

**PLURICURSO
EN EL P.I.T. 14/17:**

**EL TELAR
DE LA
EXPERIENCIA**

CÓRDOBA 2015



**GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA**

**Ministerio de
EDUCACIÓN**

Secretaría de Estado de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción
de Igualdad y Calidad Educativa

ÍNDICE

Glosario	2
Introducción. <i>Pluricurso en el P.I.T. 14/17: el telar de la experiencia</i>	3
Lengua y Literatura	7
Historia de Cronopios y Pluricursos: Manual de Instrucciones para hacer un taller de escritura P.I.T.	7
Mitos y leyendas: textos que abren puertas a la imaginación y creatividad.	14
Una tarde de río, mates y poesías: las clases de palabras, los recursos literarios y la poesía	21
Tejiendo puentes entre ficción y realidad	27
Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana	34
Experiencia en Pluricurso Urbano: En Busca de un Futuro	34
El saqueo de América. La colonización a partir del visionado de la película —También la lluvia.....	46
¿Por qué somos quiénes somos? La Influencia de Nuestra Cultura (trabajo práctico)	51
La representación del espacio geográfico. La secuencia en contexto	56
Matemática	63
Mandalas en Matemática	63
Potenciando el ajedrez.....	70
Jugamos con las operaciones	75
Ciencias Naturales	78
Aunque presiones ctrl+z...el planeta no vuelve atrás	78
Proyectos de integración en pluricurso	88
Las letras en el cine: un espacio para pensarnos.....	88
Proyecto de Radio Comunitaria desde la Escuela: —Con mi oído en la calle; con mi voz en la escuela.....	97
Proyecto Replantando lo nuestro!: producción y forestación con especies nativas	106
¿De quién es la tierra? El territorio como espacio de conflicto y lucha de las comunidades.....	114

GLOSARIO

Concepto	Definición
Pluricurso urbano/ pluricurso	Modalidad pedagógica, didáctica, organizativa, administrativa y social que presenta en un mismo espacio-tiempo educativo la diversidad de los contextos propios de las ciudades. Si bien en el P.I.T. 14/17 predominan las experiencias urbanas, también se desarrolla en contextos rurales de donde hemos tomado este concepto.
Trayecto/trayecto formativo/ pedagógico	Corresponde al agrupamiento de estudiantes en función de objetivos, contenidos, etc. que se desarrollan en el pluricurso. Son, por ejemplo, Matemática I, Matemática II, etc. En los registros, se consignan de manera opcional como trayectos I/A/1, II/B/2, III/C/3, IV/D/4. La nomenclatura de algunos trayectos no es secuencial. Así, por ejemplo, pueden desarrollarse de manera secuencial en pluricurso Ciencias Naturales, Biología I, Biología II, etc.
Grupo	Corresponde a la reunión de estudiantes en un mismo espacio áulico con la modalidad pluricurso. La noción de grupo –como la de equipo– otorga un sentido diferente a esta reunión de estudiantes organizados en la diversidad: un mismo estudiante puede cursar, por razones diferentes, en dos grupos distintos por lo que la noción de curso –aunque conceptualmente apropiada– no se emplea debido a la compleja modalidad de los agrupamientos.
Escuela tradicional	Escuela secundaria que se construye desde una organización áulica y una administración relativamente invariable. Es el modelo que prevalece en todas las escuelas. Este término se emplea para diferenciar al P.I.T. 14/17 (su modalidad social, pedagógica y didáctica; su administración y su organización) con los modelos que registran cierta permanencia en el tiempo. El término es teórico y no valorativo, pues muchas de las denominadas “escuelas tradicionales” realizan ingentes y exitosos esfuerzos para la inclusión.

Introducción. *Pluricurso en el P.I.T. 14/17: el telar de la experiencia*

Producen en las aulas un abigarrado desafío pedagógico: no solamente porque “nuestros chicas y chicos” ingresan a la modalidad de pluricurso, sino porque este pluricurso se pliega con otros pluricursos: aquel chico que acredita para cursar Matemática de segundo, pero ha olvidado operaciones como la suma o la resta; esa chica que reparte su vida entre la maternidad y escaso tiempo para estudiar; el joven que cursa porque lo mandan y siente las aulas como una prisión; la joven que ingresa a mediados del ciclo lectivo, porque en marzo fue mamá o estuvo internada por un accidente de moto o murió alguno de sus padres...

Pequeña gran respuesta a dificultades de la escuela tradicional, el P.I.T. representa una construcción colectiva, un trabajo de equipo que parte desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y brinda sus frutos desde las ramas de las experiencias posibles. En este sentido, el pluricurso se despliega como una modalidad sociopedagógica, didáctica, organizativa y administrativa que asume la diversidad en un mismo espacio escolar. Aborda de otras maneras el curso tradicional tanto en la dimensión pedagógica como en la administrativa y la organizativa, ya que las velocidades (el espacio-tiempo del aprendizaje) de cada uno de sus estudiantes es distinta. El P.I.T. 14/17 –es decir, estudiantes, profesores, preceptores, auxiliares, coordinadores, equipos del Ministerio– se construye sobre una multiplicidad de desafíos (lo “pluri”, está en esto también).

Para eso, cada uno de sus actores se revela en la multiplicidad. Primero, desde su función; pero también compañero/a (etimológicamente, compañero significa compartir el pan); y confidente; y niño/a de ratos mientras terminás la tarea; o si estuviste detenido o si fuiste mamá empezamos de nuevo; o compartamos el recreo en el patio pateando la pelota; o si no llegás a la evaluación te esperamos (después de todo, este Programa se trata de la espera y de la esperanza).

Los siguientes textos recogen como una red esta multiplicidad de experiencias. Se presentan en tipologías expositivas o narrativas, que abordan el aprendizaje y la enseñanza de contenidos en pluricurso predominantemente urbano, aunque existen, también en los P.I.T.s, experiencias rurales. El texto expositivo responde a la pregunta *en qué consiste la experiencia*; el narrativo, a *qué pasó en esta experiencia*: marca un acontecimiento que quiebra lo cotidiano que se ha naturalizado y, por lo tanto, se ha vuelto invisible. Desde luego, no hay textos puros (Adam, 1992): la exposición es una secuencia dominante que puede entramarse con otras secuencias envolventes: narraciones que ejemplifican e ilustran, descripciones que muestran, instrucciones que

facilitan. La narración, como secuencia dominante, permite que –en su desarrollo– se expongan (o interpreten) los acontecimientos, se describan los personajes, resuenen sus voces.

Texto¹ (Barthes, 1992) significa, etimológicamente, tejer (*texere*, tejer, trenzar; es verbo, producción) y tejido (*textum-i*, tela; es sustantivo, producto). Texto representa, entonces, proceso (práctica) y cristalización de una actividad. Desde la primera acepción, tejer los textos nos permitió la reflexión sobre la práctica de los redactores y los profesores. La escritura permite cartografiar una experiencia. El redactor y el lector pueden recuperar la huella de un registro y –por lo tanto– desandar el recorrido crítica y creativamente. El texto así planteado es también currículum (recorrido). Desde la perspectiva del texto como tejido (como algo finalizado), nos permite un aporte casuístico a una teoría del pluricurso urbano y la presentación de experiencias situadas para que otros las adecuen a sus realidades. En este sentido, no hemos buscado experiencias necesariamente innovadoras, sino situadas, por lo que la presentación del contexto destaca en todos los registros.

Los textos deben entenderse en un contexto cambiante, adverso, turbulento. Encender un fósforo puede ser un acto cotidiano; pero encenderlo contra un vendaval y mantenerlo encendido es un acto heroico². Enseñar a restar puede ser un desafío didáctico aparentemente pequeño; pero aprender a restar en este contexto y mediante esta modalidad, supone un gran desafío.

Así, concebimos dos maneras de entender el pluricurso, a veces separadas, a veces yuxtapuestas, por lo que no hay un pluricurso, sino variantes situadas de esta modalidad. Por un lado, coexisten diferentes trayectos formativos en un mismo espacio en el que se desarrolla una disciplina. Por el otro, se entrelazan –más allá de las disciplinas– las múltiples facetas de la realidad sociocultural de las cuales emergen las chicas y los chicos. El currículum representa un abanico sociocultural que excede la escuela, se acrisola entre sus paredes y se proyecta a la sociedad.

Esta complejidad se encuentra expresada, sobre todo, en los textos que denominamos “proyectos integradores” que se trenzan en disciplinas y trayectos formativos. Esto supone no sólo un arduo trabajo de encontrar sentido sociopedagógico en cada uno

¹ “Texto quiere decir Tejido, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido –esa textura– el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una hifología (hifos: es el tejido y la tela de araña)” (Barthes, 1992, p. 104)

² Interpretamos el heroísmo en sentido socrático (Platón, 2015, p. 20), no sólo como aquel que pone el cuerpo frente a un desafío, sino como la génesis del amor y, además, como esencia del hábil orador y dialectico, el que se atreve a preguntar(se)

de los espacios curriculares involucrados, sino una suerte de enlace de Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988)³ entre los distintos profesores que abordan el proyecto. Los profesores aprenden en equipo a tratar la complejidad y transfieren tal aprendizaje a sus estudiantes que se transforman en enseñantes de sus propios profesores. Además, los proyectos integradores requieren de una ingeniería organizativa y administrativa que involucra a todos los actores del P.I.T. (organización horaria, registros de evaluación, reasignación de espacios). Tal despliegue se aleja de muchas rutinas de la escuela tradicional. En el P.I.T., la toma de decisiones se fragua necesariamente en la dimensión pedagógica. Cuando la dimensión pedagógica se considera estratégica, la escuela aprende y enseña como un todo: sus coordinadores, sus preceptores, sus auxiliares administrativos, sus estudiantes –incluso, el adicional o el personal de maestranza– se sienten motivados a escuchar y a acompañar a esos chicos y esas chicas que cada día se construyen como estudiantes. Las dimensiones organizativas y administrativas se flexibilizan para que la enseñanza se favorezca y el aprendizaje se concrete.

En este documento, usted encontrará registros de experiencias en la modalidad pluricurso de distinto tipo:

1. **Experiencias de abordaje de contenidos propios del programa de la disciplina.** El docente organiza en aula para que cada trayecto formativo se pueda trabajar con relativa autonomía. Por ejemplo, el contenido “narración” es abordado en Lengua I desde el cuento, en Lengua II desde la crónica periodística, etc.
2. **Experiencias centradas en proyectos áulicos.** Cada trayecto construye un proyecto empleando contenidos esperables para una etapa formativa. Los docentes abordan y resuelven problemas significativos para cada grupo que compone el P.I.T. en cuestión. Así, por ejemplo, en un proyecto de huerta se articulan contenidos de Ciencias Naturales, Biología I y Biología II.
3. **Proyectos integradores.** Apuntan a resolver una problemática común e involucran varios docentes y trayectos formativos. Todo un grupo o conjunto de grupos se aboca a la construcción de un proyecto de acuerdo con diferentes grados de complejidad. El proyecto incorpora diversas disciplinas, ya sea integrándolas, ya sea tomando una como eje y otras como apoyo. Siempre una de éstas se desarrolla en la modalidad de pluricurso. Por ejemplo, Proyecto de Intervención Sociocomunitaria y Humanidades presentan una intervención urbana en la que participan Lengua IV, Geografía II, etc.

³ La modalidad de pluricurso presenta la oportunidad de experimentar la teoría del psicólogo cognitivista ruso: el límite de lo que un estudiante puede lograr, denominado nivel de desarrollo real, se favorece con lo que puede lograr acompañado por otro/s (nivel de desarrollo potencial).

En ninguna experiencia atribuimos carencias al estudiante o a la estudiante: “No venimos a estancarnos en carencias, sino a abrirnos en posibilidades”, representa el lema implícito en cada acción. No hay carencias que significan denegación de posibilidades, sino problemas educativos, problemas sociopedagógicos, problemas didácticos que todos están dispuestos a zanjar mediante proyectos o pequeñas inspiraciones que exigen construcción de futuro. Con la formulación de un problema o con el diseño de un proyecto, hay una vocación de donar futuro, porque todo problema y todo proyecto se construyen desde una situación incómoda hacia otra que se anuncia como superadora.

El P.I.T. 14/17 los recibe sin condiciones: cargan sus bebés en brazos; llegan con el cuerpo cansado luego de un arduo día de trabajo; muestran una orden del juez; transitan desmañados, perezosos o irritables; cargan el estigma de repitente, de expulsada, de “mayorcito” para la escuela tradicional. Algunos chicos o chicas que ingresan al P.I.T. 14/17 manifiestan que lo hacen porque quieren “ser alguien el día de mañana”. Nosotros les respondemos: “Ya somos alguien. Ahora, vamos a intentar que, cuando egreses, todos seamos alguien mejor”. Esto significa alguien con más posibilidades laborales y con más capacidades para cursar estudios superiores, pero también un compromiso por la ciudadanía activa y creativa.

Esperamos que las experiencias que presentamos se tejan con la práctica de sus lectores y coadyuven a una escuela mejor.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Los textos; tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París: Nathan.
- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo 21.
- Platón. (19 de septiembre de 2015). *Cratilo*. Recuperado de Biblioteca Virtual:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/133614.pdf>
- Vigotsky, L. (1988). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica Grijalbo.

*“...sigo siendo ese cronopio que escribe
para su regocijo o su sufrimiento personal”*

Julio Cortázar

Historia de Cronopios y Pluricursos: Manual de Instrucciones para hacer un taller de escritura P.I.T.

María Guadalupe Uriburu

I.P.E.M. 41 Jorge Luis Borges

Con esta experiencia, procuramos, por un lado, que los estudiantes pudieran acercarse a la literatura de Cortázar y, por otro, que la lectura de sus obras fuera un disparador para que escribieran sobre sus gustos e intereses y se expresaran a través de lenguajes no gráficos, como el visual.

