover la apropiación de las temáticas relativas a la política migratoria desde el retorno de la democracia hacia la actualidad y los discursos instalados en el sentido común sobre lxs sujetxs migrantes.

Tiempo sugerido: 2 encuentros.

Actividades sugeridas

Actividad 1

Se sugiere que la docente trabaje los fenómenos migratorios desde el discurso de los diarios y revistas, además de incorporar la normativa argentina sobre migraciones.
Para llevar adelante esta actividad, la docente pondrá a disposición de lxs estudiantes, formadxs en pequeños grupos de no más de 6 estudiantes, artículos periodísticos de la década del 90' y principios del 2000 en el que se vincule la migración con la inseguridad y el desempleo. La propuesta consiste en que lxs estudiantes recuperen las principales ideas de las fuentes y que discutan acerca de sus impresiones. En el caso de cursar a distancia se puede realizar este encuentro mediante la aplicación Zoom, que permite crear pequeños grupos de discusión dentro de una misma videollamada.
Una vez trabajados estos artículos periodísticos, en los pequeños grupos se propondrá a lxs estudiantes una puesta en común y se habilitará el debate en el caso de existir posturas contrapuestas. La intención es que se sigan haciendo preguntas que permitan reflexionar sobre el texto y poder vislumbrar si lxs estudiantes se centran en el contenido o reconocen el tono del discurso xenófobo y racista de la época ya que, de alguna manera, el mismo se impone hegemónicamente calando en el sentido común, por lo que muchas veces es sumamente reproducido, sin lugar a crítica alguna, sin toma de conciencia activa, sin herramientas para visualizar las designaciones discriminatorias.

Actividad transversal "Relato Sujetx Migrante" (Parte 3/3):
En un último momento, se propondrá retomar el relato de vida de lx sujetx migrante y situarlx en la actualidad atravesadx por la nueva normativa y en presencia de la persistencia de los discursos xenófobos y racistas. Proponer a lxs estudiantes reflexionar si este sujetx migrante construidx tiene aspectos en común con personas que conozcamos o con ellxs mismxs. En esta instancia, se sugiere que lxs estudiantes formen parejas para cruzar las historias de estxs sujetxs migrantes. Luego, esas parejas se juntarán con otros dos dúos y seguirán entrecruzando las historias y finalmente, todxs compartirán sus relatos y pensarán espacios futuros comunes de encuentro para estxs sujetxs.

Sugerencias a lx docente:
Para abordar la "Actividad 1" se sugiere hacer una breve descripción del Decreto 1434 de 1987, que estipuló un nuevo Reglamento de Migración que estaba en sintonía con Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración de 1981. De esta manera contextualizar el marco normativo que regulaba la vida de lxs sujetxs migrantes.
En otro momento, se propone reflexionar sobre las rupturas y continuidades de estos discursos en la actualidad. Se sugiere a lx docente introducir una breve exposición sobre la nueva normativa acerca de las migraciones: Ley de Migraciones del 2004 y el Decreto 70/2017. Se pretende reflexionar sobre el avance hacia una política de inclusión en materia migratoria, que significó la nueva ley del 2004 y pensar a lxs migrantes como sujetxs de derecho y a la migración como un derecho de todxs. Por otro lado, se puede asociar el contenido del Decreto 70/2017 con la persistencia del discurso que asocia la inmigración a la inseguridad y la criminalización de la migración.

Etapa 4: Presencia de los fenómenos migratorios en el barrio y en la escuela.

Propósito: Posibilitar las apropiación de una serie de herramientas que permitan a lxs estudiantes sentirse intepeladxs y preguntarse sobre las migraciones en su entorno y la escuela y posibles actos y discursos discriminatorios.

Tiempo sugerido: 2 encuentros

Actividades sugeridas:

Actividad 1

Se trabajará, en esta etapa, con la identificación de fenómenos de discriminación, racismo y xenofobia al interior del barrio y la escuela. En esta línea, se propone una actividad que permita a lxs estudiantes empezar a desnaturalizar ciertos discursos. Para ello, serán colgadas en un Padlet una serie de frases, cuyo contenido, si bien no habla específicamente de las migraciones o de la discriminación, sus formas dejarán entrever lógicas xenófobas y racistas, en su mayoría. En el Padlet, lxs estudiantes podrán dejar sus comentarios y reflexiones y de esa manera podrá verse en qué manera reconocen estos discursos estigmatizantes y a través de qué tipo de designaciones, como también qué les despiertan. Es importante el hecho de que, en el Padlet, pueden comentar de forma anónima por lo que podrían expresarse cómodamente y en profundidad.

Actividad 2

En base a lo trabajado con el relato de lx sujetx migrante la propuesta es que lxs alumnxs construyan con ayuda de lx docente un cuestionario de preguntas para indagar sobre las migraciones en su ámbito familiar o de conocidxs cercanxs. La idea es que piensen preguntas que lxs ayuden a reconstruir el recorrido realizado, motivos de migración, llegada a la Argentina, al barrio, etc. Pero también, pueden indagar sobre costumbres de sus familiares o de conocidxs, costumbres que hayan traído o que antes eran parte de su vida, también pueden preguntar, por ejemplo, por platos tradicionales, músicas originarias y otros aspectos culturales.

Luego de que cada unx indague en su familia u otrx integrante de la comunidad, van a reconstruir toda la información que recabaron sistemáticamente y van a construir un "personaje" pero que porta cualidades reales las cuáles ellxs relevaron (pueden llamarlo como la persona que entrevistaron o pueden elegir cambiarle/inventarle otro nombre según acuerden con estx individux) y detallar todas sus características (consecuentes con la información que recogieron a partir del cuestionario y quieran compartir) y van a enviarle esta "ficha" breve a lx docente. Lx mismx recabará todas las fichas, las juntará en un archivo y lo reenviará a toda la clase (o puede compartirlo en un Google Drive) para que lo lean y conozcan a lxs "personajes" sin explicitar que compañerx "creó" a cada cual.

Actividad 3

"¿Quién es quién?"[41]: Esta actividad busca que lxs estudiantes puedan conocer un poco más

[41]Este juego, usualmente, se juega con unos tableros donde aparecen distintos personajes de los cuáles se sabe su nombre y las características físicas por los rasgos faciales. Cada tablero porta los mismos personajes que el resto. Cada jugadorx elige uno de esos personajes con el cuál jugará. La consigna es que cada unx descubra el personaje del otrx y para eso se realizan preguntas que se responden con sí o con no: a medida que van siendo resueltas pueden ir bajando/tachando los personajes que no se correspondan con la descripción que vienen

acerca de estxs sujetxs migrantes, se involucren y se dejen sentir interpeladxs por sus historias. Para esto, se realizará una dinámica lúdica que permitirá poner a circular este interés por conocer más estas historias.
Como fue aclarado anteriormente, cada alumnx tiene la lista con las características de todxs lxs "personajes". Cada unx de ellxs va a jugar en representación al personaje que crearon y sus compañerxs van a tener que adivinar qué personaje pertenece a cada cual.
Se elige unx compañerx por vez y será interrogadx por el resto de la clase respondiendo preguntas que se resuelvan con "sí" o con "no". Así, permitirá al resto de sus compañerxs ir descartando qué personajes no creó y cuál podría ser el que sí.

Actividad 4

A partir de este juego podrán entre todxs debatir qué piensan acerca de la información que pudieron ir recogiendo. Podrán preguntarse entre ellxs nuevas cosas que quieran saber o cada unx podrá contar y ampliar la información sobre la persona entrevistada.
Si entre todxs lo acuerdan y así lo desean, podrán seleccionar algunas historias que lxs hayan capturadx y se buscará la posibilidad de viabilizar un contacto más cercano con esas personas: puede ser que acceden a participar de un encuentro sincrónico con el grupo o quizás quieran grabar un video o un audio y, sino, finalmente, responder algunas preguntas que el grupo piense y que luego, lx compañerx inicial que lx entrevistó las transcriba para compartir. Para cualquiera de estas opciones, será importante que piensen colectivamente, guíadxs por la docente, algunas preguntas abiertas para realizarle a la/s persona/s que entrevisten.

Sugerencias a lx docente:
Se sugiere a lx docente, para el abordaje de estas temáticas, proponer reflexionar a lxs estudiantes sobre las huellas que los fenómenos migratorios han dejado en su entorno a partir de algunas preguntas disparadoras tales como: ¿Qué aspectos de la cultura de otros países se hacen presente en los barrios? ¿Existen prácticas xenófobas y racistas hacia personas migrantes o descendientes de ellxs en los barrios? ¿Cómo afectan estas prácticas violentas en la escuela? Pensemos en nuestras propias familias, ¿Todxs nuestrxs antepasadxs han nacido en el mismo lugar que nosotrxs?
Asimismo, en este apartado, para pensar las violencias escolares, es recomendable trabajar con el art. 2 de la Ley 26.892: "Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas". Desarrollar el concepto de una convivencia saludable dentro de la escuela y de cómo las prácticas xenófobas y racistas atentan contra esta.

Etapa 5: Trabajo con las temáticas elegidas por lxs estudiantes para el producto final

Propósito: Organizar y garantizar espacios para el trabajo sobre el tramo final del proyecto, así como promover una mirada integradora de índole colaborativa.

Tiempo Sugerido: 3 encuentros

---

rearmando. Así avanza el juego hasta que finalmente, algúnxjugadorx arriesga o llega al personaje que eligió lx otrx.

Actividades sugeridas

Actividad 1

Habiendo llegado a la etapa final, se sugiere proponer algún tipo de dinámica lúdica para recuperar los conceptos teóricos trabajados a lo largo del proyecto. A modo de sugerencia, la propuesta será la de abordarlo a través del "Todo al 9"[42] (que se puede hacer mediante un Power Point para trabajar en contextos digitales). Se dispone un tablero con tres categorías principales: *"Migraciones europeas de principios del Siglo XX"*, *"Dictadura y migraciones"*, *"Fenómenos migratorios y retorno de la democracia"*. A cada categoría le corresponden cuatro preguntas que estarán tapadas, a cada una de las preguntas le es asignado un valor expresado en puntaje (100, 200, 300 y 400): cuánto más compleja sea la pregunta, más puntaje le corresponderá. El estudiantado estará divido en 3 grupos y tendrán la oportunidad de ir jugando y debatiendo al interior del grupo las respuestas. Si un grupo desconoce la respuesta o responde erróneamente, el resto tiene la posibilidad de responder y llevarse el puntaje. Se recomienda, en todo caso, a lx docente que pueda ir visualizando qué interrogantes generan mayor confusión o error con la idea de retomarlos al finalizar el juego y despejar las dudas e inquietudes.
Se sugiere que, de hacerse la actividad a través de la virtualidad, lx docente anticipe acerca de la creación de los grupos antes de la clase, así les da tiempo a organizarse pudiendo hacer un grupo de WhatsApp que lxs mantenga conectadxs a la hora de jugar.

Actividad 2

Habiendo llegado a la etapa final, teniendo en cuenta que el foco está puesto en la finalización del producto con el material cartográfico, es recomendable proponer una instancia de puesta en común de lo que cada unx de lxs estudiantes decidió retratar en su recorrido. Para lograrlo, se puede sugerir que lxs estudiantes, previo al encuentro común, se puedan reunir entre dos o tres (dependiendo la cantidad total) y se cuenten mutuamente cómo hicieron su recorrido, qué quisieron contar, qué fue lo más significativo, etc. Para la puesta en común con el grupo total, cada unx va a presentar la producción de lx otrx. Es un trabajo que puede resultar sumamente enriquecedor donde se entrecruzan una multiplicidad de relatos, registros y voces.

Actividad 3

Una vez finalizada la producción del recorrido de lxs estudiante, se propone una actividad que consiste en que cada unx comparta tres frases que identifique de su trabajo o que le haya interesado de otrx compañerx para luego armar un collage con esas frases. Si la modalidad de cursada es a distancia se puede realizar mediante la página web www.menti.com, la cual permite que lxs estudiantes ingresen tres frases para luego integrarlas a todas. En la presencialidad se puede hacer mediante un afiche, en el cual cada estudiante escribirá las frases en el cartel.

[42] El juego consiste en un tablero compuesto por diversas categorías a la que les corresponden una serie de preguntas que se manifiestan bajo un valor expresado en puntaje. Las preguntas no son visibles sino que cada grupo elige una categoría y un puntaje por el que juega y en ese momento se da a conocer el interrogante. Tanto si el grupo que la seleccionó acierta como si no acierta, el próximo turno, igualmente, le corresponde al siguiente grupo. Las preguntas pueden elegirse a medida que el puntaje aumenta progresivamente: esto quiere decir que, para jugar, por ejemplo, por 200 puntos de "tal" categoría, debe haberse desbloqueado siendo que la pregunta correspondiente al puntaje de 100 ya fue jugada.

Sugerencias a la docente:
Se sugiere tener en cuenta que en esta instancia, una vez finalizada la producción del material cartográfico, se puede proceder con la autoevaluación de lxs estudiantes. En este momento, ellxs podrán reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y, además, el instrumento podría recabar información sobre qué tan significativo fue para ellxs el proyecto, qué aspectos se pueden mejorar. Es importante tener en cuenta que esta es una situación sin precedentes para el mundo y también para la escuela. Es por ello que rescatar las impresiones de lxs estudiantes sobre la forma de cursar a distancia resulta importante ya que el futuro de esta modalidad que atraviesa la escuela es incierto y toda la información que pueda recopilarse será útil para documentar estas experiencias inéditas.
Algunas preguntas hacia lxs estudiantes para permitirse realizar a lo largo de estos encuentros: ¿Qué rescatan de lo trabajado durante estos encuentros? ¿Qué les parecieron los trabajos de sus compañerxs? ¿Conocieron aspectos de las vidas de sus compañerxs que no conocían? Si la modalidad fue virutal: ¿Qué tan apropiada fue la propuesta de enseñanza en este contexto de pandemia?

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

La propuesta de trabajo en torno a la evaluación apunta a realizar una evaluación de carácter formativo, ya que a lo largo de recorrido del proyecto se despliegan distintas prácticas de formación continua que constituyen un rasgo de esta forma de evaluar (Feldman, 2010). Dicho esto, la evaluación formativa apuntará a poner el énfasis en el proceso.

A partir de lo anteriormente mencionado, los criterios de evaluación de los aprendizajes propuestos son:
-La participación y la toma de iniciativa, así como la predisposición tanto para el trabajo individual como grupal colaborativo.
-La entrega de los trabajos en tiempo y forma (teniendo en consideración las particularidades y posibilidades que habilite o no el contexto)
-La lectura y profundización de la bibliografía, fuentes y recursos propuestos
-La articulación entre sus saberes previos, los conceptos teóricos abordados en los textos y la construcción de nuevos conocimientos compartidos
-La participación en discusiones, debates y diálogos, en torno a las temáticas trabajadas en clase, en un marco de escucha y respeto por diversos puntos de vista
-La responsabilidad con la actividad transversal al proyecto que consiste en la elaboración del relato de unx sujetx migrante, así como también con lxs pares y lx docente.
-Compromiso con la elaboración del proyecto.