El desafío de este trabajo en pluricurso fue buscar una motivación para que los chicos pudieran experimentar la escritura como un proceso creativo y expresivo. Por este motivo, se eligió para trabajar a Julio Cortázar, quien –con su literatura fantástica– invita a la lectura como un juego y hace accesible la posibilidad de escribir. Incluir también es acercar a los estudiantes a uno de los escritores más importantes de nuestra literatura.

Para planificar la experiencia, primero se hizo una búsqueda de actividades para trabajar con Cortázar, recurriendo a manuales y portales como Educar (<http://www.educ.ar/>). La mayoría de las experiencias apuntaban a la realización de un trabajo de análisis y reconocimiento de la literatura fantástica como género; pero la búsqueda estaba orientada a encontrar estrategias que habilitaran un espacio en donde los estudiantes pudieran producir, hacer. Así, recorriendo la biografía de Cortázar (en libros como “Cortázar para principiantes” y la revista “Caras y Caretas”), descubrimos una forma de trabajar: invitar a jugar a los chicos con su literatura, usarla como excusa para que pudieran escribir y usar otros lenguajes, teniendo en cuenta el contexto en el que viven e incluyendo sus gustos e intereses para escribir sobre éstos. Así, el diseño de la experiencia se basó en el formato taller, que se dividió en cuatro momentos y que priorizó la práctica.

Las actividades que se concretaron en el taller fueron de lectura, escritura y búsqueda de imágenes para hacer ilustraciones. Para desarrollar el tema y trabajarlo, se utilizaron estrategias como la lluvia de ideas, la exposición y la lectura en voz alta. La lectura de las instrucciones escritas por los compañeros de los trayectos más avanzados provocó el interés de escribir en los estudiantes de los trayectos menos avanzados que trabajaron en el libro álbum, publicación que fusiona el lenguaje escrito y el lenguaje visual para contar una historia. Ese interés fue motivación para poner en práctica nuevamente el taller con los chicos que ingresaron este año.

Preámbulo de Instrucciones para conocer lo que es un P.I.T. y el mundo al cual pertenece

Imagínese que en un mismo curso conviven chicos y chicas que tienen entre 14 y 17 años y que por diferentes motivos no pudieron terminar la escuela secundaria. Imagínese a ese mismo curso dentro de una escuela estatal; a esa escuela estatal, dentro de un barrio que queda al margen de la ciudad; a esa ciudad, dentro de una provincia que palpita al ritmo de las campanas y el Cordobazo.

Ahora imagínese que la ciudad de Córdoba no fue fundada por Jerónimo Luis de Cabrera, sino que fue obra de la creación fantástica de Julio Cortázar. Imagínese entonces, que sus habitantes son cronopios y famas.

Instrucciones para conocer y reconocer a los estudiantes cronopios

Para reconocer y distinguir a un cronopio de un fama, hay que observar cómo guardan sus recuerdos, por ejemplo. Un fama, para conservar sus recuerdos, procede a embalsamarlos. Los cronopios, en cambio, seres desordenados y tibios, dejan los recuerdos sueltos por la casa.

Dice Cortázar que un cronopio es un ***dibujo fuera del margen, un poema sin rimas***. Imagínese entonces que los estudiantes del P.I.T. son cronopios: dibujos fuera del margen, poemas sin rima, con trayectorias escolares desordenadas y sueltas, como sus recuerdos. Imagínese ahora, que los poemas sin rima pueden tener ritmo propio y ser tan libres y creativos como los poemas dadaístas o los que se escriben con la técnica del cadáver exquisito.

Instrucciones para trabajar en un pluricurso o en un curso, que es lo mismo

Para trabajar en un pluricurso, se necesita tener en cuenta la simultaneidad. Lo que se hace progresivamente a través de los años en la escuela tradicional, en el P.I.T. se hace simultáneamente. Los temas y contenidos a enseñar siempre tienen un aspecto general y otro particular que habilitan distintos niveles de profundización. Lo que en un curso “común” se experimenta de manera más o menos homogénea año tras año, en un pluricurso se vive de diferente manera pero al mismo tiempo. Para trabajar en un pluricurso, hay que dejar de ser un fama.

Instrucciones para entender por qué trabajar con Cortázar en un pluricurso o en un curso, que es lo mismo

Julio Cortázar pensaba a la escritura como un juego; él prefería considerarse como un escritor amateur.

Para que un estudiante cronopio lea y escriba, lo mejor es invitarlo a jugar con la literatura. Y para eso, “Historia de cronopios y de famas” de Cortázar es un manojito de llaves que abre muchas puertas. “Manual de Instrucciones” quizás sea una llave maestra; abre la mirada con que acostumbramos a mirar los días, para verlos de manera distinta, fantástica. Y eso puede inspirar a un cronopio para que escriba sobre todo aquello que le gusta o interesa, para que pueda liberar sus propios ritmos, expresar su propia rima, dibujar sus grafitis dentro de sus propios márgenes y crear un álbum, un libro, un álbum/libro donde dejar sueltos los recuerdos, los miedos y esperanzas, para ser un *cronopio amateur* que escriba para “*el regocijo o su sufrimiento personal*”

Instrucciones para tener en cuenta al momento de leer la siguiente secuencia

Dejando de lado los motivos, atengámonos a entender que los cronopios que cursan el P.I.T. del “Borges” están divididos en cuatro grupos y por trayectos: A, B, C y D. Al trayecto A, pertenecen los cronopios con una trayectoria “inicial” en el secundario. Así, progresivamente, se componen los otros trayectos hasta llegar al D, que es el último y los prepara para egresar. Por otro lado, en el Borges, desde el 2014 se organizaron los grupos de manera tal que a cada uno corresponde un trayecto. Así, tenemos en el grupo 1 a los cronopios del trayecto A; en el 2, a los del trayecto B; en el grupo 3, los del trayecto C; y en el grupo 4, los del trayecto D.

De todas maneras, las características de un pluricurso se mantienen; dentro de un mismo trayecto existen a su vez, cual *mamushkas*, distintas trayectorias. Pero además, en el P.I.T. Borges los reagrupamientos se hacen de manera constante; cátedras compartidas, talleres y jornadas, juntan a los distintos grupos/trayectos de manera permanente. Los talleres presentados en las siguientes secuencias, se hicieron agrupando a los grupo 1 y 2 de los trayectos A y B por un lado y a los grupos 3 y 4 de los trayectos C y D por el otro. Recuerde que no somos famas.

“La lucha de Cortázar por salirse de las formas,
de los géneros, aquellas ideas sobre la lectura
están en la raíz de sus intentos por superar otras ataduras,
otros ceñidores, otros confines de la expresión, de la escritura.
Entre ellos, figuran sin duda las maneras de combatir
el objeto heredado, limitado, cerrado,
que para él fue eso que desde hace siglos se llama libro”
Mario Goloboff (2014)

Taller: Instrucciones para hacer un libro álbum (Trayecto formativo I y Trayecto formativo II)

Un “libro álbum” es un libro en donde el texto y la imagen funcionan de manera conjunta construyendo una historia.

Con el objetivo de elaborar un “libro álbum” en homenaje a los 100 años del nacimiento de Julio Cortázar, proponemos este taller para que los estudiantes se acerquen a la vida y obra del autor y al mismo tiempo puedan trabajar en la materia por medio de otros lenguajes, como el visual.

Para la producción del libro álbum, empleamos la técnica de *collage* para ilustrar textos de Cortázar y otros, escritos por los mismos estudiantes del P.I.T. de los trayectos III y IV. Los textos de los estudiantes de los trayectos III y IV, fueron escritos luego de leer “Manual de Instrucciones” del libro “Historias de Cronopios y de Famas”, lectura que les sirvió como inspiración para redactar sus propias “Instrucciones”, teniendo en cuenta sus gustos e intereses.

1° MOMENTO: Acercamiento a Cortázar y su obra.

- Breve exposición de la biografía y bibliografía de Julio Cortázar
- Lectura en voz alta de algunas de sus producciones publicadas en el libro “Historia de Cronopios y de Famas”

- Lectura colectiva de algunas “Instrucciones” escritas por los compañeros de los trayectos III y IV

2°MOMENTO: ¿Qué es un libro álbum?

- Breve explicación
- Muestra de distintos “libros álbum” que tenemos en la biblioteca del P.I.T.

3°MOMENTO: Producción

Consigna:

Elegir un texto de Cortázar o una de las Instrucciones escritas por sus compañeros para armar un “capítulo” para el álbum libro. Ilustrarán la instrucción elegida con un dibujo o un collage y fragmentos del texto.

4°MOMENTO: Cierre

Como cierre, pedimos a los estudiantes que compartan con el resto lo que hicieron y cuál fue el motivo del texto que eligieron para trabajar.

“El propio escritor -Cortázar- siempre
consideró la escritura como un antídoto contra el desamparo”
Carlos Polimeni, *Cortázar para principiantes*

**Taller: Instrucciones para escribir con Cortázar (Trayecto formativo III y
Trayecto formativo IV)**

Con el objetivo de acercar la literatura de Julio Cortázar a los estudiantes, propusimos este taller para que los estudiantes conozcan la vida y obra del autor, y a partir de este acercamiento, puedan elaborar sus propias producciones.

Para ello, seleccionamos las distintas “Instrucciones” de la obra “Historia de Cronopios y de Famas”, una de las más famosas del autor, ya que pueden servir de disparador para que los chicos y chicas piensen y escriban sus propias “Instrucciones”, usando como inspiración sus propios gustos e intereses.

Desarrollamos las actividades en cuatro momentos:

1°MOMENTO: Acercamiento a Cortázar y su obra

- Breve exposición de la biografía y bibliografía de Julio Cortázar

- Lectura en voz alta de “Manual de Instrucciones”

2° MOMENTO: ¿Cuáles son nuestros gustos e intereses?

-Lluvia de ideas sobre los gustos e intereses del grupo para luego usarlas al momento de escribir

3° MOMENTO: Producción

Consigna: Elegir algo que les guste hacer o que hagan casi todos los días para escribir una “Instrucción” sobre cómo hacerlo.

4° MOMENTO: Cierre

Con la finalidad de compartir y como cierre, exponemos las distintas producciones elaboradas por los estudiantes.

Conclusión

Los estudiantes aprendieron que podían escribir y usar como inspiración lo que viven y lo que les interesa, que la escritura puede ser una forma de expresar lo que piensan y sienten y que además de tratarse una experiencia liberadora, también puede ser divertida. Por mi parte, aprendí que las producciones de los estudiantes pueden ser muy ricas para inspirar a otros compañeros, que sus escritos pueden seguir circulando entre ellos, dejándolos libres como dejan libres los cronopios a sus recuerdos. Ése es un aporte que creo puede dejar esta experiencia: tener en cuenta las producciones de los estudiantes para trabajar con otros, es decir, poder usarlos como material importante y legítimo como cualquier otro que se estudie, lo que también puede ser una motivación para escribir: que otro me lea. Y que ese otro no sea sólo el docente que lee lo que hice para evaluarme, sino que puede ser un par al que inspiro para que él también pueda escribir.

Se recomienda que, en el caso de querer llevar adelante esta experiencia, se tenga en cuenta que el objetivo es que los chicos a través del juego desarrollen una práctica como la escritura para la expresión, la libertad y la creatividad; que se los invite a ser escritores como Cortázar, y que si quieren, puedan **escribir para su regocijo o sufrimiento personal.**

Bibliografía

Cassano, C. (24 de marzo de 2011). *¿Qué son los libros álbum?*. En *Integrar. Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://integrar.bue.edu.ar/integrar/blog/articulo/que-son-los-libros-album/>

Cortázar, J. (2007). *Cuentos - Julio Cortázar*. Buenos Aires: Alfaguara.

Golobof, M. (marzo de 2014). El escritor entre el cielo y la tierra. En *Revista Caras y Caretas*, (2.292), p. 18.

Mucci, C. (marzo de 2014). La escritura como juego. En *Revista Caras y Caretas*, (2.292), p. 15.

Polimeni, C. (2014). *Cortázar para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente

Mitos y leyendas: textos que abren puertas a la imaginación y creatividad

Débora María Quiroga

IPEA 14 "Dr. César Cuestas Carnero"

La propuesta de Lengua y Literatura se llevó y lleva a cabo en el IPEA 14 "Dr. César Cuestas Carnero". La Institución se encuentra inserta en barrio Arenales de nuestra Capital. El aumento de la pobreza produjo el crecimiento de índices delictivos, colocando al establecimiento educativo en una zona de gran vulnerabilidad. Sin embargo, la mayoría de nuestros estudiantes proviene de Malvinas Argentinas, ciudad colindante a la Capital y pertenece a estratos sociales de bajos recursos. Nuestros estudiantes pertenecen a familias numerosas, ensambladas y monoparentales. Algunas de las adolescentes son mamás a los 15 años y traen sus pequeños a la escuela. Se ha podido observar también que un gran porcentaje de jóvenes son adictos a las drogas; algunos están realizando tratamientos. Hay otros que fueron internos de centros de rehabilitación para menores.

La experiencia de trabajar con diferentes lecturas e ir adaptando los aprendizajes y contenidos en los distintos trayectos comenzó a partir del año 2014 y en la actualidad se está continuando a pedido de chicos/as y de la coordinación. Participan de aquella los estudiantes del Trayecto Formativo B y C, (teniendo en el B, grupos de estudiantes que cursan la Lengua I, II, III y IV y en el C, grupos de Lengua III y IV), con la docente de Lengua y Literatura y frecuentemente se suma el Coordinador Sociopedagógico.

Valoro mucho esta experiencia desafiante e interesante, aunque no siempre se obtengan los resultados óptimos. Los intereses de los chicos y chicas están lejos de la lectura de libros, del análisis de textos y de la concreción de producciones propias. Asisto a la Institución los lunes, martes y viernes. Los lunes están todavía con rezagos del fin de semana y los viernes que se están preparando para la salida de la noche y del sábado. Por lo tanto, debo emplear diversas estrategias y la motivación para poder lograr los objetivos planteados. Es una situación difícil, pero no imposible.

El proyecto de lecturas de mitos, leyendas y leyendas urbanas surge a pedido del Coordinador que manifiesta en una reunión de personal la necesidad de que los jóvenes leyeran. Este pedido fue especialmente para los docentes que damos Lengua y Literatura.

Elección de la secuencia didáctica

Elegí esta experiencia para registrar, porque el contacto con diferentes lecturas es una manera que tienen los estudiantes de acercarse a este tipo de textos y comenzar a formarse como lectores literarios. Además, considero importante que los jóvenes descubran otros “mundos maravillosos” a través de la literatura.

El hecho de trabajar en pluricurso es un gran desafío, ya que no hemos sido formados para tal modalidad. A este desafío, se agrega el contexto sociocultural de nuestros estudiantes: no podemos pretender aulas homogeneizadas.

Romero (2007) señala: “La escuela, de formas modernas e incertidumbres pos modernas, enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a jóvenes del siglo XXI”. Desde lo que hoy algunos denominan “sociedad del conocimiento”, queda claro que, en el siglo XXI, hay docentes que siguen parados en un viejo paradigma, que siguen la idea de un aprendizaje monocrónico, “un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos” (Terigi, 2010) Es por eso que el trabajo en pluricurso es una manera de “romper esta homogenización”, sin descuidar la calidad educativa.

Antecedentes

El concepto de *justicia educativa* alude a garantizar el derecho integral a la educación posicionando a los sectores populares en el centro del Sistema Educativo. Esto no supone pensar en una escuela específica para de sectores populares. Este paradigma de justicia aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes que unan y amparen a individuos diferentes.

Los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba conciben a la escuela como espacio de acceso a saberes, de construcción de nuevas capacidades que desarrollen subjetividades, en el marco de la sociedad de este siglo XXI. Entonces, pensé en una temática que fuera interesante, que estuviera dentro de lo que plantea el Diseño Curricular y que se pudiera aplicar en el desarrollo del Pluricurso.

Como la mayoría de los jóvenes conocen los distintos personajes de los mitos griegos a través de la tecnología (vídeos juegos, películas) propuse trabajar con ellos, pero enfocados desde los géneros literarios. Algunos se resistieron porque lo consideraban “aburrido”, pero con el correr de las clases y –al advertir que otros iban avanzando en las distintas actividades– se acoplaron a lo que proponíamos.

Para seguir un hilo conductor entre los diferentes contenidos, consideré que también se podía trabajar con las leyendas tradicionales y comenzar a establecer las diferencias y las semejanzas que existen entre éstas y los mitos griegos. Finalmente, agregué los relatos heroicos. Al trayecto C, que está más avanzado, agregué leyendas urbanas, algo que gustó mucho a los estudiantes, que se involucraron tanto que ellos mismos comenzaron a buscar en Internet otras leyendas urbanas de Córdoba.

Entonces, apuntamos a valorar la leyenda como parte de la cultura de pertenencia y a despertar el interés y el placer por la lectura. Mediante este trabajo yo esperaba aprender cómo se vivencia un “cambio en la práctica áulica diaria”, los aciertos y desaciertos que hay para aprender de eso y proponer otras nuevas situaciones de aprendizaje donde se movilicen los estudiantes y generar conflictos cognitivos que les permitan la adquisición significativa de los nuevos saberes.

Desarrollo de la experiencia

Empleé libros de textos de diversas editoriales y los recursos tecnológicos disponibles en la escuela. Las formas de representación presentes en la literatura permiten al lector reinterpretar la forma habitual de comprender el mundo. Considerando esta perspectiva, abordamos la escucha atenta y frecuente de textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales. Buscamos el disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros las propias experiencias de lectura literaria.

Trabajamos diferentes textos, algunos de la biblioteca ambulante y otros traídos por mí. Todas las clases se leía y se realizaban las diferentes actividades.

En el Trayecto C, en el cual se trabajó con leyendas urbanas, recurrí al contexto de los estudiantes para que éstos me relataran algún episodio que se asemejara a los textos que estábamos leyendo. Por supuesto, salieron muchísimos.

Desarrollamos las siguientes actividades:

- Lectura, comprensión y análisis de diferentes mitos y leyendas.
- Resolución de consignas vinculadas a la comprensión de mitos y leyendas.
- Caracterización de personajes y del marco narrativo.
- Comparación de diversos textos.
- Producción escrita de mitos y leyendas.
- Monitoreo de los escritos, teniendo en cuenta la normativa, la puntuación y el uso de los conectores.
- Socialización de los escritos.

- Propuestas de nuevas lecturas con los formatos y las temáticas trabajadas.
- Uso de las TIC para la ampliación del tema.
- Debate sobre las temáticas abordadas.

Trayecto B

- Prácticas de lectura de narraciones heroicas.
- Resolución de consignas vinculadas con el análisis y la comprensión lectora.
- Caracterización de los personajes a partir de preguntas guías.
- Rastreo de determinados caracteres y aspectos en los textos a partir de preguntas.
- Ordenamientos de núcleos narrativos.
- Producción de narraciones heroicas.
- Monitoreo de los escritos, teniendo en cuenta la normativa de la lengua, la puntuación y uso de los conectores
- Socialización de los escritos.
- Propuestas de nuevas lecturas vinculadas con los formatos y temática trabajada.
- Uso de las TIC para la ampliación del tema.
- Debate sobre las temáticas abordadas.

Trayecto C

- Itinerario de lecturas de leyendas latinoamericanas.
- Lectura exploratoria de los diversos textos.
- Lectura exhaustiva de los textos.
- Análisis, comprensión e interpretación de los textos de cosmovisión mítica.
- Lectura, identificación y comprensión de la cosmovisión mítica argentina en el Santos Vega.
- Identificación, diferenciación y características de la leyenda urbana y el mito.
- Producción escrita de leyendas urbanas valiéndose de datos de la ciudad, de la provincia o del país, empleando borradores.
- Revisión de los escritos siguiendo la normativa de la lengua.
- Versión final de los escritos.
- Socialización de lo producido.

Estas actividades, como era esperable, presentaron desafíos como motivar a la lectura y capturar la atención. Nos propusimos el fortalecimiento de competencias lingüísticas

y paralingüísticas y el enriquecimiento de las competencias culturales e ideológicas (Kerbrat-Orecchioni, 1987) .

A medida que iban pasando las clases, el entusiasmo que estaban demostrando los chicos me alentaba a mí. Empecé a diseñar nuevos proyectos, como las “Maratones de lectura” con la participación de diferentes actores de la comunidad.

Exposición de la secuencia

Valiéndome de estrategias de lectura (anticipación, lectura del paratexto, entre otras), comencé con la presentación de diferentes mitos, leyendas tradicionales y relatos heroicos para el trayecto B. Luego, realizamos ejercicios de comprensión y análisis de lo leído. Primero, lo concretamos oralmente y –luego– por escrito, a través de la resolución de distintas consignas. Identificamos y caracterizamos los diferentes personajes, los lugares en donde se desarrollaron los hechos e identificamos el tiempo en el que estos habían sucedido. Todo esto sirvió para luego establecer la comparación entre las tres tipologías, realizando cuadros. También empleamos las *netbooks* para buscar información relacionada con el tema. Trabajamos conjuntamente con la docente de TIC. Arribamos a la conceptualización, caracterización de cada tipo de texto. Además, buscamos que los estudiantes se posicionaran como lectores críticos y reflexivos.

Finalmente, la propuesta fue recopilar mitos, leyendas y relatos heroicos que los estudiantes escribieron y que compilamos en un libro. Desde el texto entendido como una práctica y no como algo dado, se aplicaron estrategias de escritura en un proceso, que abordó los borradores, la revisión, la reescritura y la versión final.

Para los jóvenes del trayecto C, que poseen una formación más adecuada para la temática, les propuse trabajar con leyendas urbanas. Fue un tema que los atrajo mucho, ya que tienen ciertas supersticiones con algunos temas de índole cotidiana como la muerte, el cementerio, etc. Comencé con un itinerario de leyendas urbanas y mitos en paralelo. Los estudiantes debían realizar una lectura exploratoria de cada texto y luego una exhaustiva. En muchas oportunidades participé yo directamente en diferentes situaciones de lectura, ya que éste es un hecho importante para ellos, que su docente les lea interpretando el texto como una narración, les agrada mucho. Hay chicos que me manifiestan que cuando les leo, “se transportan y viven” lo leído por los tonos de voz que empleo. Algo gratificante.

Luego, pasamos al análisis y comprensión de los textos de cosmovisión mítica. Establecimos la caracterización de los personajes, los lugares y el tiempo. Esta

actividad se realizó en grupo y con la constante intervención de la docente. En clases posteriores, trabajamos sobre la cosmovisión mítica argentina en el *Santos Vega*. Identificaron y caracterizaron al personaje.

Luego, les llevé diferentes leyendas urbanas tomadas de diferentes sitios de Internet. Esta etapa fue la más interesante, ya que despertó un gran interés y curiosidad entre los estudiantes a tal punto que ellos mismos recurrieron a distintas fuentes para buscar otras.

Así, en conjunto, establecimos semejanzas y diferencias con los mitos. Consideramos la fuente, la difusión, los temas, los personajes, los lugares y las épocas.

Finalmente, los estudiantes realizaron la producción escrita de leyendas urbanas, tomando datos de la ciudad, de la provincia o del país. En el proceso, emplearon borradores, revisaron, rescribieron y llegaron a la versión final, atendiendo a la gramática y la normativa. Por fin, los estudiantes socializaron los trabajos producidos.

Conclusión

Para concretar esta propuesta, fue necesario conocer y respetar los intereses de los estudiantes, realizando un relevamiento del contexto. Esto se logró conversando con ellos, escuchándolos, siempre en el marco del respeto. Recordemos que muchos jóvenes perciben como un fracaso su tránsito por la escuela secundaria tradicional o interrumpieron los estudios por algunos de los motivos que señalamos al inicio de este registro. Por esto, debemos abrirles las puertas al conocimiento de otra manera, desde otra perspectiva, para que logren la terminalidad del aprendizaje. Además, contamos con un Diseño Curricular flexible para adaptar a las planificaciones áulicas.

No siempre se producen los resultados deseados, pero hay que reflexionar sobre cada práctica en el aula y revisarla para arribar al objetivo esperado.

Mis estudiantes aprendieron a leer en silencio y comprensivamente y a expresarse oralmente sobre el contenido de lo leído, para luego plasmar un escrito que se enmarcó en la gramática del texto y en la normativa. Por supuesto, se realizaron varias correcciones, pero realmente valió la pena el esfuerzo y el tiempo invertido. Salir de la clase estereotipada impone un desafío, pero genera un logro indescriptible. Hay que animarse a cambiar de paradigma, porque se obtienen muy buenos resultados. Con perseverancia, todo se puede. Y si esta experiencia inspira a que otros docentes trabajen con su grupo de estudiantes, me parece que el esfuerzo de sistematizarla y comunicarla cumplió su cometido.

Bibliografía

AA.VV (2013). Dionisio y los delfines (versión de Olga Drennen); Dafne y Apolo (adaptación de Ovidio); El último deseo (versión de Sol Silvestre); La conquista del fuego (versión de una leyenda de los pieles rojas de América del Norte). En *Carpeta de Lengua I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana

AA.VV (2013). Sir Pellinor en el Valle Sin Retorno (versión de Franco Vaccarni; El combate contra el Dragón (versión de un fragmento de Beaeowulf de Ana María Shua). En *Carpeta de Lengua II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Orientación *Lenguas* (2012-2015). Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20LENGUAS.pdf>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Rivas, A. (2010, septiembre). *La política educativa frente a los abismos del presente: criterios y sugerencias para la acción*. Notas para la presentación realizada en el Postítulo de Gestión y Conducción Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Romero, C. (2007). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2010, febrero). *Cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa.

Una tarde de río, mates y poesías: las clases de palabras, los recursos literarios y la poesía

Cristina Boaglio

Instituto San Francisco De Asís – P.I.T. 14-17 (Santa Rosa de Calamuchita)

El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años comenzó a funcionar en el año 2012, incluyendo a jóvenes de la localidad de Santa Rosa de Calamuchita y localidades aledañas. Se convirtió, así, en la primera oferta educativa con estas características en la región calamuchitana.

La región se encuentra atravesada por la influencia de migración de pobladores de diferentes lugares del país y países limítrofes, lo cual genera un incremento demográfico que no ha cesado en los últimos 10 años y que modificó e incrementó la población estudiantil de las instituciones educativas regionales.

A pesar de ser una región con una importante actividad turística que constituye la principal fuente de ingresos económicos, las condiciones laborales están enmarcadas por empleos temporarios e inestables. Una actividad importante era la forestal, pero los incendios acontecidos en el año 2013 han dejado un número significativo de familias sin trabajo y con carencias importantes.

Estas situaciones del contexto socioeconómico atraviesan, modifican y trascienden las instituciones educativas. A raíz de esta realidad educativa local-regional, dentro del ámbito municipal de Santa Rosa de Calamuchita, compartimos con nuestros estudiantes la inquietud de trabajar y planificar acciones que posibilitaran abordar esta problemática.

A partir de su implementación, el P.I.T. 14/17- ISFA interactúa permanentemente con las distintas instituciones de nuestra localidad en proyectos educativos, recreativos, artísticos y culturales, de los cuales nuestros estudiantes forman parte. Estos son:

- El Programa “ESTUDIARTE”, patrocinado por la Fundación Tantal, que financia proyectos educativos artísticos-culturales para los jóvenes de las Instituciones Educativas de Santa Rosa.
- El Proyecto Jóvenes Emprendedores, impulsado por la Municipalidad de Santa Rosa de Calamuchita. En este espacio los estudiantes de los 5º años, de todas las

Instituciones Educativas locales y el P.I.T., dentro del espacio curricular *Micro-emprendimientos y/o Formación para la Vida y el Trabajo* presentan sus propuestas a toda la Comunidad Educativa.