En esta misma línea, se sugiere incluir instancias de autoevaluación por parte de lxs estudiantes. Anijovich (2005) refiere a un tipo de "evaluación alternativa"; la misma apuesta a posibilitar a lxs estudiantes dar cuenta de sus propias fortalezas, favoreciendo un proceso de metacognición, que es un proceso de reflexión sobre los propios procesos de pensamiento, de su propia apropiación de los aprendizajes.

Para ello, se sugiere armar un cuestionario para ser completado de manera individual que contribuya al proceso de reflexión personal (Clays, 2017), algunos de los aspectos

sugeridos son: cómo sortearon las particularidades del trabajo en la virtualidad y cómo les resultó, cómo vivenciaron cada etapa del proyecto en cuanto a las actividades de aprendizaje propuestas, qué fue lo que más les costó, en qué grado pudieron participar activamente de las clases y del trabajo autónomo individual y/o grupal, en qué grado pudieron involucrarse con el proyecto, qué saberes despertaron con mayor intensidad su interés, cómo les resultó trabajar con actorxs de la comunidad escolar/barrial, qué aspectos positivos rescatan y qué dificultades reconocen, entre otras cosas.

Por otro lado, para realizar un balance final de la cursada, lx docente puede tomar el producto final, la elaboración del material cartográfico, como insumo para la evaluación final considerando que los conocimientos de lxs estudiantes quedarán plasmados en dicho producto. La evaluación compendiada o sumativa resulta apropiada para realizar este balance final, ya que, de acuerdo con Feldman (2010), esta tiene un carácter certificativo del proceso de aprendizaje realizado por lxs estudiantes.

Finalmente, resultará de gran importancia evaluar el proyecto. La propuesta es la de recabar información durante todo el proyecto que permita constatar que se han generado y facilitado las condiciones de posibilidad para el logro de los propósitos y objetivos planteados.

A fines de lograrlo, se sugiere diseñar un dispositivo de evaluación permanente que pueda contemplar tres momentos: una evaluación inicial (para analizar las posibilidades de implementación del proyecto), una de proceso (que dé lugar a posibles modificaciones o ajustes necesarios para el cumplimiento de los propósitos y objetivos planteados), y una final o de cierre. La evaluación del proyecto será una construcción colectiva por lo cual se contempla la participación de lxs estudiantes, de lx docente y de los actores sociales que participaron de la propuesta.

A partir de la evaluación del proyecto se debería poder:

- Reconocer las fortalezas y debilidades en cada una de sus etapas.
- Evaluar el grado de compromiso de los diferentes actores a lo largo de la experiencia.
- Conocer el grado en el que el proyecto ha facilitado la construcción de los aprendizajes esperados en lxs estudiantes.

Recomendaciones generales para lx docente

Para la implementación del proyecto es importante dar cuenta de las dificultades que implica la continuidad de las actividades de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el contexto de pandemia y suspensión de la presencialidad. Por eso, se recomienda comenzado el proyecto definir cuál va a ser el soporte tecnológico que se considera viable para el sostenimiento de la cursada. Una sugerencia es la de optar por encuentros sincrónicos por videollamada en aplicaciones que permiten grabar dichas clases. Así, poder subirlas a alguna plataforma como Facebook o Youtube, desde una cuenta privada, para quienes no puedan conectarse en el encuentro sincrónico. Es importante contar con la autorización de la madre, padre o tutorx del estudiante para subir estos encuentros.

Otra recomendación vinculada al contexto de la pandemia es tener en cuenta que se estipula una vuelta a clase mediante los protocolos de distanciamiento social del primer año y del quinto año de secundaria. Por lo tanto, siendo que la presente propuesta está pensada para

este último, se sugiere diseñar alternativas según las características que finalmente adopte la cursada (a distancia o para la nueva presencialidad). Por lo tanto, esto implica pensar actividades que se puedan realizar en la escuela o adecuar las que fueron planificadas para la virtualidad y también distintas formas de materializar el producto final, siendo que la cartografía se puede realizar de manera virtual o con afiches para que se cuelguen en la escuela.

Una sugerencia importante, de acuerdo a las características del proyecto es la de invitar a participar a docentes de otras materias que quieran formar parte o colaborar desde su asignatura, por ejemplo con la materia Lengua. Eso siempre que lx docente considere que el aporte de otras materias enriquece el trabajo y la producción del proyecto.

Recomendaciones bibliográficas

- Cozzani de Palmada, M.R. "Inmigrantes limítrofes en Argentina.¿Tolerancia o rechazo?" https://journals.openedition.org/alhim/37

-Domenech, Eduardo (2011). Crónica de una "amenaza" anunciada. Inmigración e `ilegalidad´: visiones de Estado en la Argentina contemporánea. En Feldman-Bianco, Bela, Rivera Sánchez, Liliana, Stefoni, Carolina y Villa, Marta La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías. Quito (Ecuador): FLACSO-Ecuador / CLACSO / UAH.

- INADI. "Migrantes y Discriminación".Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación.

- María José Magliano y María Victoria Perissinotti"Migraciones y migrantes en Argentina en el siglo XXI" EnCCT Córdoba

- Migrar es un derecho **https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/migrar-es-un-derecho/**

- Santi, I. (2004) "Algunos aspectos de la representación de los inmigrantes en Argentina" https://journals.openedition.org/alhim/474

- Ley de Migraciones 25.871 del 2004

- Decreto 70/2017

- 26.892: "Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas".

- Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración de 1981.

- Decreto 1434 de 1987

- Art. 25 Constitución Nacional de 1953

- Alberdi, J.B. (1852). Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.

- La ley N° 4.144 de Residencia de Extranjeros de 1902.

Bibliografía

. Abrate, Liliana del Carmen; Juri, María Isabel; Van Cauteren, Analía y Lopez, María Eugenia (2016) Sobre la autoridad pedagógica en la escuela. Perspectivas de los estudiantes. *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, pp 9-16.

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

. Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2005), "La evaluación alternativa, develando la complejidad. En: *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

. Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, diciembre, número 021*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

. Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori. (Caps. 8)

. Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.

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

. Finocchio, Silvia. (1995) *Enseñar ciencias sociales.* Buenos Aires: Troquel. Cap. 4.

. Greco, María Beatriz (2015). Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del "vivir juntos" en la escuela secundaria. Pensamientos en tiempos de transformación. Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pp.35-45.

. Haste, Helen (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5 y 6

. Manghi H., Dominique; Badillo V., Carolina y Villacura A., Paula (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146*. pp 63-79.

. Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacäo&Realidade.*

. Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.

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

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

. Navarro, Alejandra. (2009) La entrevista: el antes, el durante y el después. Meo, A. y A. Navarro. La voz de los otros. *El uso de la entrevista en la investigación social.* Buenos Aires: OicomSystem.

. Quintero, S. (2000) "Pensar los mapas, notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en la investigación social".

. Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8,* Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

. Sigal, Celia (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Pp. 1-30. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf

. Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). C*onversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad.*

. Diseño Curricular NES:
https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf

. Ley Nº 26.206. Ley Nacional de Educación.

. Resolución.N13/SSTES/20

Fuera de juego

Proponemos, en este apartado, sistematizar todas aquellas ideas que fueron surgiendo a lo largo del proceso y han quedado afuera del proyecto como decisión metodológica de encarar otras direcciones. Sin embargo, nos parece valioso compartirlo ya que fueron parte de nuestro recorrido.

1 -Idea de proyecto

En un principio, tuvimos otra idea de proyecto que nos sirvió de base, luego lo modificamos. La primera de esas ideas buscaba pensar los fenómenos migratorios a lo largo de las pandemias mundiales, antecedentes para poder reflexionar acerca de la pandemia actual y esta situación inédita. Luego de establecer esas relaciones, buscaría pensarse en posible paralelismo hacia lo que hoy se llama "migrantes digitales" y que también atraviesa la coyuntura actual. Finalmente, esto abriría a la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente con lx docente de la asignatura de "Tecnología". Por distintas razones y dificultades que se fueron presentado, la idea del proyecto mutó y el foco pasó a estar puesto sobre la convivencia: *"Pensamos en un proyecto que parta de las migraciones para generar un producto final que le sirva a la institución para una mejor convivencia, creemos que se puede llegar a pensar un reglamento de convivencia para la escuela como trabajo parte del proyecto y como producto final. Pero creemos que para apropiarse de la convivencia hay que educar para la Construcción de una Ciudadanía en los términos de entender que hay que aprender a celebrar la diversidad y reconocer las diferencias, aprendiendo de sus tradiciones, sus culturas y sus costumbres".*
Espontáneamente, el proyecto terminó mutando y el foco se centró en las intersecciones entre Migraciones, Construcción de la Ciudadanía y la No Discriminación.

2- Actividades
Se decidió hacer una selección de actividades que quedaron fuera de las sugerencias pero que fueron pensadas a lo largo de la elaboración del proyecto.

-**Actividad con canciones**. Se ofrece un listado de temas musicales relacionadas con los procesos migratorios. Estas canciones se eligen a modo de ejemplo para invitar a lxs estudiantes a buscar e investigar por su cuenta otras canciones que traten la temática. La actividad consiste en que lxs alumnxs, en grupos pequeños, escriban una breve narración, una poesía, o un punteo sobre aspectos del video y de la letra seleccionadas que se relacionen con las temáticas propuestas y les resulte motivadores. Deben justificar su elección y relacionarla con alguna experiencia de vida o con sucesos del barrio, de la escuela o de la comunidad. El trabajo, al estar pensado en la etapa 5, coincide con la finalización del producto final. Por esta razón, se propone que aquel punteo o poesía elaborado por lxs estudiantes sea parte del material cartográfico.

Una posible canción sugerida era "En la frontera" de Carlos Aguirre.[43]
- **Actividad con agrupaciones migrantes**. La actividad pensada para abordar esta temática también sería una actividad transversal en primera instancia. La propuesta consistía en la

[43] https://www.youtube.com/watch?v=Ue4W4zCaTlo

elección, por parte de lx docente, de entre 6 y 7 agrupaciones actuales argentinas o latinoamericanas compuestas por sujetxs migrantes. Luego de elegir las agrupaciones, confeccionaría un "álbum de figuritas" donde cada página correspondiera a una agrupación y, aproximadamente, entre 8 y 9 figuritas completarían la sección. En las mismas aparecería información y fotos de las agrupaciones. Luego de cada encuentro, cada alumnx recibiría un paquete al azar dónde se le dieran 5 figuritas. Si tenían repetidas podrían intercambiarlas entre ellxs. Todos los álbumes tendrían una última página final en blanco y con los espacios para las figuritas: la idea era que cada estudiante pudiera averiguar sobre otra agrupación o movimiento y elaborara su propia página de álbum. Esto es algo viable en la presencialidad como en la virtualidad ya que hay formas de llevar el álbum de manera digital. (Sin embargo, la propuesta no prosperó porque no abordamos la temática de las agrupaciones finalmente y porque reconocimos que, aunque fuera una sugerencia, llevaría mucho trabajo en cualquier caso).

3- Producto final

-Charla Ted. Esta idea empezaba con una sucesión de actividades. En primer lugar, suponía la búsqueda por parte de cada unx de lxs estudiantes de una Charla Ted donde se hablara de temas tales como: Migraciones, Discriminación, Xenofobia, Construcción de la Ciudadanía, Racismo, Prejuicios, Estereotipos, etc. Cada charla que eligieran la señalarían dejando el link en un documento compartido para que todxs tuvieran acceso y para que lx docente pudiera supervisarlxs y acompañarlxs. Sin embargo, cada unx trabajaría individualmente rescatando las ideas principales, lo que más les sorprendió/gustó/atrapó y algo nuevo que hubiera aprendido. Luego, en pequeños grupos, trabajarían cruzando conceptos y armando un nuevo producto, relatando lo aprendido y dándole una direccionalidad, además de ir incluyendo los contenidos abordados en clase y los recursos trabajados. Luego, los pequeños grupos se juntarían con otros, reversionando la última producción y así hasta que todas las producciones se aunaran dándole cuerpo y poniendo en perspectiva todos los conceptos que hubieran rescatado además de los trabajados en clase y las sensaciones propias que se les despertarán. Considerando, asimismo, la posibilidad de realizar entrevistas a sujetxs migrantes, le darían cauce a toda la producción y finalmente se convetiría en una Charla Ted propia en dónde cada unx debería asumir un papel particular para lograr la producción final por lo cual deberían gestionarse y organizarse.

Proyecto 13

¿Y... mañana quiénes?

Autoras

Bustamante Rocco, María Sol

Echebarrena, María Claudia

Sinisi, Jesica Vanesa

Asignatura: Historia de las ideas en la Argentina, siglos XIX y XX - 5º año -Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades.

Introducción

Este trabajo se encuentra enmarcado en una propuesta realizada por la cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En su consigna, nos invitan a explorar el rol profesional de la asesora pedagógica de una institución educativa de nivel medio, y nos proponen indagar cuál sería nuestro rol trabajando en conjunto con la comunidad educativa de una institución que acompaña a lxs adolescentes en su ingreso a la vida adulta.

Asimismo, el contexto de producción de este trabajo es uno atípico, extraordinario sin dudas. Comenzamos la cursada de la materia que nos invita a realizar esta producción en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO), decretado a partir del reconocimiento de la emergencia pública sanitaria surgida a partir de la propagación de la pandemia COVID-19 en Argentina.

En esta coyuntura, la FFyL de la UBA, resguardando el derecho a la educación de sus estudiantes, habilita y propone la virtualización de la cursada.

Por todo esto, como equipo, nos encontramos escribiendo desde las computadoras de nuestras casas, viviendo realidades muy diversas cada una de nosotras; imaginando una escuela, una clase y un grupo de estudiantes a partir de un conjunto de archivos y documentos que nos facilitó y ofreció el equipo docente. A partir del análisis de estos materiales, avanzamos en la construcción de un diagnóstico que nos permite hacer foco en un grupo concreto para la producción final de un proyecto que pueda resultar un aporte significativo para la enseñanza de Historia (orientada) en 5° año en C.A.B.A.

Como mencionamos al comienzo de este apartado, para la realización de diagnóstico y proyecto nos posicionamos en el rol profesional de asesoras pedagógicas, intentando profundizar nuestra mirada analítica y propositiva acerca de los datos obtenidos pero también realizando un trabajo de reflexión acerca de nuestro propio rol en una posible institución educativa. Desde este posicionamiento, el contenido de esta producción intentará no endurecerse de certezas y contará con el compromiso del pensamiento crítico atendiendo a la complejidad que caracteriza a los fenómenos educativos, valorando la dinámica de las tareas, las múltiples realidades y la heterogeneidad que convive en las instituciones educativas.

Metodología de trabajo

Retomando la particularidad del contexto señalado en el apartado anterior, para la producción de este trabajo contamos con tres materiales que conforman nuestro corpus empírico. Por una parte, realizamos registros de observación a partir del documental “La escuela contra el margen”, producida por INCAA bajo la dirección de Lisandro González Ursi, Diego Carabelli y estrenada en el año 2018. Con los datos construidos a partir de esta película, pensamos en la institución en la que nos encontraríamos desenvolviéndonos y “conocimos” a lxs alumnxs con lxs cuales trabajaría la docente con la que nos encontraríamos trabajando para fortalecer o capitalizar su propuesta pedagógica.