- El Programa *Creciendo Juntos* (dependiente del Municipio) que tiene por objetivo promover una vivencia saludable de la sexualidad en la adolescencia y favorecer el conocimiento de derechos sexuales y reproductivos en los/as adolescentes en pos de su ejercicio responsable, implementándose en cinco jornadas- talleres.
- La participación e integración continuas en los proyectos institucionales del San Francisco de Asís: Tres Jornadas de Inter-tribus, el día del estudiante, San Francisco Rock, el Encuentro regional del Folklore.
- El acceso a cursos de formación profesional dictados por la Municipalidad: Curso de Mozo, Curso de informante Turístico (2014).

Éstas y otras propuestas se integran a diario en la escuela para generar acciones, estrategias y actividades motivadoras para lograr la inclusión de los jóvenes y evitar su deserción.

El Programa apunta a la inclusión de jóvenes de diferentes niveles académicos, historias de vida y grupos etarios. Por lo tanto, en la primera reunión de personal del P.I.T. 14-17 “Santa Rosa de Calamuchita” (año 2013), se definió como eje transversal “El medio ambiente” para todos los espacios curriculares.

Por ello, presentamos esta secuencia didáctica, implementada en el espacio curricular de Lengua y Literatura I, II, III y IV que titulamos: “Una tarde de río, mates y poesía”, inspirada en nuestra localidad de hermosos recursos naturales. La propuesta apuntó a que nuestros estudiantes vivenciaran el lugar cotidiano, su río, sus calles, sus montañas, desde lo ambiental y desde lo que aprecian nuestros turistas.

Los contenidos elegidos para esta secuencia fueron las categorías gramaticales y la poesía. La idea original fue la ampliación del vocabulario (como insumo expresivo, narrativo, expositivo, etc.) y las sensaciones que provocan las palabras. Esto le permitiría a nuestros estudiantes nutrirse de un vocabulario adecuado y contemplar su lugar desde una mirada poética: ellos habían tenido poco o ningún acercamiento a la esta tipología textual. La experiencia les permitiría ampliar el vocabulario, pues inspirados en el recorrido-salida podrían escribir o bocetar uno o varios poemas sencillos, mediante el reconocimiento desnaturalizador de los objetos que brinda la práctica artística. La ampliación del vocabulario acrecienta, a su vez, las competencias ideológicas y culturales (Kerbrach-Orecchioni, 1987), mediante nuevos trazados y

relaciones entre palabras. Por otro lado, el reconocimiento de categorías gramaticales ofrece una preparación para el análisis como práctica intelectual que escapa a la mera concepción normativista de la gramática y la transforma en dispositivo preparatorio de prácticas intelectuales analíticas: etimológicamente, análisis significa disolver determinados conjuntos en sus partes para examinar u detectar individualmente sus componentes, sus causas y sus orígenes (Corominas, 1973). El reconocimiento y análisis gramatical fortalece estas competencias.

Para el desarrollo de la actividad, se trabajó en el aula con lectura y análisis de poesías con temáticas relacionadas con el eje seleccionado. Esta actividad permitió trabajar el mismo tema en Lengua y Literatura I, II, III y IV con distintos grados de dificultad.

En Lengua y Literatura I y II se trabajaron clases de palabras (sustantivo, adjetivo, pronombre y verbo) porque cuando se realiza la lectura de las poesías se evidencia la dificultad de la comprensión de lo leído por no poder identificar el sujeto de la oración. Es por ello que se decide trabajar las clases de palabras para lograr el reconocimiento de las mismas y su función en la oración. Dejamos –para una segunda instancia, cuando realizáramos la salida al río– las imágenes sensoriales y las comparaciones.

Para el reconocimiento de palabras se empleó una lista de oraciones cortadas en dos tiras y se les pidió a los estudiantes que eligieran una. Cuando todos tuvieron una tira de papel, debían recorrer el aula para encontrar la otra parte de la oración que estaba pegada en la pared. Los estudiantes debían revisar que cada oración de este pequeño rompecabezas poseyera un sujeto y un predicado.

La otra actividad que se les propuso para reforzar el aprendizaje de clases de palabras fue la siguiente:

- A cada uno, se le entregó un periódico o revista y una tijera. Se le asignó una clase de palabra para que buscara y recortara (por ejemplo, sustantivo).
- Una vez seleccionadas las palabras se confeccionaron afiches con cada una de las mismas.
- Luego se expusieron los afiches realizados en las paredes del aula.
- Finalmente, los estudiantes elaboraron oraciones con las palabras seleccionadas.

En Lengua y Literatura III y IV explicamos la metáfora con ejemplos. Luego, presentamos a todos, algunos poemas que permitieron reconocer el valor connotativo

de las palabras y comprender que en el texto literario no predomina la función informativa, sino la estética, el “cómo se dice” el mensaje.

Los estudiantes de Lengua y Literatura III y IV realizaron un *PowerPoint* con algunas de los poemas que ellos mismos eligieron y con imágenes seleccionadas de Internet y se lo mostraron a los compañeros de Lengua y Literatura I y II. Les explicaron el porqué de la elección de ese poema y les contaron cómo habían realizado el trabajo.

Cuando estas actividades estuvieron terminadas, salimos al río con una guía para trabajar (Anexo 1). Para tal ocasión, llevamos cámara de fotos, mate, galletitas, bebidas, además de cuadernos y lapiceras. Después de varios mates, toma de notas y fotos regresamos y comentamos la experiencia.

Durante la clase siguiente, retomamos las notas de los cuadernos y escribieron impresiones sobre la actividad realizada y sobre las condiciones en que se encontraba en río.

Mi intención inicial como docente a cargo del Espacio Curricular Lengua y Literatura I, II, III, IV fue que mis estudiantes, en un trabajo colectivo, escribieran alguna o varias poesías y con las fotos de la salida, pudieran realizar un *PowerPoint* de la experiencia. Esto no resultó por varios motivos. El más importante era que en ese momento el grupo estaba atravesando por un proceso de desintegración por enfrentamientos entre dos alumnas. El grupo se dividió en dos bandos y el problema impactó en las clases.

Por ello, para cerrar al tema, propuse a los que querían continuar en el proceso, buscar poemas que abordaran el tema del río, de la naturaleza y –a partir de las fotos tomadas durante la salida– elaborar un *PowerPoint* para acompañar la presentación dentro de marco del PROYECTO ESTUDIARTE que se planteaba desde el Espacio Curricular *Educación Artística*, con el eje transversal trabajado en todos los espacios curriculares: “El medio ambiente”.

Por fin, evaluamos de nuestro trabajo. Los estudiantes incorporaron las categorías gramaticales. Comentaron:

- “*Por fin entendí lo que era un adjetivo*”.
- “*Ahora entiendo para qué sirven los pronombres*”.
- “*Ahora sé que mi nombre es un sustantivo*”.
- “*Los verbos son las acciones*”.
- “*Esto está bueno .Ahora puedo expresarme mejor utilizando **muuuuuuchas** palabras*”.
- “*Esto no sirve para nada, yo no voy por la calle diciendo : Qué hermoso (adjetivo), árbol (sustantivo) verde (adjetivo), etc., etc., etc.* “

Este último comentario provocó la risa de todo el grupo, pero como docente, me quedó claro que este estudiante realmente había aprendido el tema.

La actividad referida a los poemas no se realizó como estaba planificado, pero pude constatar la creatividad y el manejo de las TIC (utilizaron la netbook de Conectar Igualdad, proporcionada por la profesora). Nunca se llegó a la poesía propiamente dicha, pero se escribieron "impresiones sobre el río" expresadas con figuras poéticas. La idea fue retomar esas impresiones y trabajar en una producción grupal y adentrarnos en el lenguaje de la poesía. Los estudiantes escribieron oraciones como:

- *"Río maravilloso y cristalino que refresca mis atardeceres."*
- *"Tus aguas tienen el sonido de mil canciones."*
- *"Tus piedras guardan secretos de amor".*

Estas impresiones pertenecen a los estudiantes de Lengua III y IV con los cuales se había trabajado imágenes sensoriales, metáfora, etc.

Finalmente, evalué los textos escritos sobre sus impresiones del río. Algunos de ellos podrían haber sido utilizados en el *PowerPoint*, pero los estudiantes no quisieron que sus escritos fueran vistos y leídos o compartidos con otras personas. Si bien fue cambiando de rumbo y surgieron cuestiones que no estaban planificadas, nos interesa registrar la experiencia para que los docentes consideremos que podemos cambiar el rumbo de lo planificado y llegar a buen puerto.

Es interesante el mejoramiento de los vínculos con los estudiantes cuando se trabaja fuera del aula y las posibilidades que brinda una salida como la que narramos. Además, vale la pena escuchar y observar lo que proponen nuestros estudiantes durante la marcha de las actividades que presentamos como docentes, para poder revisar lo planificado o avanzar desde otras perspectivas que no habíamos considerado.

ANEXO 1

Guía para la actividad "Una tarde de río mates y poesías".

- 1) Llevar máquina de fotos, cuaderno y lapicera, mate, galletitas y bebidas.
- 2) Sacar fotos del río y de todo aquello que les llame la atención.
- 3) Describan: Desde su lugar, ¿qué observan? ¿De qué color es? ¿De qué tamaño?
4. ¿Qué les sugiere este lugar?
- 5) ¿Cómo se sienten?
- 6) ¿Qué les gusta de este lugar?

7) ¿Qué no les gusta de este lugar?

8) Cierren los ojos. Tengan en cuenta los aromas, los perfumes; anótenlos en su carpeta.

9) Describan las sensaciones que les provoca este lugar.

10) Escriban todo lo que sientan o quieran decir de este lugar.

Bibliografía

Calero, S. y Martín, L. (2004). *Lengua. Metáfora 7 y 8*. Buenos Aires: Ediciones SM.

Corominas, J. (1973). *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Tejiendo puentes entre ficción y realidad

Silvia Lorena Baigorria

I.P.E.M y T 204 "Ing. Alberto Luchinni". Extensión áulica COMCAL

La lengua es de carácter transversal; por lo tanto, involucra todos los aspectos de la vida del hombre. No es sólo instrumento de comunicación, sino de expresión y de formación. Es un recurso fundamental para la socialización. Reconocer las diversas manifestaciones de la lengua contribuye a acrecentar los modos de transmitir información, ideas, pensamientos. Además, es la base transmisora y receptora de *conocimiento* (Coll y Martí, 2001), considerando este término desde una perspectiva piagetiana (Piaget, 1947)

El tema central en la gestación del conocimiento está definido principalmente por la acción, que es la pieza constitutiva de tal proceso. Por decirlo de otra manera, sin acción no es posible desarrollar el proceso cognitivo. La acción implica que existe un *vínculo práctico* en el que *sujeto y objeto* se constituyen mutuamente, por lo que "el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento y no como una yuxtaposición de dos entidades dissociables" (Inhelder y otros, 1975, p. 24). En este caso, proyectadas a través del lenguaje.

El proceso de lecto-comprensión de una lengua se da de manera gradual. Para ello, deben proporcionárseles a los estudiantes elementos pertinentes y reconocibles, así puede lograrse un acercamiento al mundo propio, al mundo individual de cada joven para luego expandir los horizontes hacia nuevos mundos. Dentro de la narrativa encontramos formas de expresión que ayudan a fortalecer esa búsqueda, a crear formas de mostrar nuestra identidad. La lectura y la escritura van de la mano en el camino de la construcción del pensamiento cosmogónico. Los objetivos de nuestra labor docente están definidos a partir del contexto propio de la escuela y del sentido vivencial de los estudiantes que la integran. No enseñamos Lengua porque sí, porque sea un contenido más, sino porque es uno de los contenidos fundamentales para el desarrollo de un ser social con pensamiento reflexivo, postura crítica y selectiva ante los discursos de su entorno, con autonomía ideológica y una lectura profunda de la realidad.

Retornando a nuestro objetivo, el lenguaje es *mediador* entre el sujeto y sus prácticas; en el devenir histórico, ha sido el hombre el objeto material de estudio de la

Antropología y la Sociología, por ejemplo; un objeto mediatizado y materializado *por y en* el lenguaje en un dialogismo (Bajtín, 1999) perdurable y diacrónico. Todo aporte realizado a partir del intercambio lingüístico es propio de la construcción social.

La experiencia se desarrolló en el I.P.E.M Y T N° 204 “Ing. Alberto Emilio Lucchini”, una Institución del Estado provincial que recibe estudiantes de variadas procedencias; la mayoría pertenece a zonas cercanas como Barrio Ayacucho, Centroamérica, Pueyrredón, Mosconi, Alta Córdoba y otros. Dentro del mismo edificio funciona, actualmente, el Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17 (P.I.T.), que acrecienta el número de estudiantes y su diversidad.

La particularidad de este P.I.T. es que durante 6 meses no tuvo un espacio concreto para las clases, debido a que en febrero de este año la excesiva cantidad de lluvia produjo el derrumbe del COMCAL, lugar otorgado por el Gobierno de la Provincia como extensión áulica del I.P.E.M. 204. Este hecho impactó directamente en las planificaciones y el desarrollo de las clases. En agosto de 2015, se logró adaptar un espacio en la escuela y los jóvenes fueron, lentamente, acomodándose al nuevo escenario. Las secuencias didácticas expuestas corresponden al año 2014 y se desarrollaron en el mencionado espacio COMCAL.

La secuencia apuntó a facilitar el acceso a diferentes formas en las que se manifiesta el lenguaje: su uso y utilidad según el manejo que se hace de éste. Además, precisamos las variaciones lingüísticas en diversos contextos (laboral, escolar, familiar, social). Con este objetivo, se desarrollaron actividades que permitieron reconocer tipologías textuales, expresar emociones a través de frases propias o fragmentos de canciones y reconocer las funciones expresiva y poética a partir de la escucha de canciones, pintura de mandalas y escritura de poemas. Además, los estudiantes crearon frases y armaron caligramas, produjeron textos propios (noticias) en los que se reflejaron informaciones individuales y colectivas. Para esto, requirieron del conocimiento de las reglas generales y aplicación de acentuación y diferenciar los usos de la lengua oral y la lengua escrita. Confeccionaron un slogan publicitario original acompañado de un dibujo y lo representaron en afiches. Por fin, escribieron textos argumentativos breves, en los que expusieron sus ideas acerca de temas tales como la violencia y la delincuencia.

Para cada trayecto⁴, nos propusimos

⁴ La docente que registra esta práctica no está a cargo del trayecto III.

- **TRAYECTO I:** Producir textos breves, orales y escritos, considerando temáticas de interés personal (puesta en práctica de nociones básicas de ortografía y gramática).
- **TRAYECTO II:** Desarrollar estrategias para la producción de conversaciones fluidas, coherentes y amplias. Tomar la palabra: crítica y reflexión sobre el entorno.
- **TRAYECTO IV:** Potenciar estrategias de debate en torno a temas de interés social, como el uso de cannabis, embarazo adolescente, violencia adolescente. Argumentar, persuadir, opinar, en forma oral y escrita. Elaborar ensayos y artículos de opinión.

Tipologías textuales	TRAYECTO I (Secuencias)	TRAYECTO II (Secuencias)	TRAYECTO IV (Secuencias)
Texto poético	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de canciones variadas. - Recursos poéticos: hipérbole, oxímoron, metáforas. Rimas asonantes y consonantes. • Pintado de mandalas -Expresión y revisión del proceso individual: uso de colores, emociones y sensaciones generadas por la pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diario íntimo como representación del Yo. El Yo poético como manifestación del individuo: intereses individuales y colectivos. La construcción de actores sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de videos. Julio Cortázar, Galeano, Girondo. Recorrido de temáticas (el amor, la crítica social, la importancia del poder ser). • Elaboración de caligrama. • Exposición Grupal. • Producción de poemas propios y carta a un amigo. • Lectura grupal: Girondo, Pizarnik, Storni, Borges, Cortázar y Neruda. -Ronda literaria: suelta de poemas en el curso, para lectura individual o colectiva. Expresión y acción.
Texto informativo y publicitario	<ul style="list-style-type: none"> • Noticias de páginas web: lectura y opinión. • Publicidad y humor. (ver adjuntos) -Crítica al imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva de noticias y crónicas del mismo día. Versiones y debate en torno a los puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate y crítica social. ¡No queremos ser policías! No todas las noticias hablan de delitos. Aspectos positivos y negativos de leer-nos.

	mercantilista. • Producción de noticia (tema libre) y elaboración de publicidad.	• Producción de publicidades de carácter irreal. Elementos creados, inventados, ficcionales y vendibles.	• El doble discurso y la función apelativa en torno a la persuasión.
--	---	--	--

Desarrollo

Temas: tipologías textuales. El desarrollo de este tema se dio paralelamente en los cuatro trayectos. La diferencia radicó en la complejidad de las actividades que los estudiantes debieron realizar y –también– los tiempos destinados a cada una de aquéllas. Cada clase se detalla en una cantidad de horas cátedra de (5) cinco entre teoría y práctica. Las secuencias corresponden al mes de septiembre; no se consideraron las horas que corresponden a tutorías.

El texto poético

- **Clase 1. Trayectos I-II y IV:**

Primera actividad: La profesora entregó a cada estudiante una figura (mandala) en blanco. Cada quien debió elegir qué colores y matices volcaría en esa figura. Mientras pintaban, debían observar las emociones y movimientos puestos en el proceso. Además, debían recordar desde dónde comenzaban a rellenar las figuras, qué colores dejaban afuera y por qué. En estos momentos de introspección podían oír la música que desearan. Al terminar, escribieron un texto (de no menos de 5 renglones) en el que dejaron sentadas sus emociones, su estado mental y las elecciones que hicieron para la pintura. Los trayectos I y II, listos para el marco teórico, registraron en sus carpetas las características de la función expresiva; luego continuaron con la segunda actividad, mientras el trayecto IV comenzó la lectura de un fragmento del Diario de Ana Frank. Al finalizar la lectura, los jóvenes encontraron un espacio de reflexión y escribieron sus propias vivencias en las carpetas. Algunos la dieron a leer; otros, se la reservaron. En este caso la profesora ofreció dos opciones: a) Escribir un día vivido, como si lo hicieran en un diario íntimo, como Ana Frank, o b) Escribir una carta de amor/amistad a alguien que no ven hace tiempo.

Segunda actividad: Los estudiantes del trayecto I escribieron estrofas sueltas de canciones elegidas por ellos mismos, anotaron el nombre del autor y algunos de los recursos utilizados (rima, hipérbole, comparaciones); los estudiantes del trayecto II realizaron la misma actividad simultáneamente, pero escribieron las canciones

completas para marcar: función, tipo de rima (consonante y asonante), cantidad de estrofas, constitución y cantidad de versos. Además, revisaron el uso de adjetivaciones y metáforas A y B. El trayecto IV trabajó con algunas de las canciones que figuraban en la pizarra; por ejemplo, *Puente* de Gustavo Cerati, *Vacío* de No te va a Gustar y algunos fragmentos de canciones de la Mona Jiménez. Lo que hicieron fue un trabajo comparativo entre las canciones mencionadas y trabajos de Alejandra Pizarnik (2000) -“Quien alumbra”-, Oliverio Girondo -“El uno nones”-, Julio Cortázar -“Cap. 7. Rayuela”. Luego, nos tomamos unos minutos para mirar videos y escucharlos; todos participamos en la proyección y debatimos la influencia de la poética en la vida de las personas, su relación con la música y los recursos que se utilizan.

A partir de la pregunta: ¿Todos somos capaces de escribir poesía?, los estudiantes de todos los trayectos escribieron frases sueltas acerca de lo que sintieron en la clase, de los sucesos de su vida, del amor, de la muerte, de las emociones que los atravesaban; algunos decidían acompañar sus frases con colores y dibujos. Finalmente, guardamos los papeles en una bolsa y mezclamos bien. Cada estudiante sacaba, al azar, alguno de los papeles y los pegaba en un afiche. Las frases tomaron diversas formas: circulares, en curva, en forma de rostro humano. Así aprendieron el concepto de caligrama y lo pudieron revisar en apuntes de *Espantapájaros* de Girondo.

Textos informativos y publicitarios

- **Clase 2. Trayectos I-II y IV:**

Primera actividad: La profesora comenzó con una lluvia de preguntas acerca de la delincuencia, el rol de la policía, el silencio, la verdad. ¿Qué hechos consideran ustedes que son delictivos? ¿Cuál es el rol de la policía en nuestra sociedad? ¿Qué significa la palabra *Poli-cía*? ¿Cómo describen los medios a los “delincuentes”? ¿Fueron testigos alguna vez de un delito? ¿Qué cuentan los diarios? ¿Aparecen cosas positivas en diarios locales? ¿Cuáles? ¿Qué es una noticia? ¿Quiénes las escriben? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuáles son los temas más comunes difundidos por los medios de comunicación?

Los estudiantes respondieron de manera oral. Luego, eligieron una página de los diarios aportados por la profesora (muchos de ellos prefirieron la sección de Deportes). Buscaron una noticia tradicional, la leyeron y analizaron desde una postura crítica. Los estudiantes del trayecto I definieron los elementos componentes de una noticia (Título,

Titular, copete, cuerpo, paratexto, etc); los chicos del trayecto II eligieron un tema relacionado con cada uno de sus barrios y escribieron una noticia con aporte de dibujos. Precizaron la función del texto producido y las tramas que aparecían en ellos. El trayecto IV trabajó el tema central de cada noticia e hizo hincapié en la postura del narrador frente a su texto. Realizaron un debate sobre los posicionamientos de las personas frente a diarios prestigiosos y la voz ajena con poder.

Segunda actividad: Los estudiantes conformaron grupos de 4 y trabajaron sobre la proyección de imágenes publicitarias con humor. Analizaron la difusión de esos productos. ¿Quién los ofrece? ¿A quién? ¿Para qué? ¿Por qué se reconocen tan fácilmente en las calles? ¿Qué importancia tiene la palabra en esas publicidades? ¿Qué cosas se intenta decir? ¿Logran captar la atención de las personas?

Todos los trayectos elaboraron publicidades que debieron acompañar con un dibujo de ese producto y un *slogan*. Esas publicidades quedaron expuestas en afiches colgantes en el espacio adyacente al curso, así pudo ser apreciado por otras personas. La consigna fue elaborar una publicidad para un producto que no exista todavía, que sea original y de gran utilidad, así podrá ser comercializado.

Los productos más destacados que inventaron los estudiantes fueron, por ejemplo: **Play station 6** (Tenía un equipo de música incluido, encendedor, pantalla de 50", etc), **Agenda arcoíris**, un **jugo de frutas** que quitaba la sed y el hambre, un **auto estilo Falcon**, con toda la tecnología de un auto 0km 2014 y el chasis de un Falcon de los '70. Este estudiante causó gran revuelo con su auto, ya que la publicidad fue muy original.

Bibliografía

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (trad. de Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.

Coll, C. y Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 2ª ed. (pp. 67-88). Madrid: Alianza Editorial.

Cortázar, J. (2008). *Rayuela*. Buenos Aires: Punto de lectura.

Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Delgado, M. (2013). *Aprendamos Lengua y Literatura 2*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Girondo, O. (1968). *Veinte poemas para ser leídos en un tranvía*. Buenos Aires: Losada.

Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M. (1975). *Aprendizajes y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata

Páez, R. (2004). *Construcción social de la personalidad. Psicología Educativa en el sistema universitario*. Córdoba, Argentina: Anabi.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin. (Trad. cast.: *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983).

Pizarnik, A. (2000). *Poesía Completa*. Barcelona, España: Lumen.

Recursos

Girondo, O. (2008). Poema número 12. En Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-eUubgEapRY>

MilRecursos: Imágenes graciosas. <http://milrecursos.com/compilado-de-publicidades-graciosas-de-revistas/>

Experiencia en Pluricurso Urbano: En Busca de un Futuro

Ana Elisa Zorzi Ferratto

Escuela: I.P.E.M. N° 42 “Marcela Beatriz Moyano Coudert”

En el presente escrito, plasmamos el camino recorrido y algunas reflexiones sobre una experiencia que se llevó a cabo en el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años” (P.I.T.), del I.P.E.M N° 42 “Marcela Beatriz Moyano Coudert”. La misma se desarrolló con estudiantes que asisten a los espacios curriculares de *Formación Ética y Ciudadana* (FEC), *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria*, que se nuclean bajo la modalidad de pluricurso.

El objetivo de la experiencia fue abordar la enseñanza de los Derechos de las personas (a la identidad, al trabajo digno, a la libre expresión, a la educación, entre otros), generando un permanente entrecruzamiento entre la teoría y la experiencia de vida de los estudiantes. La meta propuesta, que permitió su evaluación, fue la producción de un cortometraje.

El programa P.I.T., en uno de cuyos grupos se concretó la experiencia, se desarrolla en el turno vespertino de un I.P.E.M de la ciudad de Córdoba Capital. La institución se encuentra ubicada en la zona oeste de la ciudad y está situada sobre una avenida muy transitada por la que circulan varias líneas de transporte urbano. A escasa distancia funciona una escuela de Nivel Inicial, un Centro Comunitario Municipal y diversos comercios y viviendas. Cuenta con una población escolar proveniente de distintos barrios.

La mayoría de los jóvenes que asisten al P.I.T. provienen de los barrios Las Violetas, El Tropezón, Villa Urquiza y Villa Siburu. A la escuela, concurren aproximadamente 1.000 estudiantes, entre los que se encuentran los 70 jóvenes que forman parte del P.I.T., cuyas edades oscilan entre 14 y 21 años. La estructura organizacional del Programa en la escuela está conformada por la Dirección del establecimiento a cargo de una directora, la Coordinación Sociopedagógica ocupada actualmente por una Licenciada en Trabajo Social, una Ayudante Administrativa, una Preceptora y 24 docentes.

La experiencia que se narra comenzó a desarrollarse durante el ciclo lectivo 2014 en los trayectos de *Formación Ética y Ciudadana (FEC)* y *Humanidades*, trabajados con la modalidad de pluricurso y en el 2015, se continúa con el pluricurso de *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria*.

Reconstrucción y análisis de la experiencia

Los hombres no se hacen en el silencio,
Sino en la palabra, en el trabajo,
En la acción, en la reflexión
Paulo Freire (1975)

El P.I.T. propone un modo de organización áulica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje diferente del implementado tradicionalmente en la educación urbana, el pluricurso. Esta modalidad supone una dinámica novedosa que requiere pensar las prácticas docentes de un modo particular, porque demanda la atención de jóvenes de diversas edades que se encuentran en diferentes momentos de su trayectoria escolar. En esta presentación, se expone un abordaje del trabajo en pluricurso con una modalidad de taller, basado en un eje transversal a los espacios curriculares: los Derechos Humanos.