Por otra parte, contamos con el registro de observación de una clase de Historia Latinoamericana de 4to año y con una entrevista que le realizaron a la misma docente, ambos pertenecientes a otra institución educativa, siendo estos nuestros materiales para conocer la tarea de la docente, las características de su propuesta de enseñanza y su mirada acerca de la disciplina.

Para el análisis de los materiales especificados, nos posicionamos en una perspectiva cualitativa, entendiendo que nosotras como observadoras estamos implicadas con la situación de clase que estamos observando, y más aún, podríamos decir que la estamos construyendo. Lo dicho demanda que hagamos dos aclaraciones. La primera refiere a la aceptación de que nuestra interpretación de los datos construye una lectura o una representación de la realidad entre otras posibles (Sirvent, 2006); y la segunda, relativa a la necesidad de trabajar con nuestras implicaciones, intentando establecer una distancia que nos aleje del peligro de realizar un análisis sin fundamento (teórico y/o empírico).

Inmersas en esta búsqueda por poder comprender la complejidad de la dinámica institucional, la situación de clase y el trabajo de la docente con sus alumnxs, e intentando trabajar nuestros sesgos, sometimos los registros y nuestros análisis a procesos de triangulación (Goetz y LeCompte, 1988) que nos impidieron ubicar nuestras interpretaciones en el lugar de verdad.

Desde el posicionamiento planteado, avanzamos en un análisis multirreferenciado (Ardoino, 1991), buscando comprender y acercarnos a los materiales empíricos desde distintos enfoques y ángulos, utilizando para ello la bibliografía de la materia y nuestras "bibliotecas personales". Utilizando esas herramientas construimos el diagnóstico, para posteriormente producir un proyecto de enseñanza que resulte significativo para esta docente y para ese grupo de estudiantes.

Diagnóstico

Hipótesis institucional

1)

La escuela observada es una institución educativa de gestión estatal que funciona en el turno vespertino y propone a sus estudiantes un plan de estudios con orientación en comunicación social. La escuela está situada en la comuna ocho de C.A.B.A., en el barrio de Villa Lugano. En el año 2010, en dicho barrio tuvo lugar una toma de tierras en el "Parque Indoamericano" que dejó marcas en la comunidad y, en consecuencia, en esta escuela que funciona allí.

Asimismo, el documental da cuenta de otros conflictos que tienen lugar en el barrio, vinculados a las relaciones, muchas veces discriminatorias, entre aquellxs que habitan la zona. En referencia a ello: *"A pesar de que las personas de estos lugares pertenecen a la misma clase trabajadora, siempre existieron fuertes tensiones entre los de los edificios y los de las villas."* (Carabelli y González Ursi, 2018, 1' 28'' - 1' 37'')

En este marco, la dinámica institucional del establecimiento daría cuenta de la labor profesional organizada en función de espacios abiertos, atentos a las necesidades de la comunidad y tendientes a generar espacios que puedan ser apropiados por lxs alumnxs y que

contribuyan a hacerles sentir como propio el espacio de la escuela. Esto puede visualizarse en el documental, con la iniciativa por la creación del Taller para *"(...) trabajar con un grupo de estudiantes un proyecto acerca de la mirada que ellos tienen de su propio barrio hoy en día"* (Carabelli y González Ursi, 2018, 3'22 - 3' 33''). En él, la docente trabaja con las impresiones de lxs estudiantes, que son expuestas a revisión y análisis y funcionan como guía marcando la trayectoria del proyecto. Esto puede observarse, por ejemplo, en las discusiones que son planteadas en el taller al momento de tomar decisiones acerca de qué es lo que se quiere contar y mostrar del barrio en la presentación que harán en "Jóvenes y Memoria".

A partir de esta descripción del contexto y del funcionamiento de la escuela, y tomando en consideración el modo en que se incluyen las situaciones de lxs alumnxs en la clase de la que forman parte, podríamos hipotetizar que en esta escuela predominaría una modalidad progresiva[44] (Mastache, 2004) que puede observarse en los distintos momentos de interacción y diálogo que tienen lxs actores institucionales. En varios fragmentos del documental se muestran encuentros que buscan problematizar los conflictos, abrir procesos de análisis colectivos y trazar líneas para su superación. En adición a esto, resulta interesante pensar que el documental (que como se dijo más arriba resulta un insumo para este trabajo) fue creado para dejar registro, entre otras cosas, del modo en que la escuela comprende la influencia de lo acontecido en el "Parque Indoamericano" para su institución y del modo de resignificarlo o capitalizarlo en el trabajo con lxs alumnxs y la comunidad. El siguiente fragmento, que amplía la cita hecha más arriba, resulta ilustrativo de esto y en consecuencia evidencia una de las características del funcionamiento progresivo de la institución:

"Durante la toma, la escuela recibió a chicos y chicas que estuvieron directa o indirectamente relacionados con los sectores del barrio que se enfrentaron. En el año 2015 armamos un taller especial dentro de una materia en la escuela, la idea era trabajar con un grupo de estudiantes para armar un proyecto acerca de la mirada que ellos tienen de su propio barrio hoy en día." (Carabelli y González Ursi, 2018, 1'16'' - 3'36'')

En la misma línea, en el registro de observación de la institución queda reflejado otro momento de intercambio entre lxs actores de la institución en donde se piensa acerca de una problemática (que aunque tiene lugar por fuera de la escuela, llega a ella a través de lxs sujetxs que conforman la comunidad educativa) para revisar y planificar conjuntamente las acciones más adecuadas para su resolución. Se comparten los siguientes fragmentos que corresponden a una reunión que sucede en la escuela y que permiten dar cuenta de lo señalado:

D- "La escuela se encuentra involucrada o comprometida, no sé, dado un hecho que pasó el sábado 13 creo que fue, a la noche, donde un joven de Samoré se pelea aparentemente con un joven de Sildañes le dispara y termina con la vida de este chico de Samoré. Entre los rumores que yo escuché, dentro de las acciones posibles estaba la posible toma por parte de gente de afuera de la escuela como una forma de la venganza. (...)

[44] La categoría *modalidad progresiva* es una de las dos que permite caracterizar el funcionamiento institucional, siendo la otra la *modalidad regresiva*. "La modalidad progresiva se expresaría en la capacidad institucional para controlar y discriminar los aspectos fantasmáticos (sometiéndolos a prueba de realidad) y la influencia de las instituciones externas con vistas a planificar las acciones más adecuadas para la realidad institucional particular." (Mastache, 2004, p. 5)

P1- Yo si me permitís quiero decir una cosa, quería aprovechar que estamos reunidos a ver si, qué nos parece si está bien con esta seguridad que tenemos o si pedimos otra, y si no nos dan otra ¿qué hacemos? Yo estoy medio asustada la verdad porque además, yo no sé mucho hoy me contaron los chicos de la, de cómo está la cosa entre los barrios que yo no sabía tampoco, pero yo estoy un poco preocupada la verdad." (Carabelli y González Ursi, 2018, 24'42'' - 27'15'') (...)

D- "Yo sacaría estas dos ideas que me parece que están presentes. Una esto, que no logramos una unidad absoluta de miradas si, tenemos que contemplar que hay otras formas de ver las cosas; y por otro lado esto, en la relación con los pibes, bueno, escucha, atención, contención. Bueno diría que por el momento nada más." (Carabelli y González Ursi, 2018, 27'34'' - 27'59'')

Estos dos momentos del registro, permiten observar un funcionamiento institucional que, dentro de la modalidad progresiva, da cuenta "(...) de un alto grado de dinámica institucional(...)" (Mastache, 2004, p. 5)que reconociendo las influencias del afuera de la escuela y los conflictos institucionales, se propondría debatir y buscar soluciones o líneas de acción que permitan encontrar los modos más adecuados para la resolución de problemas.

2)

Complejizando la comprensión de la situación recuperada en la hipótesis anterior y pensando en el estilo institucional[45] (Fernández, 1994) a la luz de lo recogido por el documental, parece importante intentar comprender la actitud del director de la E.M.E.M. 13 frente al surgimiento del conflicto. En relación con esto, se podría hipotetizar que al asumirlo como un desafío personal (Mastache, 2004, p. 5),se ubicaría en una posición de autoridad con rasgos paternalistas que generaría que sus decisiones sean aceptadas e incluso, apoyadas.

Observando las participaciones que tienen lugar en la reunión institucional efectuada para trabajar con la problemática de "seguridad" surgida a partir del conflicto con el barrio Cildañez, podríamos pensar que, en algún punto, todxslxs actores que allí se encuentran esperarían del director una solución o una respuesta, que aún pudiendo ser contraria a la esperada no genera oposición.

Al momento de la reunión, algunxs de lxs participantes expresan el temor y la preocupación que sienten por el conflicto interbarrial y proponen pensar colectivamente qué hacer; sin embargo, habría cierto posicionamiento del directivo como único responsable, como protector, como encargado de dar una respuesta al conflicto. En este sentido, al momento de la reunión, se observa la centralidad que ocupa la palabra del director, es él quien relata el conflicto, quien responde a aquellas dos mujeres que participan y quien finalmente, llega a una conclusión con la que reconoce que no todxs están de acuerdo. A continuación compartimos las palabras del director que representan el cierre de la reunión:

[45] "Cuando hablamos de **estilo institucional** aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la **acción institucional** que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades (...)" (Fernández, 1994, p. 41)

D- “Cuando llegaron desembarcaron acá en la escuela y tenías seis o siete gendarmes ahí donde está Omar tomando mate. Y entonces, vos entras a la escuela y en vez de ver alumnos estudiando veías todos vestidos de verde, A mi esa escuela no me gusta. Si a alguien le gusta bárbaro, a mi esa no me gusta; y una de las razones por las que se fueron fue que yo lo planteé. Yo sacaría estas dos ideas que me parece que están presentes. Una esto, que no logramos una unidad absoluta de miradas si, tenemos que contemplar que hay otras formas de ver las cosas; y por otro lado esto, en la relación con los pibes, bueno, escucha, atención, contención. Bueno diría que por el momento nada más.” (Carabelli y González Ursi, 2018, 27’ 10’’ - 27’ 59’’).

Desde el paradigma de la complejidad, podríamos entender que su posicionamiento frente al conflicto descansaría sobre el principio de la recursividad(Morin, 1999), en tanto él como sujeto complejo y su rol comoproducido continua (re)produciendo lo instituidoacerca de esa posición en la institución. En el mismo sentido, en las intervenciones de cada unx de lxssujetxs presentes en la reunión, podría observarse el modo en que el directivo ve reforzada su autoridad por ser autorizado a ejercerla por lxsdistintxsactorxs de la comunidad educativa, que frente a la conclusión a la que él llega, no expresan su acuerdo o desacuerdo.

Hipótesis epistemológicas y didácticas

1)

Pensando acerca de los enfoques para la enseñanza de las Ciencias Sociales, se hipotetiza que la docente de la clase podría estar posicionada, para llevar adelante su trabajo, en los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales (Finocchio, 1995).

A lo largo del registro de observación, se hace evidente el trabajo y la presentación de hitos o hechos históricos como ser “La Revolución del Río de la Plata” o “La Revolución francesa”, pero también se observa la decisión e intención de la docente por incluir en la historia a lxs sujetxs colectivxs (Gojman, 1993), por hacer presentes a lxs protagonistas, a lxs sujetos que vivieron y llevaron adelante aquellos procesos evitando aquella práctica positivista que consiste en incluir en el discurso histórico únicamente al “héroe”. Un ejemplo de esto resulta:

P retoma y continúa hablando sobre los derechos que antes tenía las personas...
P: “¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?”
V: “Obvio”
P: “Entonces ¿Habría alguna relación con esto que estaba circulando en la revolución francesa, sobre que todxs nacemos iguales, libres. Etc.?.
P: “Estuvimos hablando también de la trata de lxs esclavos…estuvimos hablando de los pueblos originarios”.
P: “¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa?” La mayoría de lxs alumnxs responden que no.” (Registro de clase, pp. 7- 8)

Esta cita permite también observar que la docente, desde su posicionamiento, buscaría proponer un abordaje de la historia entendiéndola como historia-problema (Gojman, 1993), compartiendo la complejidad del objeto de estudio con sus alumnxs, y estableciendo una

distinción con la historia-relato (Gojman, 1993) cuyo aprendizaje es colmado por el conocimiento de los hechos organizados cronológicamente.

En adición a esto, en la clase se observa la intención de la docente por contribuir a que sus estudiantes, en sus procesos de construcción del conocimiento, puedan poner en relación su mundo interno y externo, invitándolxs a construir y reconstruir la realidad (Finocchio, 1995). Este proceso tiene lugar en la propuesta que hace a sus estudiantes al pedirles que establezcan puentes entre los contenidos de la materia y sus ideas acerca de aquello que ellxs ya conocen; por ejemplo, al intercambiar acerca del movimiento "Tupac Amarú" y su líder política, Milagros Sala.

Desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales, podría pensarse que la docente comprendería que la consideración y el estudio de la historia reciente (Gojman, 1993) forman parte importante del proceso de construcción del conocimiento de la disciplina. Así, establecer esta relación y buscarle sentido a la indagación de la temática sería, desde los nuevos enfoques, lo que le proporciona significatividad a aquello que se va a conocer.

En este sentido, en la clase, la docente problematiza los contenidos a abordar buscando que lxs estudiantes logren establecer relaciones, realizar síntesis y comprender la materia como una que contribuye *a "(...) leer esa realidad, posicionarse y elegir"* (Registro de entrevista, p. 3). A modo ilustrativo, compartimos el siguiente fragmento de la observación:

P: "¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?"
V10: "Por qué fueron más importantes." (...)
La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumnxs, sobre los derechos y soberanías." (Registro de entrevista, p. 8).

Para concluir, podría decirse que la docente, posicionada desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales, evidenciaría, a través de sus decisiones, su intención por contribuir a la formación de una conciencia histórica (Gojman, 1993) en sus alumnxs entendiendo que *"(...) la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro (...)"* (Registro de entrevista, p. 4).

2)

Considerando la hipótesis anterior, y centrándonos en el modo en que los contenidos son presentados por la docente, se puede hipotetizar que en esta clase parecería predominar el conocimiento situacional (Edwards, 2008). Esto implica la intención pedagógica de hacer inteligible una situación o una problemática de la "realidad" comprendiendo la necesaria relevancia de considerar "(...) el punto de interacción entre el mundo y el hombre para el cual ese mundo es significativo." (Edwards, 2008, p. 4). Así, el acto de conocer se entiende como un modo de relación intersubjetiva donde la mediación es fundamental para acercar las representaciones y productos historiográficos a la vida diaria de lxs estudiantes. En esta línea, la autora explica que el conocimiento situacional "Se estructura en torno al interés de conocer -en el sentido de hacer inteligible- una situación (...) una "situación" hace referencia a un conjunto de relaciones desde e implicando al sujeto en ellas" (Edwards, 1989, pp. 6-7).

Un fragmento que da cuenta de esto es:

V8: "Otra vez, pero en 3ro también vimos el XIX"
P: "Pero no viste historia Argentina del siglo XX"
V8: "pero que pasó en el siglo XX muere Perón…" (...)
P: "Sí, pero la dictadura y Perón, ahí tenés pilas de cosas para estudiar, pero además el tema de la responsabilidad de votar. Entonces no es qué pasó en el siglo XX, y la verdad que pasaron muchísimas cosas, entre muchas cosas se mató mucha gente en distintos momentos" (Registro de clase, pp. 4-5).

Tal y como se menciona más arriba, el conocimiento situacional se apoya y requiere del interés por conocer. En la clase, se observa una relación colaborativa en cuanto a la apertura del diálogo de los saberes dada "la manera en que el profesor establece la relación pedagógica con sus aprendices y los invita a involucrarse con la Historia" (Mangui, 2014). Ese interés se ve cuando la docente explicita los fundamentos pedagógicos de su materia, comparte con sus estudiantes aquello que torna relevante el aprendizaje de la Historia para el desempeño ciudadanx de lxs adolescentes, y busca así contribuir a incrementar el interés y la motivación de lxs alumnxs para aprender.

Esto sucede, por ejemplo, cuando la docente explica: *"El fundamento si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, donde vos vas a actuar como ciudadano político, si vos lo ves en primer año tenés una capacidad de comprensión menor que si vos lo ves en 5to, donde te puedo asegurar que no es lo único lo que pasó, no es que murió Perón"* (Registro de clase, p. 5).

Al respecto, Martuchelli (2016), refiriéndose a la educación ciudadana, explica que debe tener como objetivo el desarrollo de facultades de argumentación crítica, lo que implica no abandonar un debate porque es muy complejo sino, por el contrario, esforzarse para lograr formular una opinión argumentada.

En el mismo sentido, a lo largo de la entrevista, la docente expone como una característica central de los conocimientos enseñados a lxs alumnxs en su asignatura la posibilidad que éstos brindan para la reflexión y la comprensión del presente y del mundo del que forman parte. El siguiente fragmento de la entrevista ilustra lo propuesto:

"(...) La verdad es que doy acá Historia Latinoamericana de 4to, pero en otra escuela doy Historia de 1er año, pero acaso las disputas de Julio César, la República, las fuerzas más populares, las fuerzas más elitistas, todo esto nos permite releer nuestro propio presente y entenderlo de alguna manera, de manera tal que van pasando los años y los mismos temas que vamos viendo, uno mismo le va viendo aristas distintas, lo mismo esperamos que hagan lxs alumnxs, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para elucidar al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a la elecciones que tenemos que hacer." (p. 4)

Desde esta perspectiva, se observa la compleja elaboración de una mirada sobre la realidad histórica que requiere para su comprensión de la vinculación con la sociedad y que busca explicaciones sobre el sentido de la vida que los seres humanxs se plantean y que expresan en su conciencia histórica. Gojman la define del siguiente modo: "la conciencia histórica,

apoyada en el conocimiento de la disciplina, es la que proporciona a los hombres las respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen acerca del origen, de su presente y de su futuro" (Gojman, 1993, p. 61).

En este sentido, resultaría interesante pensar al trabajo docente como la mediación que pone en contacto a lxs alumnxs con los conocimientos, que en ese mismo trabajo se tornan situacionales, permitiéndoles desarrollar capacidades para juzgar por sí mismxs y reconocerse como parte de la historia a fin de tener un lugar para mejorarla y para contribuir a la formación de la conciencia histórica.

3)

Dubet (2010), avanzando en sus definiciones acerca del programa institucional, explica que la educación secundaria cumple a la vez con los propósitos de internalización del autogobierno y de construcción de una mirada crítica del mundo. En el marco de la tensión generada por esta paradoja es posible resignificar o comprender el quehacer de la docente, ya no como una práctica aislada sino como una que tiene lugar en una institución en cuyos orígenes se encuentra, por un lado la función del adiestramiento y el gobierno de lxs sujetxs y, por otro, los objetivos de construcción de autonomía y libertad del sujeto (Dubet, 2010).

En consonancia con lo dicho, se observa, por una parte, la claridad con la que la docente expresa que entiende que sus propuestas de enseñanza de la historia deben perseguir el propósito de contribuir con la formación de ciudadanía (Casal, 2003), con la formación de sujetxs críticos que puedan "leer" el mundo, desnaturalizándolo.

Sin embargo, al atender la lógica de interacción (Edwards, 2010) entre los "elementos" que conforman la tríada didáctica (docente- alumnxs- contenidos), podría reconocerse durante la clase una gestión mayormente sustentada por los modelos didácticos de transmisión-recepción (Casal, 2003)**.**

Representando los dos posicionamientos señalados como polos de una constante, y comprendiendo lo dinámico que resulta el trabajo docente en el contexto escolar, es posible hipotetizar que aún en aquel tiempo en que la profesora gestiona su clase utilizando la estrategia de la exposición dialogada, sus preguntas e intervenciones serían diferentes según el momento de la clase.

En algunos casos, las preguntas serían de respuesta única y en otros apuntaría a desarrollar las habilidades de interpretación por parte de los estudiantes. Con el fin de ilustrar este movimiento, compartimos el siguiente fragmento recuperado de la observación de la clase:

P: "¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?"
V10: "Por qué fueron más importantes."
P: "¿Pero por qué?"
Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad]
P: "Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo, todo lo que ustedes quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que

estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos, por qué, porque hay un hecho histórico que te dice mira esto es posible, esto pasa. Entonces, se genera como una empatía con este movimiento, que te da la posibilidad de pensar…"
La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a los alumnos, sobre los derechos y soberanías." (p. 8)

En este breve pasaje puede observarse el carácter dinámico de las prácticas de enseñanza y el modo en que estas pueden combinar distintas estrategias o intervenciones que persigan la enseñanza de la historia y busquen provocar aprendizajes significativos (Casal, 2011). En este sentido, considerar que "las estrategias de enseñanza son construcciones que cada docente debe realizar" (Anijovich y Mora, 2017) habilita la reflexión acerca del modo en que se conjugan, en la toma de decisiones relativas a la gestión de las clases, la dimensión histórica del rol docente pegada a aquel programa institucional (Dubet, 2010), las experiencias en la práctica y los propósitos que persigue la docente para la enseñanza de la asignatura.

4)

A partir de lo dicho en la entrevista por la docente y lo expresado en su clase se puede hipotetizar que la profesora trabajaría combinando instancias de evaluación formativa con propuestas de evaluación sumativa. En palabras de la docente: *"(...) intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación"* (Registro de entrevista, p. 7).

Lo anterior se observa también en la clase, en donde la docente explicita que, por una parte, tomará una evaluación globalizadora al llegar al final del trimestre pero que, a lo largo de él, les pedirá también a sus alumnxs que realicen trabajos que ella recogerá de manera azarosa para leer y corregir. Pensar estas decisiones a partir de los aportes de Feldman (2010) permitiría caracterizar a aquella evaluación final como una sumativa, que buscaría propiciar un balance final y que es tomada por la docente por considerar que *"(...) todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta."* (Registro de observación, p. 7). Por otra parte, aquellos trabajos que la docente explica que pedirá de manera azarosa en las clases podrían considerarse parte de una evaluación formativa por acompañar a lxs alumnxs en sus procesos de aprendizaje y devolverles información y valoración acerca de su desempeño en esas tareas permitiéndoles, a partir de esa retroalimentación, efectuar los ajustes necesarios (Feldman, 2010).

En la misma línea, puede pensarse que aquellas orientaciones que la docente brinda o las explicitaciones que realiza acerca de lo que espera de esos trabajos, formarían parte de las prácticas de la evaluación formativa ya que, como lo plantean Anijovich y González: "La enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan." (2011, p. 16). El siguiente fragmento del registro de observación de la clase resulta ilustrativo de lo señalado:

P: "Segunda cosa, cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no

esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa, porque la consigna va a estar vinculada no con la revolución francesa, porque ustedes no están viendo este año la revolución francesa están viendo historia latinoamericana y vamos a ver la revolución francesa pero desde el punto de vista de cómo influyo." (p. 8)

Para terminar, podría decirse que la docente buscaría por medio de las distintas modalidades de evaluación ayudar a sus alumnxs y acompañarlxs en sus tareas de aprendizaje (Feldman, 2010). En este sentido, la docente expresa:

"(...) siempre trato que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral, me permite a mi repreguntar, eso más el trabajo en clase, eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas, y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puede. Entonces este sistema de la supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas. No digo que todo el mundo siempre lo hace, pero bueno, ellos saben que eso está, y que no lleguen a un día anterior de un examen a querer estudiar en un día lo de un trimestre" (Registro de entrevista, p. 7)

Propuesta didáctica

¿Y... mañana quiénes?

"Los silenciosos hijos del desierto entendieron que el mundo es un tejido. Con instantes y suspiros se teje el tiempo. Con recuerdos se teje la memoria. Con pasos los caminos. Con latidos, la sangre. Los tejedores saben que en un tapiz todas las hebras son indispensables. Saben también que en un tapiz la soledad no existe. El telar nos recuerda que solo entrelazados hallaremos sentido." (Bodoc, 2015, p. 7)

Ubicación temporal del proyecto

Marzo a Noviembre de 2021

Eje

Democracia y participación a lo largo de la historia argentina

Duración del proyecto

Tres trimestres del 2021

Frecuencia y gradualidad de los encuentros

Se propone que los encuentros se lleven a cabo con una frecuencia quincenal durante las dos horas semanales en que se brinda la asignatura "Historia (orientada)"

Producto

Escritura en formato guión y producción de un material audiovisual final[46].

Fundamentación teórica y práctica:

Atendiendo a la observación de la clase y a los datos recopilados a partir de la entrevista realizada a la docente, y tomando en consideración las líneas trazadas en el diagnóstico, se formula este proyecto desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales que comprenden a la construcción del conocimiento como un proceso individual a la vez que como una práctica social ampliada (Finocchio, 1995). Asimismo, la influencia o articulación de este enfoque con la concepción didáctica de la asignatura se manifiesta en la certeza de que ambxs[47], docente y alumnxs, ocupan roles activos en la construcción del conocimiento acerca de la realidad.

Esta concepción acerca de los modos de construcción del conocimiento por parte de lxs alumnxs entiende que en ese proceso entran en relación dos mundos: el mundo interno delx sujetx que conoce y el externo a lx (Finocchio, 1995), cobrando entonces especial relevancia la captación de problemas o temas que resulten significativos y próximos para lxs estudiantes. En este sentido, la relación entre lxs alumnxs y el conocimiento tiene lugar en el marco de una "historia-problema" (Gojman, 1993) cuya comprensión no se colma con el aprendizaje de los "hechos" sino que requiere de la puesta en práctica de múltiples herramientas y procesos que les permitan comprender y construir *"(...) su propia explicación de los hechos (...)"* (Gojman, 1993, p. 45). De esta manera, desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales se intenta contribuir a la formación de una conciencia histórica que permita a lxs alumnxs juzgar la historia y su relato de modo de sentirse parte de ella y capaces de participar en su escritura (Gojman, 1993).

Desde aquí que el proyecto "¿Y… mañana quiénes?" busca la comprensión de los debates por la democratización del sufragio en vistas de historizar e iluminar la participación ciudadana y dar espacio a la problematización de las luchas actuales por la ampliación de derechos. Así, este recorte se apropia y cobra fuerza gracias a otras dos características de los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales. Por una parte, el reconocimiento de que son sujetxs colectivxs, heterogénexs y diversxs lxs que forman parte y construyen la historia; y por otra, el interés por la historia presente en su relación con la ya nombrada historia-problema.

[46] Este video podrá incluir distintos materiales e insumos que se abordan y construyen a lo largo de los encuentros previstos.

[47] En este trabajo optamos por la escritura con lenguaje inclusivo por la necesidad de dejar en evidencia las exclusiones producidas por el silencio, la omisión y la invisibilización de sujetxs e identidades.

Esta propuesta invita a trabajar a través de la implementación de un proyecto[48], por ser una estrategia didáctica que entiende que el proceso educativo se apoya sobre la enseñanza para la comprensión (Anijovich y Mora, 2017). Asimismo, en relación con lo señalado, trabajar con proyectos en el aula permite tomar como punto de partida los intereses de lxs estudiantes, abordar ejes o problemáticas que faciliten la puesta en relación entre ellxs y la realidad. En este sentido, el trabajo en torno a las problemáticas vinculadas con la democracia participativa y el sufragio se torna relevante considerando que, tal y como lo enuncia la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía (...)". Reforzando esta idea, la reflexión y el análisis crítico acerca del derecho al voto se vuelve central para lxs estudiantes que cursan los últimos años de la escuela secundaria debido a que en Argentina, desde el año 2012, lxs jóvenes pueden participar en las elecciones a partir de los 16 años de edad.

En línea con lo señalado, el recorrido propuesto para este proyecto pretende, recuperando los debates que tuvieron lugar en la historia por el acceso a la participación en la vida social y política en la Argentina, comprender la ampliación de derechos como el resultado de luchas colectivas y, como consecuencia de ellas, de cambios culturales que incidieron en los modos de ver y comprender a lxs otrxs y a unx mismx. Desde aquí, el proyecto contribuye a la formación ciudadana de lxs estudiantes, a la vez que transversaliza contenidos de ESI recuperando su perspectiva de derecho y de género.

La participación en la esfera social, la democratización del sufragio y la ciudadanía participativa, atravesados por la cuestión de género, serán los ejes a abordarse en el presente proyecto. La educación para (y en) el ejercicio de la democracia se inscribe como elemento central del objetivo de la escuela, en palabras del Martuccelli: "(...) formar individuos capaces de ejercer, gracias al aprendizaje permanente, los conocimientos escolares y sus competencias culturales diversas, un derecho permanente de inventario sobre la tradición, debates políticos, cuestiones científicas e incluso asuntos morales o existenciales" (Martuccelli, 2016, p. 169). En consecuencia, desde el paradigma epistemológico desde el cual pensamos la enseñanza, este proyecto busca el análisis y la reflexión crítica por parte de lxs alumnxs, acerca de los contenidos seleccionados mediante la participación en tareas donde la forma-debate, la oralidad y la escritura puedan tener un rol importante.

En concordancia con lo señalado, se resignifica la elección del proyecto como estrategia didáctica. Esta estrategia de enseñanza (Anijovich y Mora, 2017) busca promover una fuerte participación de todxs lxs actores (Ministerio de Educación de la Nación, 2015) y un alto grado de intervención de lxs alumnxs en la toma de decisiones, planificación, implementación del proyecto y en su evaluación (Anijovich y Mora, 2017).

En este sentido, antes de concluir con este apartado parece importante hacer referencia a la implicación (necesaria para embarcarse en este proyecto) entendiéndola como el entrelazamiento de lx docente con sus alumnxs. Esta definición propuesta por Mazza (2016) podría encuadrarse en la categoría que Barbier define como implicación histórico-existencial

[48] Entendemos por proyecto: "(...) un conjunto de actividades articuladas, con un orden determinado, para conseguir un objetivo en un plazo establecido." (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 19).

en la medida que el docente está comprometido en el aquí y ahora de su tarea y la realidad con la que trabaja.