La experiencia presentada comenzó a realizarse en los trayectos formativos de los espacios curriculares *FEC* y *Humanidades* en el año 2014, en los que se propuso para el trabajo en pluricurso el eje “Los Derechos”. En el transcurso del año, se abordaron diversos derechos y se promovió la postura crítica de los jóvenes sobre éstos. Teniendo en cuenta sus trayectorias escolares discontinuas, se realizó un trabajo focalizado sobre el derecho a la educación, pero también se abordó el derecho a la identidad, los derechos del trabajador, entre otros derechos humanos. La elección de este eje se fundamenta en diversos postulados que sostienen la importancia del trabajo y análisis de los derechos humanos con los jóvenes. Al respecto, la provincia de Córdoba lo ha definido como un tema transversal y el Ministerio de Educación de la Nación (2009, p. 33) señala que “el enfoque basado en derechos hace hincapié en el cuidado e impulsa la toma de decisiones con autonomía y, por ende, tiende a la toma de conciencia y la asunción de responsabilidades por parte del niño o joven”.

La propuesta fue acercar a los estudiantes al conocimiento del *ser ciudadano* y motivar en ellos la participación ciudadana, proponiéndoles contenidos y aprendizajes que les permitieran vincular la teoría con la praxis. A partir del reconocimiento de sí mismos como personas, exploraron los distintos ámbitos de socialización en los que vivían

situándose y pensándose en cada uno de ellos como sujetos activos y participantes. Durante todo el ciclo lectivo, promovimos actividades que apuntaban a reflexionar de manera crítica sobre los derechos humanos. Avanzado el trabajo, se focalizó en el derecho a la educación, ya que ellos señalaban que lo estaban ejerciendo en la escuela, pero que no siempre lo habían considerado. A partir de allí, y teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, la reflexión se centró en el ejercicio de este derecho y su vulneración, habida cuenta de que los jóvenes fueron protagonistas de esta historia. Así, comenzaron a dilucidar los sentidos que tenía la escuela, sobre todo para ellos. Reconstruyeron sus propias trayectorias escolares a través de anécdotas y fotos, elaboraron su línea histórica, realizaron entrevistas a personas significativas para ellos, indagando no sólo el sentido que le otorgaban a la escuela sino también si en algún momento se había vulnerado su derecho al trabajo digno, a la identidad, a la educación. En el recorrido, iban surgiendo las preguntas. Señala Meirieu (2007, p.21):

Porque en el fondo, lo que da sentido a lo que se hace es la respuesta a un pregunta. Y el alumno sólo aprende si esta respuesta corresponde realmente a un problema que él ha descubierto y a una pregunta que él ha podido formularse. Si le damos respuestas sin ayudarlo nunca va a ver qué responde, el alumno no puede tener deseos de aprender....El aprendizaje genera nuevas preguntas. Y el objetivo de la escuela es hacer emerger preguntas.

Luego de trabajar con los estudiantes sobre esta temática, sugerimos plasmar sus reflexiones en una producción artística y ellos, de manera colectiva, decidieron realizar un cortometraje. En palabras de los jóvenes *“estaría bueno que los chicos piensen que ir a la escuela es un derecho y que no tienen que dejarla”, “podemos mostrar que con el secundario podemos tener un trabajo digno”, “hagamos un video para que todos vean”* (Registro de clases, 2014). La elección de este dispositivo de intervención apuntaba a propiciar el fortalecimiento de redes vinculares dentro de la institución a través de una producción artística colectiva, posibilitando la circulación de los vínculos entre los estudiantes, docentes, preceptora, ayudante técnica, equipo de coordinación y otros actores escolares. Para trabajar desde un enfoque en red, es necesario tener presente que el mismo es *“un enfoque que incorpora la complejidad, se trata de superar las formas lineales y planas de pensar”* (Ros y Yanco, 2006, p.266). Resulta significativo señalar que la importancia de recurrir al trabajo teniendo en cuenta las redes vinculares, se fundamenta en que *“la red es pensada como trama que sostiene; si bien el tejido de una red tiene agujeros, espacios abiertos por donde siempre algo cae, algo se pierde, no obstante contiene”* (Blumenthal, 2005, p.38). Teniendo presente esto, la producción

del cortometraje promovió un encuentro con otros que dio lugar a un nuevo espacio de intercambios.

A finales del año 2014, los estudiantes de *FEC* y *Humanidades* realizaron el guión del cortometraje y en noviembre del mismo año fue filmado en la escuela. La escritura del guión fue planificada para concretarse en dos clases. Sin embargo, en los encuentros posteriores, mientras los jóvenes ensayaban las escenas, fueron modificando algunos diálogos. Tanto en ese momento como en todas las clases, el espacio áulico estaba dispuesto con las sillas formando un círculo, promoviendo de esta manera la circulación de la palabra y las miradas. La escritura promovió seguir reflexionando sobre los derechos humanos, poniéndolos de esta manera en tensión con sus propias realidades, ya que querían transmitir en el corto experiencias que pudieran ser significativas para sus pares, vistos como espectadores. El guión fue escrito y pensado por escenas. En un primer momento decidieron, en líneas generales, qué querían transmitir en la historia que iban a contar. Luego trabajamos sobre las partes que debía tener el guión de un cortometraje y construyeron, de manera colectiva, un total de 8 (ocho) escenas. Entre todos se asignaron los papeles dentro de la producción, teniendo en cuenta sus habilidades, sus trayectorias, etc., en sus palabras (Registro de clases, 2014):

- “Nosotras nos encargamos de la escenografía porque nos gusta dibujar”
- “Yo puedo ser Juanita y contar que como yo puedo hacer la escuela con una hija, otras chicas también pueden”
- “Nosotros somos los directores, él se encargaría de las escenas de afuera y yo las de adentro”

Resulta significativo destacar que los recursos materiales para llevar a cabo la filmación fueron los celulares.

El cortometraje *“En busca de un futuro”* cuenta la historia de Juanita, una joven que se acerca a la escuela con su padre en un carro para buscar cartones. La protagonista había dejado la escuela porque había tenido una hija y debía trabajar. Cuando llegaron a la escuela, el padre (Cacho) le pregunta a su hija el contenido de un cartel que está fuera del establecimiento, ya que él no sabe leer. Juanita responde que allí buscan una empleada para el kiosco y el padre la alienta a solicitar el trabajo, ya que ella sí sabía leer. Cuando Juanita se acerca al kiosco, el dueño le dice que no va a poder darle el trabajo porque no tiene el secundario completo. La protagonista, mientras se retiraba triste del lugar, se encuentra con un compañero de la primaria que le cuenta que él también había dejado la escuela y que había retomado sus estudios en el

programa P.I.T.. Joel (compañero) la incentiva a que vuelva a estudiar diciéndole que él la puede ayudar y la acompaña a conversar con la coordinadora del programa. Esta última la recibe y la incentiva para que retome la escuela, remarcándole que la espera al día siguiente. Juanita vuelve al encuentro con su padre diciéndole que si bien no había encontrado trabajo, volvería a la escuela. Cacho apoya esta decisión, señalando la importancia de que Juanita termine sus estudios por ella, por su hija y para tener la posibilidad de acceder a un trabajo en blanco. Luego se observa una imagen en la que Juanita ingresa a la escuela con sus compañeros. El corto finaliza con una fotografía del certificado de estudios finalizados de la protagonista y la canción realizada por los estudiantes de *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria*.

Varios de los estudiantes que asistían a los espacios curriculares en los que se gestó la propuesta también realizaban el trayecto de TIC y llevaron a cabo la presentación del corto a través de la técnica "Stop Motion". La misma es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas. Cabe resaltar que esto también fue realizado con los celulares y las *netbooks* de los estudiantes.

En el año 2015, en el trayecto *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria* se comenzó a trabajar sobre el proyecto que los estudiantes tienen que llevar a cabo como parte de su formación. En este espacio curricular, fomentamos la práctica social mediante la integración de saberes para la elaboración de proyectos de intervención comunitaria. Promovemos la participación ciudadana de los jóvenes en la comunidad a partir de una lectura crítica de las problemáticas de su entorno, sus causas, sus posibles soluciones y la propuesta y ejecución de un proyecto de intervención. Los estudiantes manifestaron su interés por retomar el cortometraje realizado el año anterior y coordinar talleres con jóvenes de otro P.I.T., con el objetivo de analizar los derechos puestos en juego en el cortometraje y contribuir al sostenimiento de sus trayectorias escolares.

Como las temáticas abordadas corresponden también a la currícula del trayecto de *Humanidades*, si bien los estudiantes de Proyecto hoy están centrados en los pasos necesarios para la formulación del proyecto, los estudiantes de *Humanidades* trabajan en relación con los derechos puestos en juego en el video. A partir de esto, se planteó llevar a cabo el taller desde los dos espacios curriculares. Si bien los convoca el mismo producto final, llevar a cabo el taller, cada grupo analiza esa situación teniendo en cuenta los objetivos del espacio curricular del cual es parte. Este año, los jóvenes decidieron realizar la canción del cortometraje, que fue escrita de manera colectiva por todos los estudiantes de *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria* y

vocalizada por dos representantes elegidos por ellos. A continuación se detalla la letra de la canción:

En Busca de un Futuro

Juanita te queremos

No dejes el colegio

Escúchanos a nosotros que te damos un consejo

No te dejes caer con los tropiezos que te da la vida

Tienes que caminar y encontrar esa salida

Busca esa buena vida y vivila junto a tu hija

Con el analítico en mano

Puedes tener un buen trabajo, con seguros y salarios

Si vos no me hubieras escuchado, seguro trabajarías en negro

Gracias a esta oportunidad puedes ayudar a tu viejo

Vos sabes que nosotros estamos en lo que necesites

Aparte de ser tu amigos somos tu familia de eso no te olvides

Yo todavía no me olvidé

El día en que te encontré, a salir de la cantina yo me alegré

Cuando te dije hablar con la coordinadora yo te llevaré.

Este tema se hizo con pensamiento

Para todos aquellos que dejaron el colegio

Tienen que despertar

Y buscar un desempeño

El P.I.T. es un programa corto

Que puede cumplir tus sueños...tus sueños

Yo soy Pablo, quiero dejarles mi canto

Para que entiendan cómo fue que ayudé a Juanita

Cuando lo logré mi corazón palpitaba de alegría

Yo sabía que ella lo lograría

Esto le serviría de ejemplo para su bebida

Que el día de mañana sea una buena señorita

Sacrificándote con tu humildad, junto a la de tu padre

Buscando la comida arriba de un carro

Sabiendo que del colegio saldrías con un excelente futuro

Sin tener un trabajo duro

No tienes que andar en el carro ganándote la vida

La oportunidad que te dio el P.I.T. es algo de maravilla

Esta oportunidad te cambia por completo la vida

Te hace pensar de otra forma

Para que veas que tu sueño puede triunfar

Este tema se hizo con pensamiento

Para todos aquellos que dejaron el colegio

Tienen que despertar

Y buscar un desempeño

El P.I.T. es un programa corto

Que puede cumplir tus sueños...tus sueños (Bis)

Soy Don Cacho, el padre de Juanita

La niña que dejó el colegio para ayudar a su familia

Porque ella sabía que tenía a cargo una hija

Ella quería trabajar para que no le falte el pan, ni mucho menos la comida.

Le agradezco a tus compañeros por haberte sabido aconsejar

Que al secundario no lo tendrías q dejar

Los maestros por más que tuvieras una hija te van ayudar

A conseguir el sueño de tener el analítico

Ese sueño que nunca pensaste llegar

Hoy en día siento que me cambió la vida

Al darme la noticia que te habían dado una oportunidad para volver a estudiar

Aparte de esto, sobre todo le agradezco a las maestras y coordinadora

Por haberte ayudado, siento que soy un padre muy honrado

Yo quiero lo mejor para vos Juanita y mucho más para mi nietita querida

Ustedes dos son las mujeres de mi vida

Con ustedes siento que el Señor me bendijo la vida.

Letra: Estudiantes de “Humanidades” y Proyecto de Intervención Socio Comunitaria”.

P.I.T.- I.P.E.M. 42. Córdoba Capital.

Intérpretes: Fernando R y Pablo A

Diseño del desarrollo en pluricurso

PROYECTO: EN BUSCA DE UN FUTURO		
<p>Los aprendizajes y actividades consignados en este cuadro forman parte de la planificación del pluricurso, respetando la Propuesta curricular del <i>Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años</i>.</p> <p>Las actividades que se consignan se desarrollan a lo largo del proyecto, en diferentes momentos, de acuerdo con los aprendizajes trabajados en cada espacio curricular. Los estudiantes de Proyecto de Intervención Socio Comunitaria, además, llevan a cabo los pasos específicos del proyecto.</p>		
	APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	<p><i>Reflexión Ética:</i></p> <p>Comprensión del carácter conflictivo e histórico de las relaciones sociales y políticas, a partir de la identificación de actores y el contraste de sus intereses y derechos, sus valores y principios.</p> <p>Distinción entre las acciones libres y no libres y su vinculación con el problema de la responsabilidad, a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos</p> <p>Ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, la apertura a puntos de vista diversos.</p> <p>Fundamentación teórica de valores como justicia, igualdad y paz, a partir de su reconocimiento en situaciones donde tengan vigencia y en situaciones donde primen relaciones de injusticia, desigualdad o violencia.</p> <p>Reflexión sobre temas y problemas éticos mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos, su cotejo y reelaboración individual y colectiva.</p> <p>Registro y elaboración del trabajo reflexivo, a través de la escritura y otros lenguajes expresivos.</p> <p><i>Construcción Histórica de las Identidades:</i></p> <p>Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales y proyectos de vida, individuales y/o colectivos, que coexisten en diferentes contextos sociales, históricos y culturales, a partir de entrevistas con adultos, jóvenes y otros actores sociales.</p> <p>Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y</p>	<p>Lectura e interpretación de textos, artículos periodísticos, etc.</p> <p>Búsqueda, selección, interpretación y comunicación de información relacionada con los temas abordados.</p> <p>Realización de textos interpretativos de situaciones planteadas, con argumentación bibliográfica.</p> <p>Análisis crítico y debate sobre situaciones conflictivas de la vida personal y social.</p> <p>Observación, análisis y reflexión sobre situaciones de injusticia, discriminación y exclusión que se dan en la sociedad.</p> <p>Expresión crítica y comunicación de ideas, pensamientos y valoraciones sobre los temas trabajados.</p> <p>Entrevistas a personas significativas para los estudiantes.</p> <p>Análisis críticos de producciones fotográficas, fílmicas y artísticas sobre los temas trabajados.</p> <p>Elaboración de la historia personal y trayectoria escolar de cada estudiante.</p> <p>Actividades lúdicas: Los tres escalones, Las cuatro esquinas, interpretación de roles, El juego de las sillas, entre otras.</p>

	<p>comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa. Su puesta en juego en espacios de confianza y libertad, organizados en colaboración con el docente, mediante cuentos, relatos, películas y otros recursos.</p> <p>Reconocimiento de que nuestros modos de sentir y pensar se modifican en la trayectoria biográfica, a partir de diferentes situaciones, relaciones y contextos.</p> <p><i>Derechos y Participación:</i></p> <p>Reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derechos capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa.</p>	<p>Elaboración colectiva del guión del cortometraje “En busca de un futuro”.</p> <p>Producción del cortometraje “En busca de un futuro”.</p> <p>Composición y ejecución de la canción “En busca de un futuro”.</p>
<p>HUMANIDADES</p>	<p><i>El Ser Humano como Problema de Conocimiento:</i></p> <p>Apropiación de las principales conceptualizaciones sobre el ser humano y las formas de subjetividad.</p> <p><i>Procesos de Filiación y Desafiliación:</i></p> <p>Conocimiento de los procesos socio-culturales de constitución de la subjetividad y de las prácticas sociales: condicionantes subjetivos y objetivos.</p> <p>Obtención de información y debate acerca de las crisis de las agencias modernas de socialización: nuevas configuraciones familiares, transformaciones de la escuela y las trayectorias escolares, los grupos de pares y de referencia, las comunidades barriales y organizaciones de la comunidad local.</p> <p><i>Procesos de Inclusión y Exclusión Social:</i></p> <p>Apropiación reflexiva de saberes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de estratificación social. - Desigualdades sociales (de clase, de género, étnicas). - Status, roles y oportunidades sociales. <p>Aproximación al estudio de los efectos en la subjetividad contemporánea de la vulnerabilidad social y problemáticas socio-urbanas (formas</p>	

	<p>de violencia, conflictos interpersonales, intolerancia, prejuicios, discriminación, segregación, xenofobia, racismo, adicciones, delito, criminalización de la pobreza e inseguridad).</p> <p><i>Proyectos de Vida:</i></p> <p>Fortalecimiento de la Identidad y construcción de la memoria histórica, individual y colectiva.</p> <p>Conocimiento y discusión de temas y problemas vinculados con el Trabajo: derechos laborales, flexibilización y precarización del empleo, cultura del trabajo.</p> <p>Reflexión individual y grupal sobre la construcción de futuro: horizontes de proyección laboral-profesional, familiar y social.</p>	<p>Recolección y análisis de datos para la fundamentación del proyecto elegido por los estudiantes.</p> <p>Elaboración del proyecto de intervención socio comunitaria: realización de taller, con estudiantes de otro P.I.T., sobre El Sentido de la Escuela.</p>
<p>PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIO-COMUNITARIA</p>	<p>Análisis y valoración de experiencias escolares y extraescolares de intervención socio comunitarias (aprendizaje-servicio, acción solidaria /cooperativas, etc.).</p> <p>Investigación y análisis crítico de problemas comunitarios, sus posibles causas y alternativas de resolución.</p> <p>Aplicación de instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista, etc.).</p> <p>Integración de saberes para la comprensión de problemas socio comunitarios y su conceptualización teórica a partir del vínculo experiencial.</p> <p>Identificación de un aspecto de la realidad social sobre el cual intervenir a través de la acción conjunta, solidaria y cooperativa.</p> <p>Elaboración de un proyecto de intervención socio comunitaria.</p> <p>Gestión cooperativa del proyecto de trabajo (reparto de roles y responsabilidades por acuerdos, realización de las tareas asumidas, gestión de los recursos).</p> <p>Participación en instancias de evaluación del proyecto para la identificación de fortalezas, debilidades y alternativas de mejoramiento.</p> <p>Comprensión de la solidaridad y la acción cooperativa como una instancia</p>	<p>Ejecución del proyecto.</p> <p>Evaluación del proyecto.</p>

	<p>de responsabilidad frente a la comunidad.</p> <p>Desarrollo de habilidades sociales para el trabajo comunitario (capacidad de escucha y de diálogo con la comunidad, participación en las actividades cooperativas del grupo).</p>	
--	---	--

Conclusión

El acompañamiento a jóvenes de diferentes edades, con experiencias escolares disímiles, en trayectos de formación de alto compromiso político como lo son *Formación Ética y Ciudadana (FEC)*, *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Socio Comunitaria*, es un desafío profesional para una docente. Que el trabajo se desarrolle en pluricurso y en torno a ejes de necesidades cuya formulación parte de los mismos estudiantes, es un reto aún mayor. La complejidad y belleza de la experiencia surge de trabajar con el otro. Los *otros* son los estudiantes, con experiencias subjetivantes que no siempre fueron placenteras, al menos en lo que a experiencias previas en la escuela se refiere, con miradas del mundo y expectativas respecto de su futuro que oscilan entre el desencanto y la ilusión.

El reconocimiento de que la experiencia, según Baquero (2005, p. 134), no es sólo “lo que es”, sino que además es interpretada por cada sujeto de manera diferente y en cada momento y lugar, también de manera diferente, definiéndose, por tanto, por su indeterminación”, permitió enriquecer el camino recorrido “En busca de un futuro” con las interpretaciones de cada participante, reflexionar sobre las propias realidades y las posibilidades de elección de su presente y futuro y el valor de ejercer el derecho a la educación.

La mirada lograda sobre la realidad que acontecía, permitió observar el “efecto de red” producido en los actores involucrados en el trabajo. Al respecto, Dabas (2006, p. 30) postula que dicho efecto constituye una modalidad participativa y el mismo “es lo que se produce cuando un colectivo descubre que juntos pueden lograr algo distinto a cuando lo intentaban por separado”. Si esta significación de la educación, lograda por estos estudiantes, puede ser sostenida en el tiempo por ellos, con el acompañamiento de los adultos, se habrá dado en esta aula un humilde paso adelante en la recuperación del sentido de la experiencia escolar.

Bibliografía

Argentina, Ministerio de Educación (2009). *Aportes de la tutoría en la convivencia en la escuela. Marco conceptual para pensar los proyectos de tutoría en la escuela*. Buenos Aires: Autor.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A. y Toscazo, A. (2005). Las prácticas educativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia [Versión electrónica]. En *Revista IIPSI*, 5, 121-137.

Blumenthal, D. (2005). *Tratamientos en red*. Buenos Aires: Distal.

Dabas, E. (2006) .Viviendo Redes. En Dabas, E. (comp.) *Viviendo Redes. Estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: CICCUS.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Meirieu, Ph. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos. En *Cuadernos de pedagogía* N° 373, 18-26.

Ros, C. y Yanco, D. (2006). Introducción a las perspectivas socioculturales, epistemológicas y metodológicas de la evaluación de los programas y proyectos sociales. En Dabas, E. (coord.) *Viviendo Redes. Estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: CICCUS.

El saqueo de América. La colonización a partir del visionado de la película “También la lluvia”

Julieta Legeren y Ana María Peiretti

Institución: I.P.E.M. N° 270 P.I.T. Manuel Belgrano

El P.I.T. 14/17 Manuel Belgrano está ubicado en el corazón de nuestra ciudad (Córdoba Capital), dentro del I.P.E.M. N° 270. Los estudiantes que concurren provienen de todos los puntos de la ciudad; el 70% vive en barrios periféricos (lo que muchas veces condiciona su asistencia, llegada tarde o retiro temprano). El horario es vespertino/nocturno, de 18.30 a 22.30 horas.

La relación con el I.P.E.M. que nos acoge suele ser conflictiva. No siempre el P.I.T. puede hacer uso de los recursos de la escuela. Esto se debe a las trabas institucionales que se relacionan con la idea de que el P.I.T. no forma parte de la misma escuela. La idea de que el programa es una institución diferente y externa al I.P.E.M. repercute fuertemente en la concepción que se construye en torno a los estudiantes del P.I.T. Hay quienes estigmatizan a los estudiantes dentro de la misma institución; se busca diferenciarlos de los otros que concurren a la escuela secundaria.

La ubicación estratégica del establecimiento permite la asistencia de un elevado número de estudiantes. Ello explica la heterogeneidad en la identidad barrial, la diversidad de trayectos y biografía escolar, los distintos orígenes socio-económicos y la riqueza en la multiplicidad de voces. A la vez, muchos estudiantes asisten a la escuela con sus hijos; la mayoría de nuestros estudiantes surgen de contextos de vulnerabilidad; muchos de ellos trabajan y lo hacen en condiciones precarias; algunos, asisten a clases bajo efecto de sustancias psicoactivas.

Nuestro P.I.T. se divide en cuatro grupos de aproximadamente 25 a 30 estudiantes. Cada uno de ellos trabaja en pluricurso; en el caso de Historia, con tres trayectos: Ciencias Sociales, Historia I e Historia II.

La elección de esta secuencia didáctica responde al relativo éxito que tienen los dispositivos audiovisuales entre los estudiantes. Esta película en particular abarca distintos períodos y problemáticas históricas, lo que permite su tratamiento en pluricurso. El film es un disparador muy interesante para abordar diferentes temáticas; su dinámica permite que los estudiantes se apropien y debatan sobre los núcleos temáticos que presenta.

La secuencia seleccionada para pluricurso permite la construcción del concepto de *colonización* que puede transponerse en distintos momentos históricos. Bien apropiado por los estudiantes permite, además, una construcción de las rupturas y continuidades en los procesos históricos a partir de esa óptica. El concepto fue elegido porque al plantearse como transversal a los contenidos requeridos para cada trayecto, contribuye al intercambio entre los estudiantes de los distintos niveles y a representar el tiempo histórico con noción de proceso.

Esta propuesta se presenta como un desafío a la hora de enseñar en pluricurso frente a los contenidos prescritos para cada nivel, muchas veces muy disímiles. Frente a esto, la respuesta es la construcción de un concepto que pueda trabajarse en distintos momentos históricos.

Esta experiencia fue diseñada hace dos años. Ha tenido algunas modificaciones, pero no sustanciales. A lo largo de este período, ha sido replicada por las dos docentes del área con diferentes cohortes. Las respuestas de los estudiantes han sido muy disímiles; el interés de los grupos ha respondido a sus características particulares. Sin embargo, rescatamos el hecho de que los estudiantes que pudieron ver el film en grupo evidenciaron mayor interés y participación que aquellos que debieron verlo individualmente en la computadora, perdiéndose la instancia de debate grupal.

Durante el proceso se buscó construir el concepto de *colonización* que se aplicó a distintos contextos históricos. Contribuyó a comprender los procesos de conquista y colonización de América y a reflexionar la resistencia de los pueblos originarios. Además, a observar críticamente los procesos de colonización económica y cultural que se desarrollan en la actualidad e identificar los movimientos de resistencia ante la violación de los derechos humanos.

Inicio

Los tres niveles de Ciencias Sociales- Historia (Ciencias Sociales, Historia I e Historia II) trabajan diferenciadamente con distintos temas:

- Ciencias Sociales: primeros imperios.
- Historia I: Conquista y colonización de América.
- Historia II: División Internacional del Trabajo.

Desde esas temáticas se construyen los conceptos de COLONIZACIÓN y RESISTENCIA.

Desarrollo

La experiencia se diseñó en la búsqueda de material común para los distintos niveles, de fácil acceso para los estudiantes y que permitiera la construcción de un concepto complejo como es la *colonización*. Esto parte de un diagnóstico que reflejó la dificultad de los estudiantes para comprender los procesos de colonización sólo con la lectura del material teórico. Consideramos la disponibilidad de los recursos materiales que, por las características de la secuencia, requiere de un proyector y parlantes o un televisor y reproductor de DVD.

Esta secuencia didáctica se planteó casi en la finalización del espacio curricular Historia I, es decir, antes del cierre de la primera etapa. Antes del visionado del film, pusimos en común de manera grupal los saberes previos sobre el significado de colonización y resistencia; a su vez, se presentó una breve sinopsis del film, que puede resultar complejo, debido a la diferenciación de tiempos y espacios que propone la obra (sobre todo a los primeros trayectos). Este debate apuntó a la socialización de lo visto en los distintos niveles.

Planteamos la proyección de la película en una instancia grupal, pero el alto índice de inasistencias demandó que debiéramos viabilizar los medios necesarios para proyectarla en los espacios de tutoría. Otra dificultad en la concreción de la secuencia fue la duración del film: muchas veces no logramos proyectarlo completo en una clase y esto acarrió nuevas dificultades, debido a lo antes mencionado con respecto a las inasistencias, ya que muchas veces los estudiantes que asistieron a la primera clase no eran los mismos que estaban presentes en la segunda.

Secuencia didáctica

Proyectamos la película "También la lluvia" (Icía Bollaín, 2010) para todos los trayectos. Luego, abrimos un debate que apuntó a la realización de una crítica al film, al rol de los distintos personajes, al paralelismo del conflicto por el agua en Bolivia con la conquista de América y a reconstruir el concepto de *colonización* a través del tiempo.