Principales ideas sobre el desarrollo del Proyecto

La pregunta disparadora de este proyecto intenta proponer la reflexión acerca de la democratización de la vida pública, la conquista de derechos, la lucha por ellos, entendiendo que estos no constituyen un punto de llegada, sino que son la base para seguir pensando en su apertura, en su ampliación. "¿Y... mañana quiénes?" apunta a lxs sujetxs e identidades, a las ausencias históricas, a la clausura de su participación y a las luchas y conquistas futuras. En el "quiénes" enunciado puede leerse también un "cómo", una indagación por los procesos, un reconocimiento de que no está todo dicho y acabado, resultando el puntapié para dar comienzo a nuevos debates.

Esta propuesta invita a la docente a trabajar los contenidos propios de su asignatura incluyendo los saberes lingüísticos de lxs alumnxs como herramientas puestas en juego para la argumentación crítica, la comprensión de la complejidad de los temas en cuestión, la construcción de debates políticos y la expresión y comunicación de ideas. Así, en cada uno de los encuentros se buscará poner en valor y uso "una nueva alfabetización menos técnica y más sociocultural" (Mangui, 2010, p. 64) que permita poner en juego aquellos recursos lingüístico-discursivos a modo de evitar caer en la reproducción de códigos e invitar a la apropiación de sentidos únicamente advertidos en la interacción con otrxs y con los textos. A esta concepción "semiótica", diversxs autorxs la llaman mediación multimodal.

De este modo, cada uno de los encuentros y las producciones textuales propiciadas en ellos, intentan conformar instancias experienciales, "lugares de experiencia" (Larrosa, 2003, p. 68) que a su vez ofrecerían algunas claves para entender más a lxs estudiantes y orientarlos en sus procesos de aprendizaje. Estos procesos, apoyados y orientados por la docente y por la colaboración grupal, han sido conceptualizados en las teorías del aprendizaje por medio de conceptos como andamiaje (Bruner, 1968), traspaso gradual a la acción (Rogoff, 1993) o zona de desarrollo próximo (Vigotzky, 1979), dando cuenta de la trascendencia de la adquisición de una mayor autonomía en el aprendizaje, o en otros términos, de una mayor autorregulación en el hacer-actuar-crear, en este caso desde la escritura. En este sentido, acordamos que "El desafío para los profesores es poder balancear la mediación explícita que realizan de manera directiva como expertos en la comunidad de la Historia escolar, con la construcción conjunta del conocimiento, como una indagación dialógica" (Wells, 2001, p. 76).

Por lo dicho, en este proyecto realizamos una propuesta para el trabajo con los contenidos seleccionados de la asignatura pero también pretendemos ofrecer un modo diferente de pensar la clase, que habilite la multitarea y la elección por parte de lxs alumnxs de sus tareas de aprendizaje, atendiendo lo dicho por la docente al identificar que *"(...) todos aprenden, de formas distintas."* (Registro de entrevista, p. 4). Es por esto que el proyecto propone una secuencia de encuentros (quincenales), cuya modalidad está detallada con el fin de dar cuenta del modo en que fueron pensados. Aún así, estos encuentros no pretenden tener un carácter

prescriptivo sino ofrecer a la docente una serie de momentos que puede adaptar, transformar, extender o quitar. Comprendemos que esta propuesta será flexible por tender a generar un tiempo y espacio singular anudando: pasado/presente; mundo externo/ mundo interno; autonomía/bien común.

Finalmente, considerando el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio desde el cual es construido este proyecto, parece necesario mencionar que si bien las propuestas están pensadas para la presencialidad, podrían ser llevadas a cabo también en la modalidad virtual o mixta. Para ello, la docente podrá optar por ofrecer momentos de trabajo sincrónico mediante aplicaciones como Zoom, Meet o Jitsi[49] en donde habilite encuentros, intercambios y debates a grupo total o en pequeños grupos. De igual modo, podrá proponer momentos de trabajo asincrónico para el encuentro de lxs estudiantes con los materiales, algunos procesos de escritura, etc.

Contenidos

- Historia (orientada)

Para la construcción de esta propuesta, seleccionamos los siguientes contenidos de la asignatura "Historia (orientada)" pertenecientes al Diseño Curricular del Ciclo Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades de C.A.B.A. (2015). Cabe aclarar que se realizaron algunos ajustes para otorgarles la especificidad propia de este proyecto:

- La democratización de la vida pública en Argentina: entre el 1900 y la actualidad.
- Las ideas que circularon en la Argentina en torno a la democratización de la vida pública y la participación mediante el sufragio: fuentes primarias y secundarias.
- La participación ciudadana y el sufragio: Ley 8.871, Sáenz Peña; Ley 13.010, de sufragio femenino y Ley 26.774, "Voto Joven".

- Lengua y Literatura

Considerando que el producto de este proyecto será la escritura de un guión y la producción de un audiovisual, en los encuentros, las prácticas del lenguaje tendrán un lugar central entendiéndolas como herramientas para la comprensión de sentidos, la producción de argumentos, el desarrollo de debates y la comunicación oral y escrita de las propias ideas. Es por esto que durante las clases, la docente retomará (y hará uso de) los siguientes contenidos, tomados y adaptados a partir de los presentados en el Diseño Curricular de Formación General para el Ciclo Orientado del Bachillerato de C.A.B.A. (2015), que mediarán el trabajo con los propios de su asignatura:

- Gramática textual y oracional al servicio de la comprensión, la reflexión crítica, la producción y comunicación de sentidos.
- Recursos lingüístico-discursivos para la proposición de argumentos, contraargumentos, textos orales y escritos.

[49]Dejamos a disposición el material "Herramientas digitales para trabajar en el aula" producido por el INFoD para el trabajo en el contexto de ASPO.

- Comunicación política: reconocimiento de los procedimientos y recursos de seducción y persuasión. Recursos retóricos más frecuentes en los discursos políticos.
- Algunas falacias argumentativas: argumento ad hominem.

● Educación Sexual Integral

El Diseño Curricular establece, "Es posible profundizar la discusión de algunos tópicos, recorridos y planteos del mundo creado retomando algunos contenidos del eje 5 de ESI: Sexualidad, Historia y Derechos Humanos." (2015, p. 327). En efecto, esta propuesta supone ubicarse y problematizar la temática considerando la perspectiva de género, por esto, los contenidos transversales de ESI serán:

- Los cambios culturales, sociales y políticos producidos a partir del siglo XX y su incidencia en las transformaciones de los roles y relaciones de género.
- El análisis crítico de prácticas basadas en prejuicios de género.
- Historización y ampliación de derechos: participación política y pública de mujeres y adolescentes.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de lxsotrxs.

Propósito general del proyecto

Generar condiciones para la interacción discursiva y dialógica de lxs estudiantes con otrxs y con materiales que les permitan conocer e interpretar los debates e ideas que circularon en la Argentina en torno a la democratización de la vida pública en el período abordado, para comprender el presente y poder pensar las transformaciones del devenir futuro.

Propósitos específicos

- Propiciar el análisis de las ideas que circularon en la Argentina acerca de la democratización de la vida pública considerando sus múltiples dimensiones (política, social, y cultural).
- Brindar oportunidades para identificar continuidadesy distintos tipos de cambiosen el proceso de democratización de la participación mediante el sufragio.
- Proporcionar a lxs alumnxs oportunidades para reflexionar sobre lo aprendido utilizando la narración oral y escrita como modos de hacer propios los acontecimientos del período estudiado.
- Generar experiencias que permitan que lxs alumnxs pongan en juego sus saberes lingüísticos al servicio de la comprensión, la reflexión crítica y la producción y comunicación de sentidos.
- Crear oportunidades para visibilizar los prejuicios y estereotipos de género que, a lo largo del período estudiado, sirvieron como fundamentos para la exclusión de algunxs sujetxs de la vida social.

Objetivos[50]

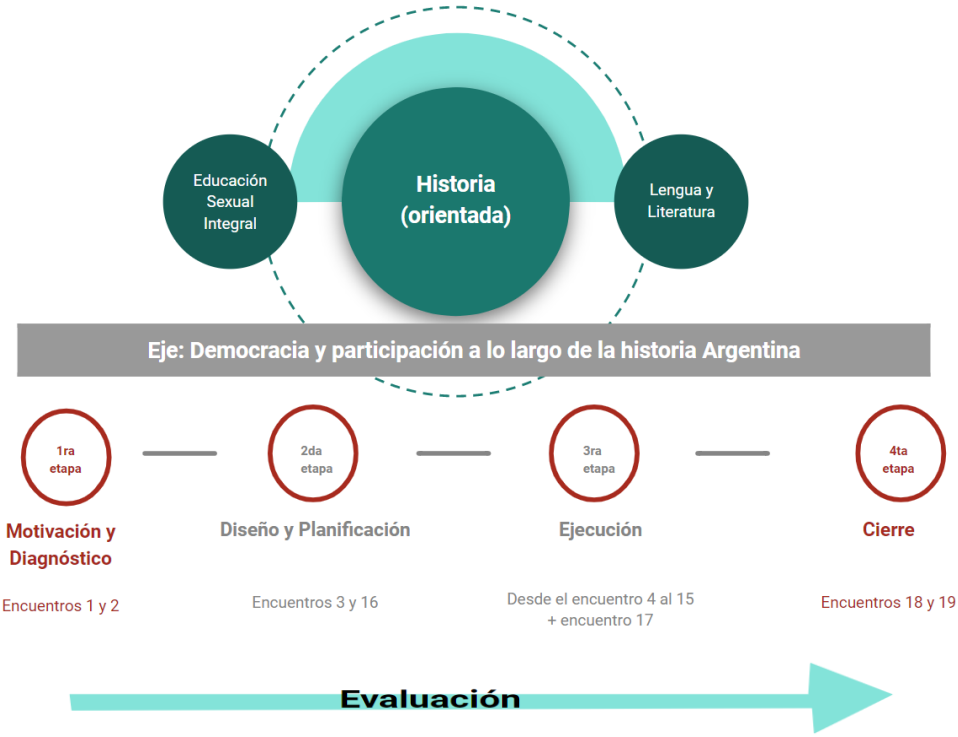
- Leer, analizar e interpretar las ideas que circularon en la Argentina en torno a la democratización de la vida pública, a partir de una serie heterogénea de textos significativos de cada período histórico estudiado.
- Relacionar los sucesos políticos, sociales y culturales con las corrientes de ideas, sus tensiones y consonancias en el período de tiempo estudiado.
- Advertir los cambios y las continuidades en las trayectorias que recorren las ideas desde el 1900 hasta la actualidad.
- Lograr una comunicación oral y escrita de manera clara, ordenada y coherente de los argumentos, puntos de vista, tensiones que aparecen en los textos seleccionados.
- Apropiarse y usar los recursos lingüístico-discursivos para la proposición de argumentos y contraargumentos tando en textos orales como escritos.
- Analizar los prejuicios y estereotipos de género y comprender las prácticas excluyentes producidas y justificadas en torno a eso.
- Conocer y comprender los procesos históricos que dieron lugar a la ampliación de derechos.

Secuencia cronológica de actividades

A continuación, se presentan las actividades sugeridas para llevar adelante este proyecto con lxs alumnxs de 5to año que estén cursando el ciclo orientado en Ciencias Sociales y Humanidades. Los encuentros propuestos contribuyen a experimentar y ser parte de las distintas etapas del proyecto[51]: motivación y diagnóstico, diseño y planificación, ejecución y cierre. Cabe aclarar que algunas de estas etapas se desarrollarán de forma dialéctica, sin quedar acabadas al concluir los encuentros y siendo, por ello, necesario revisitarlas en distintos momentos del proyecto. Ofrecemos un esquema que esperamos contribuya a organizar la secuencia sugerida de actividades:

[50] Los objetivos podrán ser ajustados a partir del encuentro con lxs estudiantes, al indagar en sus saberes previos. En este sentido, podrán ser modificados por lx docente a cargo.

[51] Las etapas mencionadas son parte de la propuesta que se presenta en el cuadernillo "Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio." generado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2015. Si bien, nuestro proyecto no se inscribe dentro del "aprendizaje en servicio solidario", hacemos uso de las etapas para organizar los encuentros que aquí se proponen.



➔ **Motivación y diagnóstico**

Propósitos de la etapa:

- Generar propuestas y compartir interrogantes que contribuyan a motivar a lxs estudiantes y a plantear las problemáticas centrales del recorte a trabajar.
- Comenzar a ofrecer a lxs estudiantes la posibilidad de reconocer diferentes fuentes documentales como herramienta de análisis, sistematización, comprensión e interpretación de los procesos de democratización de la vida pública en Argentina durante los períodos históricos estudiados.

Encuentros y actividades sugeridas

❖ ***Encuentro 1:***

1er momento: "Enigma en las tarjetas con fragmentos": dispuestxs todxs en modo circular van tomando una de las varias tarjetas ubicadas en el centro de la ronda. En ellas se encuentran fragmentos de: discursos políticos, disposiciones legales, hilos de Tweets de la diputada Ofelia en el Voto Jóven, etc. La intención es que el grupo alcance a distinguir el contraste de ideas, modos discursivos, creencias, saberes y prejuicios en torno a la construcción de conocimientos históricos.

2do momento: Se les reparten fragmentos de textos tomados de la bibliografía vinculada a la propuesta. Se sugiere a la docente proponer preguntas clave para identificar enunciaciones (a qué época suena "x" discurso). Luego de la lectura en voz alta y el debate, la consigna puede proponer agrupar a lxs estudiantes de acuerdo a las tres épocas presentadas en las tarjetas (podrían quedar armados de aquí para el trabajo en pequeños grupos), divididos bajo el

criterio de “mujeres reformistas”: grupo 1 (1900- 1954); grupo 2 (1966-1983); grupo 3 (2006- actualidad).

3er momento: Reunidos en esos grupos, la docente les solicita que piensen por qué fueron divididos según esos criterios, indicando preguntas que consideren relevantes y apropiadas para cada época y contexto.

4to momento: Para finalizar, nuevamente a grupo total, realizarán una puesta en común de lo elaborado. Esto podrá ser plasmado en un afiche (u otro soporte que la docente considere pertinente) que quedará a disposición y expuesto en el aula para ser retomado en los próximos encuentros.

- ***Encuentro 2:***

1er momento: Actividad con recurso fotográfico: a través de la lectura de imágenes, desde una perspectiva interpretativa de las mismas, se da continuidad al trabajo de los tres grupos a fin de que distingan las versiones de “identidad” que se muestran en cada una de las imágenes.

2do momento: Luego de reflexionar sobre las coyunturas históricas, se propone escribir en un afiche la lista de ideas en tensión e identidades localizadas.

3er momento: Posteriormente, podría tener lugar una charla-debate en donde se problematice lo visto, se atiendan las presencias y las ausencias, las permanencias y los cambios para comenzar a construir poco a poco ideas sobre los roles en la “historia”. Mediando esta actitud de lectura que se comienza a promover la aproximación a fuentes históricas.

➔ Etapa de diseño y planificación

Propósitos de la etapa:

- Promover la participación activa de lxs alumnxs en la toma de decisiones e involucrarlxs en el proceso de concreción del proyecto.
- Proporcionar a lxs alumnxs oportunidades para reflexionar sobre lo aprendido y decidir cómo plasmarlo en la construcción del producto final.

Encuentros y actividades sugeridas

- ***Encuentro 3:***

1er momento: Para dar comienzo, se vuelve a pedir a lxs alumnxs que se reúnan en una ronda en el espacio del aula para recuperar las problemáticas e ideas que aparecieron en el encuentro anterior. A partir de esto, en un intercambio a grupo total se buscará que lxs estudiantes, con la guía de la docente, puedan avanzar en la focalización sobre el eje o recorte de este proyecto.

Asimismo, en este momento se sugiere que la docente comparta con lxs estudiantes cuál es el producto pensado para alcanzar al final del recorrido haciendo hincapié en los tres “hitos” vinculados con la ampliación del derecho al voto (Ley 8.871, Sáenz Peña; Ley 13.010, de

sufragio femenino y la Ley 26.774, "Voto Joven"). La intención de esta puesta en común es que lxs alumnxs puedan comenzar a orientar su mirada, a profundizar sus conocimientos acerca de aquellos emergentes que se vinculan con la problemática planteada como también que logren comenzar a tomar decisiones e imaginar el proceso necesario para alcanzar el producto buscado.

2do momento: Se pedirá a lxs estudiantes que se organicen en pequeños grupos para pensar juntxs y registrar cuáles consideran que son los objetivos de la producción del guión y del material audiovisual y qué creen que necesitan hacer y conocer para poder hacerlo.

3er momento: En esta instancia se realizará una puesta en común de lo registrado por cada uno de los grupos y se comenzarán a delinear los objetivos de la producción del audiovisual. En este momento la docente podría compartir algún material que les permita a lxs alumnxs imaginar la relevancia de crear este tipo de producciones en la escuela. A modo de ejemplo, compartimos una cita del anexo I del programa "Hacelo corto"[52].

4to momento: Continuando la puesta en común y llegando al cierre del encuentro, lxs alumnxs, junto a la guía de la docente, intentarán tomar decisiones acerca de cómo continuar, haciendo hincapié en cuál es la información que resulta necesaria para comprender los cambios, procesos e hitos de la historia que forman parte del recorte de este proyecto. Tomando en consideración lo acordado en esta instancia las propuestas y recursos pensados para los próximos encuentros podrán ser ajustados.

➔ Etapa de ejecución

Propósitos de la etapa:

- Ofrecer posibilidades para que lxs alumnxs, en el encuentro con fuentes documentales, puedan analizar diferentes perspectivas en la construcción del conocimiento histórico y seleccionar las que consideren adecuadas para el armado del producto final
- Presentar diversas situaciones para que lxs alumnxs puedan elaborar puntos de vista propios sobre los distintos procesos históricos que incluyan interpretaciones, explicaciones, hipótesis, argumentaciones y procedimientos propios de la historia.

Encuentros y actividades sugeridas

❖ *Encuentro 4:*

1er momento: La docente presenta el video "Sufragistas. Pioneras de las luchas feministas.", producido por el canal Encuentro, para abordarlo desde el tiempo 01'30'' hasta los 34'. Luego de la proyección de este fragmento, se realiza la puesta en común para relevar las ideas de lxs alumnxs e introducir la temática que se va a trabajar a lo largo de esta etapa. Para ello, se propone en primer lugar que se reúnan en grupos para registrar por escrito las ideas que plantean las sufragistas, la secuencia de acciones efectuadas por cada una y sus fundamentos a fin de que problematicen la noción de derecho como construcción histórica y como el resultado de disputas.

[52] Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/corto/anexo.pdf?menu_id=35338

2do momento: Organizados en grupos, la docente pedirá a lxs alumnxs que escriban entre cinco y diez palabras que relacionan con la pregunta: ¿qué son los derechos humanos desde el punto de vista de lxs actores de la época? Luego, se les solicitará que realicen un breve texto respondiendo a la pregunta planteada, detallando tensiones, acuerdos y desacuerdos.

3er momento: La docente les presenta a lxs estudiantxs, reunidos en grupos, algunas citas. A modo de ejemplo, compartimos las siguientes:

- "Ningún derecho nos fue otorgado sin una lucha previa, ninguna lucha es posible sin debate."
- "Arden fogatas de emancipación femenina, venciendo rancios prejuicios y dejando de implorar sus derechos. Estos no se mendigan, se conquistan."

Luego, les solicita que conversen entre ellxs y registren el intercambio por escrito a partir de las siguientes preguntas: ¿Imaginan quién o quiénes pueden haber pronunciado estas palabras y cuándo? ¿A los derechos de quiénes se estará haciendo referencia? ¿Por qué se menciona la necesidad de lucha y debate? ¿A qué prejuicios podrán referirse y de quiénes? ¿A quiénes están dirigidas estas palabras?

4to momento: Se realiza la puesta en común de cada grupo. La docente organiza la discusión y elaboran en común una síntesis del debate en un afiche que luego será parte del archivo con el que contarán para la realización del audiovisual. Finalmente, cada grupo debe volver sobre el texto que elaboraron en el segundo momento de esta actividad para revisar lo que escribieron y decidir si lo modificarían en función de las ideas que aparecen en las citas analizadas y la puesta en común.

- ***Encuentro 5:***

1er momento: La docente presenta al grupo el fragmento de un texto[53].

2do momento: Lxs estudiantes, reunidxs en grupos, reflexionan y discuten acerca de diferentes preguntas, que luego serán registradas en un afiche en la puesta en común. Por ejemplo: ¿Por qué les parece que la convocatoria realizada a inscribirse en el padrón electoral en 1911 no aclaraba que era solo para los hombres? ¿A qué otrxs actorxs excluye también la convocatoria según los requisitos que aparecen en el texto? ¿Quiénes son los ciudadanos[54] según esta ordenanza municipal?

3er momento: La docente les presenta por escrito una síntesis de la militancia de Julieta Lantieri por el voto femenino para que lxs alumnxs identifiquen la demanda de estas mujeres por el derecho al voto como práctica política y la visibilización de las demandas en el espacio público.

4to momento: Finalmente, cada una de estas producciones serán revisadas y conservadas en un "archivo" para la producción del guión y el video.

- ***Encuentro 6:***

[53] Ver en el apartado Recursos.
[54] En este caso, el masculino "universal" es elegido de manera intencional.

1er momento: Reunidxs en círculo, la docente volverá a ofrecer aquellas tarjetas utilizadas en el primer encuentro vinculadas con el período correspondiente a la sanción de la Ley Sáenz Peña. Estas serán usadas como disparadores para recuperar las ideas de lxs alumnxs acerca de aquel momento histórico y de la participación de lxs actorxs en la vida pública en ese período.

Luego de ese primer momento de diálogo, se intentará avanzar en la problematización de lo dicho conformando una agenda de preguntas que permita acercarse al próximo momento de este encuentro con un interés propio (y colectivo) e inquietudes genuinas.

2do momento: La docente ofrecerá distintas fuentes de información (primarias y secundarias)[55] y propondrá a lxs estudiantes que, organizadxs en pequeños grupos, elijan alguna de esas (o consulten otra, si lo consideran necesario) para analizarlas haciendo foco en las características del contexto, las presencias y ausencias de actorxs sociales, los debates del momento, etc.

3er momento: Luego del intercambio en pequeños grupos, la docente vuelve a convocar a lxs alumnxs para realizar una puesta en común, dialogar y dejar registro de una síntesis (aunque no acabada) construida a partir de los aportes que ellxs realizan. Como se señaló en el momento anterior, en esta instancia se hará foco en las características del contexto, las presencias y ausencias de ciertxs actorxs sociales en escena, los debates del momento, los escenarios en que sucedían y otros elementos que hayan llamado la atención de los grupos.

Asimismo, si la docente lo considera pertinente, puede hacer referencia a la distinción entre la información que proveen las fuentes primarias y las fuentes secundarias.

4to momento: En el cierre, se sugiere a la docente consultar a lxs alumnxs si consideran que necesitan saber algo más o profundizar un poco más acerca de algunas de las problemáticas abordadas en este encuentro. Esto podrá tenerse en cuenta para realizar ajustes en el próximo encuentro.

- ***Encuentro 7:***

1er momento: Este nuevo encuentro comienza con el grupo total del curso reunido. En este momento, se recuperará el registro realizado en el encuentro anterior que será el insumo para el trabajo en pequeños grupos de este día. Se pedirá a lxs alumnxs que vuelvan a organizarse en equipos y que escriban un pequeño guión en donde entren en escena lxs actorxs de aquel momento histórico, recuperen los debates centrales y se describa el contexto en el que se daban. Además del registro realizado en el encuentro anterior, la docente podrá poner a disposición de lxs estudiantes las fuentes documentales con las que trabajaron dándoles la posibilidad de recurrir a ellas si lo consideran necesario.

Para esta propuesta, si el curso nunca ha realizado "juegos de roles" podría resultar pertinente compartir algún ejemplo. Compartimos un material producido por la ONU.

2do momento: La docente solicita a lxs alumnxs que se reúnan en un círculo para que cada grupo comparta con el resto lo que ha creado. La docente pedirá a los equipos que desean

[55] Compartimos algunas fuentes primarias y secundarias en el apartado "Recursos".

pasar a compartir que levanten su mano para organizar juntos el tiempo y el orden en que realizarán el "juego de roles".

Luego de que cada uno de los grupos comparte lo producido, se dejará registro de los datos del contexto que han recuperado, lxs actorxs que aparecen, los debates que dramatizaron y otras informaciones que cada uno de los grupos pueda haber incluido.

3er momento: Para esta etapa del encuentro, se propone crear un debate en el cual lxs estudiantes puedan identificar si creen que falta alguna información relevante que no apareció en las dramatizaciones, cuestionar qué se está mostrando y qué se está dejando por fuera, hacer preguntas a lxs actorxs, introducir otros debates que ellos consideren necesarios, etc.

4to momento: Para concluir el encuentro, enmarcando esta propuesta en la producción del guión para el audiovisual (producto de este proyecto) se avanzará en el registro de aquellas ideas, preguntas, debates, que lxs estudiantes consideren más relevantes e infaltables en el corto que producirán.

5to momento: Antes de terminar el encuentro, se sugiere a la docente, nuevamente, consultar a lxs alumnxs si consideran que necesitan saber algo más o profundizar un poco más acerca de alguno de las problemáticas abordadas en este encuentro. Esto podrá tenerse en cuenta para realizar ajustes en el próximo encuentro.

- ***Encuentro 8:***

1er momento: En este encuentro se presentará nuevamente el video "Sufragistas. Pioneras de las luchas feministas" para ahora hacer foco, desde los 34', en el momento histórico de la sanción de la ley del voto femenino.

2do momento: La docente guiará el intercambio para que el grupo analice el contenido del video teniendo en cuenta antecedentes del voto femenino, principales debates que precedieron a la sanción de la Ley y argumentos de lxs diferentes actorxs sociales, por qué piensan que se les negaba a las mujeres el derecho a votar, etc.

3er momento: Reunidos en pequeños grupos escriben una conclusión acerca del debate para ser retomado en la próxima clase

- ***Encuentro 9:***

1er momento: La docente solicita que vuelvan a conformar los grupos de la clase anterior para que tengan como referencia del marco histórico previo a la sanción de la Ley, la conclusión elaborada por cada grupo en la clase anterior. En este encuentro, la docente proporcionará fuentes primarias y secundarias[56] para analizarlas a partir de ciertas preguntas que orienten la lectura como ser: ¿Qué se garantiza mediante esta ley? ¿Qué acciones pone en marcha el gobierno del Estado Nacional para su implementación? ¿Cuáles eran las posiciones de los legisladores en 1947? ¿Cuáles eran los principales argumentos a favor y en contra de la sanción de la ley?

En cada grupo, se elegirá unx encargadx para registrar por escrito las respuestas al análisis realizado considerando las preguntas y los debates planteados en la clase anterior.

[56] Compartimos algunas fuentes primarias y secundarias en el apartado "Recursos".

2do momento: Se realiza la puesta en común con el registro escrito por grupo para realizar un análisis crítico que facilite encontrar las tensiones planteadas, las ideas que circulaban en la época, las posiciones que prevalecieron y los impactos de la implementación de la ley.

3er momento: Se avanzará en la escritura del breve discurso que se presentará en la jornada de debate que tendrá lugar en el próximo encuentro. Para esto, se pedirá a lxs estudiantes que recuperen lo dicho en el momento anterior como modo de poder introducir cuál es el sentido de la realización de la jornada.

- ***Encuentro 10:***

1er momento: La docente realiza una jornada de debate en la escuela. Cada grupo va a convocar una mujer de su familia para que cuente sus experiencias en relación al derecho al voto. Por ejemplo mujeres mayores que hayan votado entre 1950 y 1960, las que votaron por primera vez en 1951, jóvenes que cuenten su experiencia.

Lxs alumnxs deben oficiar de moderadores en el debate para lo que deberían escribir un pequeño discurso para el inicio que incluya lo que proponen en el debate y una descripción sobre los sucesos que dan origen a la jornada. También deberán redactar una pequeña introducción para presentar a cada una de las invitadas.

2do momento: Como cierre, la docente propone a lxs alumnxs que filmen las presentaciones de cada una de las mesas de trabajo. Esos materiales formarán parte del "archivo" del proyecto y serán recuperados más adelante, resultando insumos para la producción del material audiovisual.

- ***Encuentro 11:***

1er momento: La docente presenta el video de Youtube "Dictadura Militar Argentina 1976-1983". Debaten a partir del video acerca de las ideas de los estudiantes y elaboran un cuadro sinóptico acerca del período. Luego presenta a lxs alumnxs, en grupos, el texto de Eduardo Luis Duhalde, "El Estado terrorista argentino"[57] con una guía de preguntas sobre el contexto histórico, lxs actorxs, las acciones y medidas en todas las dimensiones política, social, cultural y económica. Lxs alumnxs deben realizar un texto con las respuestas que serán expuestas en la puesta en común a fin de ampliar el cuadro que sirve de encuadre para la actividad.

2do momento: En grupo total, lxs alumnxs comparten sus registros. La docente buscará establecer relaciones entre este nuevo contexto y las ideas de democratización de la esfera social que venían cobrando fuerza hasta el momento.

- ***Encuentro 12:***

1er momento: Divididos en grupos, la docente presentará un texto[58] para analizar el terrorismo de estado también como represión cultural, a partir de preguntas disparadoras: ¿qué significa represión cultural? ¿qué relación tiene con el concepto de terrorismo de estado?.

[57]Duhalde, E. L (1983) "El Estado terrorista argentino". Buenos Aires, Ediciones El Caballito.
[58]Compartimos, a modo de ejemplo, un texto en el apartado "Recursos".

2do momento: En una charla-debate compartirán ideas e impresiones que serán registradas junto a las respuestas esbozadas en cada uno de los grupos en un afiche que pasará a formar parte del "archivo" de insumos con lo que contarán para la producción final.

3er momento: La docente propone a los grupos que lean las declaraciones[59] que presenta a continuación para, luego, debatir y relacionarlas con la información anteriormente presentada.

4to momento: Por grupo elaborarán un informe sobre los temas presentados que luego de su corrección y puesta en común serán incorporados al compendio de materiales producidos para la construcción del producto final.

- ***Encuentro 13:***

1er momento: Para el inicio de este encuentro, la docente podrá pedirles a lxs estudiantes que se ubiquen en el espacio formando un círculo. Para abrir este intercambio, la docente invitará a lxs estudiantes a recuperar los debates que han ido (re)construyendo y que han sido propios de los distintos períodos históricos abordados hasta el momento. La intención en este caso es, antes de continuar avanzando, poder pensar el eje de este proyecto ("Democracia y participación a lo largo de la historia") como un proceso cargado de debates, posiciones, presencias y ausencias, tensiones y consensos, etc. Algunas preguntas que podrían orientar esta búsqueda son: ¿Quiénes podían participan de la vida democrática y por qué en los distintos momentos históricos? ¿Y en la actualidad? ¿Cómo se han producido los cambios que identifican?

2do momento: En este punto, se ampliará el debate comenzando a trabajar con la Ley N° 26.774, de ciudadanía. Para esto, la docente ofrecerá un texto[60] que compartirán a grupo total.

Este momento de lectura estará seguido por un breve tiempo de intercambio en donde podría indagarse acerca de lxs destinatarixs de esta "carta", qué propone, por qué se escribe, cuál es el "cambio" que genera su necesidad, etc. Se sugiere que hacia el final de este intercambio la docente exhiba en el aula una línea del tiempo[61] que contiene la información considerada más relevante para la historización de la participación ciudadana en la vida política y democrática.

3er momento: Se pedirá a lxs alumnxs que se reúnan en pequeños grupos para problematizar la "carta recibida" pensando y proponiendo preguntas. Estas podrían estar vinculadas tanto a dudas que surjan a partir de su lectura, datos o información desconocida acerca de la cual tendrían necesidad de indagar o preguntas que les gustaría hacerle a algunx funcionarix y/o actxr participante.

4to momento: Nuevamente reunidxs en grupo total, realizarán una puesta en común acerca de lo trabajado en el momento anterior y agruparán las distintas clases de preguntas que aparezcan. A continuación, se revisarán las preguntas planteadas y se elegirán las que

[59] Ver en el apartado "Recursos".

[60] En el apartado "Recursos", compartimos un material que consideramos pertinente para este encuentro. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004938.pdf

[61] Este material se encuentra disponible en el cuadernillo "Voto jóvenes 16: democracia, derechos, elecciones, participación." en las páginas 6 y 7 del siguiente link: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004938.pdf

resulten más provocadoras, más interesantes y también aquellas que tengan las respuestas más desconocidas. Estas serán recuperadas en los próximos encuentros.

- ***Encuentro 14:***

1er momento: Organizados en pequeños grupos, lxs alumnxs elegirán fuentes documentales[62] para profundizar su conocimiento partiendo de las preguntas que plantearon y seleccionaron en el encuentro anterior. En este momento, la docente puede pedir a lxs estudiantes que cada grupo aborde una de las preguntas con el fin de poder distribuir la búsqueda de nueva información y dejen registro de aquello que están conociendo.

2do momento: La docente solicitará a lxs alumnxs que compartan la información obtenida a partir del trabajo con cada una de las fuentes documentales. Aquí se hará especial hincapié en el contexto socio-político del debate y sanción de la ley, en lxs actorxs participantes, los debates que tuvieron lugar, los intereses que estuvieron en juego, etc.

Luego de esta profundización de los contenidos, se volverá al listado de preguntas destinadas lxs funcionarix o actxs involucradxs (escritas en el encuentro anterior) y se reconsiderarán pensando si en el trabajo con las fuentes se obtuvo la respuesta de alguna de ellas o si surgieron nuevas preguntas a partir de su lectura. Asimismo, luego de este trabajo de indagación, la docente invitará a lxs alumnxs a pensar y definir a quién/es les gustaría entrevistar si tuvieran la oportunidad de hacerlo y recuperando la lista previa, a reflexionar acerca de qué preguntas les interesaría hacerles. Para este momento, la docente puede recuperar a lxs actorxs que participan en la Reunión 18 de Diputados.

Dejarán registro de las preguntas enunciadas.

3er momento: Se propone realizar de manera individual una rutina de pensamiento[63] llamada "Antes pensaba… pero ahora pienso…" mediante la cual la docente invita a lxs estudiantes a escribir una respuesta usando la estructura propuesta[64].

- ***Encuentro 15:***

1er momento: En esta ocasión, la docente le pedirá a lxs alumnxs que se reúnan en un círculo alrededor de una valija (u otro elemento similar) que estará ubicada en el centro del aula. Volverán a revisar las preguntas enunciadas en el encuentro anterior y la profesora indagará si creen necesario incorporar alguna más para algunx de lxs actorxs a entrevistar.

Posteriormente, la docente abrirá la valija en donde habrá diversos accesorios que anticiparán que en este encuentro se realizarán "juegos de roles". Aquí también se buscará llegar a un

[62] Ver apartado "Recursos".

[63] Las rutinas de pensamiento intentan "(...) ayudar o "hacer visible" el pensamiento. Son procedimientos o patrones para la reflexión, que se aplican repetidas veces en las actividades de aula. Juegan un rol muy importante en la organización y sistematización de la forma de pensar, pudiendo convertirse en parte integral del proceso de aprendizaje en una determinada asignatura. Estas rutinas son sencillas, cuentan con pocos pasos que colaboran en focalizar la atención en la movilización del pensamiento y en generar un fuerte andamiaje para desarrollar la comprensión." (Traducción y adaptaciones de Jacqueline Tipoldi a partir de la página "Pensamiento Visible" de la Escuela de Graduados de Harvard del Proyecto Cero y de bibliografía especializada. p. 2)

[64] Ver apartado "Recursos".

acuerdo acerca del modo en que se dejará registro de la experiencia para que pueda servir como insumo al momento de seleccionar qué incluir en el guión del corto.

Para esto, la profesora le pedirá a lxs estudiantes que se organicen en pequeños grupos y que cada uno seleccione a qué funcionarix o actxr desea entrevistar. Antes de pasar al siguiente momento, lxs estudiantes podrán elegir qué accesorios desean utilizar para su dramatización.

2do momento: Organizadxs en pequeños grupos, lxs estudiantes trabajarán sobre el conjunto de preguntas pensadas específicamente para lx actxr o funcionarix que hayan seleccionado y crearán el escenario en que esta entrevista/intercambio tiene lugar. En este segundo momento del encuentro, distribuirán los roles que ocuparán en la puesta en escena.

Por otra parte, para imaginar y anticipar las respuestas que estx podría dar, lxs alumnxs contarán con las fuentes documentales propuestas en el encuentro anterior.

3er momento: Se llevarán a cabo las dramatizaciones propiamente dichas.

4to momento: Para el cierre de este encuentro, la docente podría proponer la realización colectiva de una nueva rutina de pensamiento, llamada "PUENTE 3-2-1"[65], que permite poner en relación las primeras ideas acerca del tema, con las nuevas respuestas construidas a partir de las actividades de aprendizaje realizadas por lxs alumnxs. Compartimos la tarjeta en el apartado "Recursos".

➔ **Segunda etapa de diseño y planificación**

❖ ***Encuentro 16:***

1er momento: Reunidos a grupo total, lxs alumnxs encontrarán nuevamente las tarjetas presentadas en el primer encuentro. La intención será que lxs estudiantes puedan comenzar a retomar y trenzar "los hilos" que conectan y anudan el recorrido realizado durante los encuentros y que está enmarcado en el recorte "Democracia y participación a lo largo de la historia" representado en aquellas primeras imágenes seleccionadas (encuentro 2).

La propuesta será compartir las primeras ideas acerca del modo en que entienden la relación entre los tres momentos de ampliación de derechos. Estas podrán tener forma de pregunta o adoptar las características de un problema prestando atención a que este será el eje del material audiovisual que producirán.

2do momento: Organizados en aquellos tres grupos originarios, lxs alumnxs avanzarán en la escritura de propuestas en donde quede de manifiesto el modo en que relacionan la sanción de la Ley Sáenz Peña, la Ley N° 13.010 y la Ley N° 26.774. Será interesante que en esta primera presentación puedan manifestar el problema o la pregunta que toman como eje aglutinador del proyecto, y puedan pensar qué debates desean recuperar y cuáles son lxs actorxs que creen que deberían protagonizarlos en la dramatización de audiovisual**.**

3er momento: Nuevamente reunidxs en grupo total, la docente invita a lxs estudiantes a realizar una puesta en común para, posteriormente, comenzar a buscar un acuerdo acerca de

[65] Traducción y adaptaciones de Jacqueline Tipoldi a partir de la página "Pensamiento Visible" de la Escuela de Graduados de Harvard del Proyecto Cero y de bibliografía especializada.

cuál es la presentación (o la integración que se debe hacer de ellas) que consideran que expresa la problemática acorde a la coyuntura que en el material audiovisual se quiere mostrar.

➔ **Segunda etapa de ejecución**

❖ ***Encuentro 17:***

1er momento: Organizadxs en los tres grupos conformados en el segundo encuentro, la docente propondrá a lxs alumnxs usar la aplicación "Simulador de Whatsapp" y distribuir los roles para, de un modo lúdico, comenzar a generar los diálogos, describiendo las escenas figuradas desde un género narrativo. Para esta propuesta, la docente debe anticipar la importancia de utilizar lenguaje apropiado a cada una de las épocas, pensando que el material audiovisual producido será posteriormente socializado. Sería necesario que en este momento recurran a los materiales que seleccionaron para el armado de sus portafolios y, también, a fragmentos (tarjetas y fuentes primarias) para recuperar en ellos ciertas claves de enunciación.

2do momento: A continuación, lx docente solicitará a lxs alumnxs que generen un archivo de Drive para compartir allí el compendio de diálogos. Dada la posibilidad de compartir desde la app el historial de "charlas", estas se convertirán en material e insumo para el audiovisual.

3er momento: La docente les propondrá a lxs alumnxs ingresar al archivo para realizar una primera lectura del material que compartieron. En esta instancia podrán realizar comentarios, editar lo escrito, o plantear interrogantes que requieran de un mayor desarrollo.[66]

➔ **Etapa de cierre**

Propósito de la etapa:

- Generar espacios para la sistematización final, garantizando la posibilidad de recrear lo aprendido, reflexionar acerca de lo vivido, valorar las etapas cumplidas e incorporar a la construcción colectiva lo registrado.

Encuentros y actividades sugeridas

❖ ***Encuentro 18:***

1er momento[67]: En esta clase, cada uno de los grupos tomará protagonismo dramatizando "en un ensayo" el guion escrito para los distintos períodos históricos abordados. En este

[66] Este trabajo de revisión y edición del guión podrá repetirse en distintos encuentros hasta alcanzar la versión final.

[67] Estas dramatizaciones y pasajes de lo escrito a la expresión oral y corporal podrán realizarse tantas veces como lo consideren necesario.

pasaje a la escena quedarán en la superficie las ideas que circulaban en cada una de las épocas.

2do momento: En esta instancia, anticiparán los materiales y recursos necesarios para el momento de la filmación y repartirán las responsabilidades para organizar lo que cada unx debe traer.

- ***Encuentro 19:***

1er momento: Lxs alumnxs armarán el escenario para llevar adelante la filmación.

2do momento: Cada estudiante se ubicará en su rol para llevar adelante la dramatización y filmación[68].

Una vez alcanzado el producto final (el material audiovisual), este podrá ser socializado con la comunidad. Para ello, podría organizarse una muestra en donde también se expongan y compartan los textos, imágenes y archivos analizados y producidos por lxs alumnxs acerca de cada período histórico. En esta exposición, lxs estudiantes podrán también tener participaciones activas ocupándose de la organización de la muestra, la presentación de los materiales, siendo guías para el recorrido, etc.

Evaluación

Evaluación de los aprendizajes

Este proyecto se apoya sobre la evaluación formativa, entendiéndola como una práctica continua que, al recoger información durante los procesos de aprendizaje, permite ofrecer oportunidades de mejora. Asimismo, será interesante poder promover a lo largo de la propuesta procesos de autoevaluación por parte de lxs alumnxs. Para ello podría utilizarse una rúbrica que, organizada para cada una de las etapas del proyecto, promueva "(...) procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje" (Anijovich y González, 2011, p. 108).

Se sugieren dos posibles instancias formales de evaluación. Una de ellas, que podría realizarse en un momento previo al encuentro 16, consistiría en el armado de un portafolio individual que les permita sistematizar los insumos obtenidos y elaborados hasta el momento, y adjuntar aquellos que consideran centrales para la producción del guión del material audiovisual. La consigna del portafolio incluiría la producción de un collage que deje ver las relaciones entre los materiales seleccionados y los sentidos que le otorgan a esa selección.

La segunda instancia de evaluación sería grupal y consistiría en la entrega del guion (de cada una de las épocas) que dará voz y letra al audiovisual.

Criterios: Se pondrá en valor:

- la participación tanto en las etapas de planificación como de ejecución del proyecto;
- el compromiso en la toma de decisiones y las actitudes para el trabajo grupal;

[68] Si resulta necesario podrá haber instancias posteriores de edición del material audiovisual.

- el uso de los recursos lingüístico-discursivos para la participación en las propuestas;
- la comprensión de las ideas centrales en torno a la democratización de la vida pública en el período abordado;
- la detección de los prejuicios y estereotipos de género como factores determinantes para la inclusión o exclusión de lxs sujetxs de la vida social;
- la apropiación de los debates, propios de cada época y su uso para la reflexión y participación en discusiones actuales.

Evaluación del proyecto

Si bien el trabajo con proyectos incluye y requiere de la evaluación como un proceso transversal para el oportuno ajuste y adecuación de las propuestas, al finalizar su realización se sugiere que la docente realice una evaluación del proyecto que le permita volver a mirar las propuestas y las etapas planificadas en función de la consecución de los objetivos y propósitos buscados. También será interesante poder evaluar el interés generado por el proyecto en lxs estudiantes y, en relación con eso, su compromiso para las tareas.

Sería conveniente propiciar un momento para que lxs alumnxs también participen de la evaluación del proyecto. Para esto podría utilizarse una planilla de cotejo (Anijovich y González, 2011) en donde se incluyan tanto preguntas por sí o no como otras abiertas que les den la posibilidad de expresar sus opiniones y sensaciones acerca de lo experimentado.

Criterios:

- Versatilidad del proyecto para generar diversas formas de aprender.
- La participación en los debates y la apropiación de las ideas y tensiones centrales en cada una de las épocas por parte de lxs estudiantes.
- La pertinencia de las propuestas para la invitación a la participación activa por parte de lxs estudiantes.
- La incorporación de debates actuales y su problematización a partir de los contenidos de la asignatura.
- La puesta en juego del cuerpo en las experiencias propuestas y la apropiación del vocabulario de la materia.

Algunas recomendaciones finales a la docente

Considerando las características de esta propuesta, resulta central que ella genere "lugares experienciales" que inviten a lxs alumnxs a ubicarse en el centro de la escena. Este dispositivo requiere de un rol activo por parte de lxs alumnxs tanto en las etapas de planificación como de ejecución y búsqueda de información para el proyecto y la elaboración del producto final. En este sentido, se sugiere que la docente acompañe a lxs alumnxs, lxs oriente y colabore con ellxs en las distintas tareas y desafíos a los que se van enfrentando.

Por otra parte, teniendo en cuenta los contenidos abordados por este proyecto y sus objetivos, será relevante que se contribuya a habilitar la duda, a develar y generar oportunidades para

que lxs alumnxs puedan reconocer en las ideas y discursos de cada período histórico no solamente lo dicho, sino también las ausencias, silencios y omisiones que en cada momento tienen lugar. En este sentido, el abordaje transversal de los contenidos de ESI será fundamental para pensar en la vinculación de esas ausencias con los prejuicios de género, la mirada de lxs otrxs y los derechos obtenidos (o no).

Finalmente, como ya se ha mencionado, esta propuesta está atravesada por el uso de la lengua, la lectura y la escritura para el análisis y la expresión de ideas y sentidos en torno al eje de estudio. Por este motivo, esta propuesta tiene la potencialidad de convertirse en un proyecto integrado en donde trabajen de manera conjunta lxs docentes de los espacios curriculares mencionados: Historia (orientada), Lengua y Literatura y ESI. Más allá de esta posible articulación, la propuesta aquí presentada requiere que la docente de Historia fomente el intercambio, el uso de los recursos lingüístico-discursivos con los que lxs alumnxs cuentan para la comunicación y proposición de ideas y para el sostenimiento de debates y argumentos.

Recursos para los encuentros

- 3er encuentro, momento 3.

"**El video en la escuela**

Históricamente la escuela ha privilegiado la escritura casi como única forma de comunicación, de transmisión de información y de expresión; desplazando y relegando así otros lenguajes y otros canales. La incorporación del video como medio expresivo y como herramienta pedagógica en el aula introduce un lenguaje poco empleado en la escuela: la imagen en movimiento. De esta manera la producción de videos por parte de los alumnos y los docentes complementa y amplía las formas de expresión en la tarea educativa.

En este marco, la televisión, el cine y el video, muchas veces vistos como enemigos de la lectura y por ende del saber, son utilizados como elementos provocadores de reflexión crítica, de análisis y de producción de conocimientos desde una forma de narración y expresión distinta a la que estamos acostumbrados en la educación.

"*Se aprende a leer escribiendo... por lo tanto la mejor educación en medios es producir esos medios en la escuela... Ahí se enfocaría el hecho de cómo narrar, de cómo escribir- ahora en el lenguaje de los medios - una historia. Para eso hay que ser productor*" (Rafael Gagliano en Revista Cauces para la reflexión, año 1 nº1, 1999, SED, GCBA)." (2013, p. 2)

❖ 5to encuentro, primer momento:

Una historia para contar la historia (1911)

La Municipalidad de Buenos Aires llamó a actualizar el padrón ante las inminentes elecciones para concejales. La convocatoria se hizo "a los ciudadanos residentes en la ciudad que tuvieran un comercio o industria o ejercieran una profesión liberal y pagasen impuestos". Como la convocatoria no mencionaba nada sobre hombres o mujeres, Julieta Lanteri pidió a la Justicia Electoral ser incluida en el padrón para votar. La justicia avaló el pedido y el 26 de noviembre de 1911, votó. Lo hizo en la mesa de la Segunda Sección electoral de la ciudad de Buenos Aires. De esta manera, se transformaba en la primera mujer en sufragar en toda Sudamérica. Sin embargo, luego de este acontecimiento, una ordenanza municipal prohibió expresamente el voto de las mujeres en la ciudad.

❖ 6to encuentro, segundo momento:

- **Fuentes primarias:**

- Ley N° 140/1857. Disponible en: https://normas.gba.gob.ar/documentos/B3OZOT7B.pdf
- Sáenz Peña, R. (1912) Manifiesto de Roque Sáenz Peña apoyando la sanción de una nueva ley electoral. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/128723/apoyo-de-roque-saenz-pena-a-nueva-ley-electoral#gsc.tab=0
- Debate y Reglamentación de la Ley N° 8871/1912 (selección). Disponible en: http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/wdebates/Ley-08871-Debate-Ley-Electoral-S%C3%A1enz-Pe%C3%B1a.pdf

- **Fuentes secundarias:**

- Terán, O. (2012) Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pp. 182-189.
- Pigna, F. "Quiera el pueblo votar". Disponible en: https://www.elhistoriador.com.ar/roque-saenz-pena-quiera-el-pueblo-votar/
- De Sáenz Peña a Yrigoyen. UBA XXI. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=lpNuYl05ZVI

❖ Encuentro 9, primer momento:

- **Fuentes primarias:**

- Ley 13.010 sancionada en 1947

- **Fuentes secundarias:**

- Piña, F. Historia de la lucha por el voto femenino. Disponible en: www.elhistoriador.com.ar
- Artículo editorial escrito por la socióloga e investigadora María del Carmen Feijoo «A cincuenta años del voto femenino en la Argentina, publicado en agosto de 1997, en el diario Clarín.
- Salerno, Silvana Quiera el hombre votar, quiera la mujer votar género y ciudadanía política en Argentina 1912-1947. Disponible en: género y ciudadanía política Historiapolítica.com

❖ Encuentro 12, primer momento:

<u>Represión cultural</u>

"Junto al plan sistemático para la desaparición de personas implementado por la dictadura se correspondió el proyecto, también sistemático, de desaparición de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones. De un lado, los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, la compleja infraestructura de control cultural y educativo que involucraba equipos de censura, análisis de inteligencia, intelectuales, académicos, decretos, oficinas…"

La dictadura cívico-militar tuvo como objetivo desarticular la actividad política y reprimir y exterminar a quienes cuestionaban los "fundamentos esenciales de la Nación". El resguardo de un orden sujeto a los principios de la "civilización occidental y cristiana" y del capitalismo constituyó la justificación para la implantación de un régimen basado en el terror. Bajo la palabra "subversivo" incluyeron a todas las personas consideradas enemigos de la "Patria" por contradecir los valores e instituciones de una sociedad estructurada bajo el ideario de las Fuerzas Armadas. Para un gobierno que concebía a cada individuo como un enemigo real o potencial, resultaba natural o al menos necesario que buscase no sólo reprimir los actos de carácter simbólico, sino también intervenir en la cultura imponiendo modelos autoritarios y unilaterales.

En una entrevista publicada en el Diario La Prensa, el 18 de diciembre de 1977, Jorge Rafael Videla, expresaba: **"El terrorista no sólo es considerado tal por matar con un arma o colocar una bomba, sino también por activar, a través de ideas contrarias a nuestra civilización, a otras personas"**. La infraestructura de inteligencia y control cultural funcionó simultáneamente con el inmenso aparato represivo destinado a masacrar a las organizaciones armadas y la militancia popular en general. Y, por esa misma razón, continuó en funcionamiento una vez que las organizaciones armadas fueron militarmente derrotadas. Hay documentos de mediados de 1977 que sostienen que como esas organizaciones ya habían sido vencidas militarmente, había llegado la hora de dar las batallas a fondo. Así, pues, la "mente" de los argentinos fue un campo de batalla en el cual se libraron numerosos enfrentamientos. **"Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a**

sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida a aquellos que permanecen indiferentes, y finalmente mataremos a los tímidos", Ibérico Saint Jean, interventor militar de la provincia de Buenos Aires, 1977.

Fuentes bibliográficas

1Invernizzi, Hernán – Gociol, Judith. Un golpe a los libros. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

2 Raggio, Sandra. Dossier Educación y Memoria N°12 Censura cultural y dictadura. Comisión Provincial de la Memoria Represión Cultural.

- Encuentro 12, tercer momento:

"Mientras no se combata a la subversión en el ámbito cultural, la misma podrá continuar con la captación de mentes juveniles pues el ciclo no habrá quedado interrumpido" (Gral. José Antonio Vaquero, fragmentos de la carta enviada al Ministro del Interior de la dictadura, Gral. Albano Harguindeguy, año 1977).

"Un terrorista no es solamente alguien con un revólver o con una bomba, sino también cualquiera que difunde ideas que son contrarias a la civilización occidental y cristiana" (Gral. Jorge Rafael Videla, The Times, Londres, 4 de enero de 1978).

- Encuentro 13, segundo momento:

"LA DEMOCRACIA Y TU DERECHO A PODER ELEGIR"

La democracia es el gobierno de todos y para todos. No se limita a la participación en los procesos electorales, se construye colectiva y cotidianamente en distintas esferas de la vida social. El voto es un modo de participar en ella, de elegir el rumbo y la forma que queremos para nuestra Argentina.

Tal como verás en las próximas páginas, cada uno tiene la responsabilidad y el derecho de votar. Pero es importante saber que este derecho, que tenemos todos y todas, es el fruto de luchas y debates colectivos que se dieron a lo largo de la historia. De esta manera, se obtuvo una ampliación de la base electoral, que es al mismo tiempo la ampliación de la sustentabilidad de la democracia.

El voto es a la vez un acto individual y colectivo en el que se cruzan los derechos y los deberes de los ciudadanos. Cada uno tiene el derecho a elegir y el deber de votar pensando en sus ideales, pero sobre todo en la patria que queremos. En tanto acción política, su ejercicio implica sumarse al desafío de tomar decisiones que impactan directamente en nuestra sociedad. Existen, además, otras formas de participación política que acompañan la construcción y el fortalecimiento de la democracia, como la militancia, la participación en centros barriales o juveniles, las movilizaciones

colectivas y diferentes formas de expresión.

Ante el desafío de una nueva responsabilidad, este cuadernillo tiene como objetivo acompañarte en el ejercicio de la ciudadanía y la participación en las elecciones de gobernantes a nivel nacional. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, lo hicimos pensando en vos, entendiendo que la escuela es un lugar privilegiado para la formación ciudadana. Queremos que te sientas convocado por tus derechos y que, para llevarlos adelante, busques toda la información necesaria, reflexionando y conversando con tus docentes, padres, amigos, vecinos y familiares sobre el significado de elegir, participar y votar.

Por eso te invito a leer con atención estas páginas, a compartirlas con tus compañeros en el colegio, en tu casa y en el barrio y, sobre todo, te convoco a que ejerzas tu derecho a votar, poniendo en ello toda tu capacidad de reflexión y la pasión por construir la Argentina que soñás.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación de la Nación.

❖ Encuentro 14, primero momento:

- **Fuentes primarias:**

- Ley 26.774. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/204176/norma.htm
- Actas de votación del Período 130 - Reunión 18. Disponible en: https://votaciones.hcdn.gob.ar/votaciones/130/18
- Reunión 18 - Sesión Ordinarias Especial - (31/10/2012), diario de sesiones. Disponible en: https://www.hcdn.gob.ar/sesiones/sesiones/sesion.html?id=1067&numVid=1
- Diputados argentinos, discursos: Período:130 Reunión:18 Fecha:31/10/2012 HABILITACIÓN DE SUFRAGIO A PARTIR DE LOS DIECISÉIS AÑOS DE EDAD (CONTINUACIÓN). Disponible en: https://www.diputados.gov.ar/diputados/fsola/discursos/debate.jsp?p=130,18,10,,

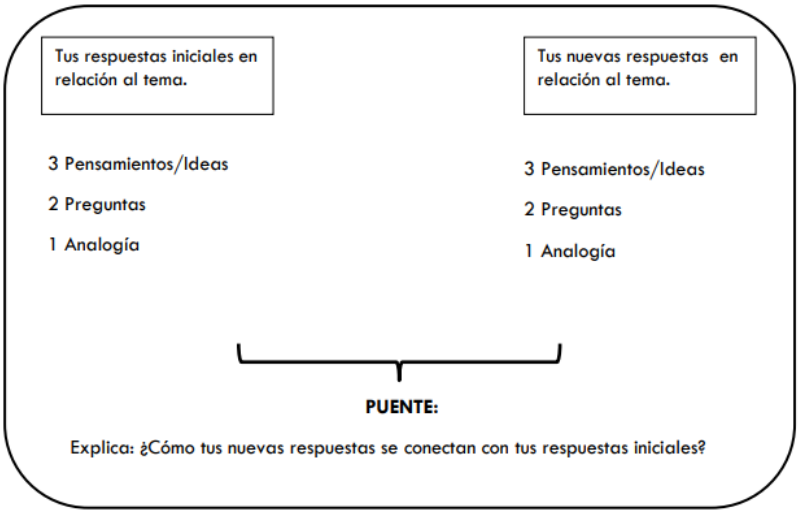
- **Fuentes secundarias:**

- Diario “La Nación”: Últimas noticias del voto a los 16 años. Disponibles en: https://www.lanacion.com.ar/tema/voto-a-los-16-anos-tid48746
- “El estadista”: Los argumentos del voto jóven. Disponible en: https://www.elestadista.com.ar/?p=2801

❖ Encuentro 14, tercer momento:

- Antes pensaba…
- Pero ahora pienso que…

❖ Encuentro 15, cuarto momento:



Filmografía:

+ Carabelli y González Ursi (2018) *Escuelas contra el margen.* Argentina: ContraMargen.

Bibliografía:

+ Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

+ Anijovich, R. y Mora, S. (2017) Los proyectos de trabajo. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

+ Ardoino, J. (1991) *El análisis multirreferencial*. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

+ Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015): ciclo orientado del bachillerato, formación general. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.

+ Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015): ciclo orientado del bachillerato: ciencias sociales y humanidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.

+ Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y el declive de la institución en: *Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2:* 12-25, Universidad Complutense de Madrid.

+ Edwards, V. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular*.

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

+ Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

+ Greco, M. B. (2015) Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del "vivir juntos" en la escuela secundaria. Pensamientos en tiempos de transformación. Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pp.35-45.

+ *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio* (2015). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

+ Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educacäo&Realidade*.

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

+ Mastache, A. (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.

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

+ Orlando, M, T. y Mastache A. (2016) *El nivel medio: algunos bosquejos de su historia.* Buenos Aires, FFyL-UBA (documento interno).

+ Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8,* Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

+ Sirvent, T. (2006) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

+ Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiense. Cap. 6 y 7 (selección)

+ Teriggi, F. (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad.* General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/569

+ Tippelt y Lindeman (2001) *El Método de Proyectos.*

Didáctica de las ciencias sociales:

+ Casal, S. (2011) Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo 2011*, vol. 16, núm. 48, pp. 73-105.
+ Finocchio, S. (1995) *Enseñar ciencias sociales.* Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
+ Benejam, Pilar y Pages, Joan (coord.) (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori. (Caps. 8)
+ Gojman, S. (1993) La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* (pp. 42-62). Buenos Aires: Paidós Educador.
+ Haste, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación.* Buenos Aires, Paidós. Cap. 5 y 6.
+ Manghi, H. D.; Badillo V. C. y Villacura A. P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos, vol. XXXVI, num. 146*. pp 63-79.

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: APORTES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA

Los proyectos fueron producidos por lxs estudianxs de Ciencias de la Educación durante el 1º cuatrimestre virtual de 2020 en la materia Didáctica de Nivel Medio, para ser desarrollados en escuelas secundarias en el marco de la pandemia, con el acompañamiento de las docentes de la Cátedra. Les agradecemos por su compromiso y participación.

ANAHÍ MASTACHE
MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ
VANINA POZZO
ANDREA IGLESIAS
FERNANDA GUZMÁN LLACH
JOHANNA CASTÁN

AGOSTO 2020

ISBN 978-987-86-6601-3