Una vez finalizado el debate, cada trayecto respondió una guía de preguntas diferenciada:

Trabajo Práctico Ciencias Sociales

- 1- Elabora una síntesis que cuente la idea central de la película.
- 2- ¿Qué entendés por COLONIZACIÓN? Elabora un concepto con ayuda de un diccionario (sin copiar literalmente). ¿Encontrás alguna relación con la construcción de los primeros imperios?
- 3- ¿Qué similitudes y diferencias hallás con respecto a la otra película ,“La Guerra del Fuego”?
- 4- Elabora una línea de tiempo que vaya desde que el hombre apareció en el planeta hasta la conquista y colonización de América

Trabajo Práctico Historia 1

- 1- Elabora una síntesis que cuente la idea central de la película.
- 2- ¿Qué entendés por COLONIZACIÓN? Elabora un concepto con lo trabajado en clases y la ayuda de un diccionario (sin copiar literalmente). ¿Qué ideas sobre la colonización se ven en la película?
- 3- ¿Qué ideas de RESISTENCIA se reflejan en la película? Compará con el vídeo de la Rebelión de Túpac Amaru⁵.
- 4- ¿Qué significa “PRIVATIZACIÓN” para vos? ¿Qué intereses podés identificar detrás de los intentos de privatizar el agua?
- 5- ¿Qué similitudes y qué diferencias podés encontrar entre la conquista y colonización de los españoles y la lucha por el agua que es actual?

Trabajo Práctico Historia 2

- 1- Elabora una síntesis que cuente la idea central de la película.
- 2- ¿Qué entendés por COLONIZACIÓN? Elabora un concepto con ayuda de un diccionario (sin copiar literalmente). ¿Cómo se ve la colonización en la película?
- 3- ¿Qué significa “PRIVATIZACIÓN” para vos? ¿Qué intereses podés identificar detrás de los intentos de privatizar el agua?
- 4- ¿Qué similitudes y que diferencias podés encontrar entre la conquista y colonización de los españoles y la lucha por el agua que es actual?
- 5- Identificá los sectores sociales presentes en la película y describí sus intereses.

⁵ Vídeo del Canal Encuentro dentro de la serie “Padres de la Libertad” <http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/padresdelalibertad.html>

Al final, se realizó una puesta en común de las actividades y se compararon las conclusiones del proceso con la realidad actual en Argentina, principalmente en Córdoba.

Bibliografía

AA.VV. (s/f). *Programa de Educación a Distancia Nivel Medio Adultos*. Módulo 3.

Barraza, N. y Otros (2012). *Historia. Desde las primeras sociedades hasta el siglo XV*. Buenos Aires: Santillana.

Lobato, M. y Suriano, J. (2000). *Atlas histórico Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

¿Por qué somos quiénes somos? La Influencia de Nuestra Cultura (trabajo práctico)

Ana María Peiretti y Julieta Legeren

I.P.E.M. 270. P.I.T. Manuel Belgrano

Espacios curriculares: *Formación Ética y Ciudadana, Humanidades y Proyecto de Intervención Sociocomunitaria*

Para comprender el contexto en que se desarrolla esta experiencia, sugerimos leer la introducción del anterior registro: *El saqueo de América. La colonización a partir del visionado de la película “También la lluvia”*

La elección de esta secuencia se fundamenta, entre otras razones, en el alto impacto que las imágenes producen en los estudiantes, atrayendo su atención y curiosidad sobre aquellas que desconocen y hacia el reconocimiento de otras. Muchas de las imágenes generan empatía y se relacionan con los procesos de identidad de los estudiantes, diferenciando aquellas que no pertenecen a su entorno (socialización).

La heterogeneidad de situaciones que muestran las imágenes es difícil de abordar en una secuencia solamente teórica. La diversidad de experiencias personales de nuestros estudiantes aporta, por un lado, un riquísimo material para la toma de decisiones didácticas. Por el otro, se transforma en un permanente recurso que podemos recuperar en otras instancias. Además, posee el valor intrínseco de ser disparador “común” de un debate atravesado por los ejes abordados en los distintos niveles que se requiere para el trabajo en pluricurso, potenciando las bondades de este modelo organizacional, como, por ejemplo, el intercambio entre estudiantes de distintos niveles y la superación de los “recreos” en el aula.

En el desarrollo de la actividad, se producen genuinas relaciones de intercambio de vivencias y miradas sobre los aspectos que reflejan las fotos, que enriquecen aún más la construcción del conocimiento en los diferentes trayectos. Pese a que los ejes a trabajar en cada nivel son muy diferentes, la multiplicidad y amplitud de problemáticas que abordan las imágenes permiten establecer relaciones y vínculos entre distintos espacios curriculares.

Al tratarse de uno de los primeros trabajos del año sobre las distintas temáticas, reconocemos el desafío de desarrollar los conocimientos teóricos de los estudiantes. Surge, entonces, la necesidad de teorizar sobre su contexto y sus prácticas.

Dentro de los aportes de esta experiencia, por los cuales recomendamos tomarla como referencia para futuras readecuaciones en otros contextos, destacamos la importancia de vislumbrar en un mismo espacio áulico y dentro de una misma franja etaria la diversidad de miradas en la calificación de un mismo hecho/proceso. La objetivación de sus prácticas en fotos/imágenes permite un distanciamiento de las mismas que posibilita vivenciarlas como partes de su socialización. Los docentes que decidan replicar esta secuencia deberían tener en cuenta el contexto sociocultural y afectivo de sus propios estudiantes a la hora de elegir las imágenes. y así poder “jugar” con la contraposición de lo que efectivamente forma parte de su socialización y de lo que no.

Los espacios curriculares involucrados en el propósito de visibilizar aspectos del contexto sociocultural que nos construyen como sujetos socializados fueron *Formación Ética y Ciudadana*, *Humanidades* y *Proyecto de Intervención Sociocomunitaria*. En el primer espacio curricular, los estudiantes trabajaron previamente el concepto de *socialización*, su definición, interpretación y los agentes involucrados. En *Humanidades*, reconocieron el concepto de *capitalismo*, las relaciones sociales de producción y las consecuencias socioeconómicas de su implementación. Por su parte, en el Proyecto de Intervención Sociocomunitaria, abordaron previamente los conceptos de *ciudadanía*, *democracia* y *participación*.

Actividad para todos los espacios curriculares:

- Presentación e introducción del tema por parte del docente (10 min),
- Los estudiantes se encargan de pegar láminas (aproximadamente 20 imágenes, muy bien definidas, tamaño A4, cuyo contenido se relaciona con aspectos políticos, sociales, culturales etc.) dispersas por el aula. Luego, recorrerán la misma reconociendo e indagando sobre aquellas imágenes nunca vistas (20 min).
- Imágenes:
 1. Hinchas de fútbol, en una cancha y la policía haciendo su ingreso fuertemente equipados.
 2. Marcelo Tinelli.
 3. Imagen de ancianos comiendo en la calle.
 4. Juventud hitleriana, saludando a su líder.
 5. Eva Duarte.
 6. Pasta base.
 7. Marihuana.

8. Foto de la Mona Giménez junto a sus fans en un baile.
9. Foto de Ronald Mc Donald's.
10. Etchecolatz siendo apresado.
11. Ritual aymara en la asunción de Evo Morales.
12. Cónclave de obispos.
13. Foto del arco de Córdoba.
14. Hombre comiendo de manera desesperada (alusión a la gula).
15. Ritual de autoflagelación.
16. Hombre destruyendo un auto (imagen de suma violencia).
17. Situación de extrema pobreza.
18. Foto de la presidenta de la nación, Cristina Fernández.

-Lectura guiada del texto: ¿Qué es la cultura? Construcción colectiva de un cuadro sinóptico que contenga las 3 acepciones del concepto propuestas por el autor.

-Resolución de consignas de forma escrita e individual.

Consignas para *Formación Ética y Ciudadana*

- 1) ¿Cuáles de las realidades que muestran las fotos fueron o son parte de tu socialización?
- 2) ¿A cuáles asociarías con tus afectos? Explica por qué.
- 3) ¿Qué imágenes son comunes a la vida de todos los cordobeses?
- 4) ¿Qué imágenes son comunes a todos los argentinos?
- 5) ¿Cuáles son parte de todo el mundo?
- 6) Califica cada imagen usando los siguientes términos:
 - Bueno-malo
 - Lindo-feo
 - Limpio-sucio
 - Normal-anormal
 - Legal-ilegal
- 7) ¿Cómo es tu cultura?
 - Costumbres
 - Lenguaje
 - Vestimenta
 - Bebida
 - Comida
 - Lugares.

8) Relaciona cada una de las formas de entender a la cultura con 2 de las imágenes presentadas. Fundamenta tu elección.

(25 min)

Consigna para Humanidades

9) Selecciona al menos 5 imágenes y fundamenta su relación con el capitalismo.

Consigna para Proyecto de Intervención Sociocomunitaria

10) Selecciona por lo menos 5 imágenes que muestren la condición de “ciudadano” y 5 que den cuenta de características de una forma de gobierno democrática.

-Puesta en común y cierre de la actividad a cargo del docente (15 min).

ANEXO: Texto para lectura

¿QUÉ ES LA CULTURA?

La cultura –junto con la economía y la política- es una de las dimensiones que constituyen la realidad social. Es decir, una sociedad se define a partir de su economía, de su organización política y también de su cultura. Pero... ¿qué es la cultura?

Es probable que si alguien les preguntara a alguno de ustedes qué es la cultura, en seguida pensaría en una escena de varias personas mirando una obra de arte en un museo, o quizás en libros, en gente que sabe mucho (“cultura”). Esa es una manera de entender la cultura y es la que ha predominado durante muchos siglos. Se la asocia con las **producciones estéticas y expresivas**: la música, la pintura, la literatura, el teatro. Para esta visión la cultura “vive” en lugares

como los museos, las salas de teatro, las bibliotecas y sólo un sector reducido de la sociedad puede acceder a ella. Pero hay otras dos maneras de comprender la cultura.

Para una de ellas, la cultura podría resumirse como la **forma de vivir y de hacer las cosas** de un pueblo. ¿De hacer qué? Todo: la forma de trabajar, de entretenerse, de organizar la familia, de relacionarse con los amigos, de construir las casas, de preparar y consumir los alimentos, de expresar los sentimientos.

Cada pueblo, cada comunidad, tiene su cultura, formada por las costumbres compartidas, las tradiciones, las creencias. Las personas, a través de la socialización, van incorporando esas pautas culturales y van desarrollando un **sentido de pertenencia** a esa comunidad. Es decir que vivir y hacer

las cosas como los demás integrantes de la comunidad nos hace sentir parte de ella. En cambio, si actuamos y vivimos de manera diferente, nos parece que nos quedamos afuera.

En los últimos años, especialistas dedicados a estudiar la cultura han puesto su atención en otro enfoque. Ellos ven a la cultura como un conjunto de códigos, símbolos y procesos que utilizan las personas para relacionarse entre sí y para comprender y explicar la realidad. Así, la **comunicación** y el **lenguaje** (tanto las

palabras como las imágenes) tienen un papel central.

Como pueden darse cuenta, la cultura es algo muy complejo, que abarca diferentes aspectos del ser humano y de su vida en sociedad. Pero, sobre todo si tenemos en cuenta las dos últimas maneras de definir a la cultura, también notaremos que eso que nos parece tan difícil, en realidad es muy familiar y cotidiano: cómo hacemos las cosas, qué creemos, cómo nos relacionamos, cómo nos comunicamos, cómo nos expresamos.

Todo eso es la cultura.

Bibliografía

AA.VV (2012). *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Santillana.

Amigo R., Ferro, F., Heras, F., Schuster, G. y Szir, S. (2011). *Culturas y Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Aique.

Denys, C. (2010). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Santillana. Buenos Aires: Santillana.

La representación del espacio geográfico. La secuencia en contexto

Ornella Maritano

IPETyM N° 133 “Florencio Escardó”

La representación del espacio ha sido una preocupación presente en la vida de los hombres y las mujeres desde hace siglos. Las técnicas de dibujo, de exploración, de representación del espacio han variado a lo largo de los años, mas el interés de las sociedades por representar el espacio, continúa. Entendemos al espacio geográfico como el resultado de la relación entre las sociedades y la naturaleza: dinámico y conflictivo, rasgo que –con este correr de los años- se encuentra en aumento. Sin embargo, el conflicto no se presenta debido, solamente, a los atropellos que los hombres y mujeres ejercen contra la naturaleza, sino también por las disputas que –por estos espacios– se producen entre las sociedades. Los recursos naturales –en un estado invariable de agotamiento– son fuentes de constantes enfrentamientos entre los habitantes de este planeta.

A pesar del uso de las nuevas tecnologías a las que la Geografía recurre para la representación del espacio geográfico, entendemos que este aspecto ha sido y continúa siendo una herramienta más de dominación. Las arbitrariedades que implicó, a lo largo de nuestra historia, la representación del espacio geográfico dan cuenta de las relaciones de poder y de dominación que se ocultan tras el trazado del dibujo del espacio. El espacio no representado es un espacio negado y –por ello mismo– el espacio representado a raíz de la vivencia es un espacio recuperado.

Lo expuesto nos permite considerar que el énfasis en el desarrollo de herramientas propias, creativas, de representación del espacio constituye una forma de ocuparlo, de sentirlo y de vivirlo. El diseño de planos que dibujen el espacio negado, de mapas temáticos que permitan diseñar maneras propias, originales y personales de representar diversos aspectos del espacio geográfico posibilitan, a su vez, un conocimiento más cercano de ese espacio.

Los destinatarios de esta experiencia son estudiantes del trayecto formativo A, B, C y D del Programa de Inclusión y Terminalidad del IPETyM N° 133 “Florencio Escardó”, ubicado en barrio Campo de la Ribera. Los espacios curriculares participantes fueron *Ciencias Sociales, Geografía I, Geografía II*. La experiencia se desarrolló durante septiembre del año 2014. Se emplearon dos clases de 70 minutos.

El P.I.T. del IPETyM N° 133 se ubica en el barrio Campo de la Ribera, en la seccional quinta de la ciudad de Córdoba, cercana a la circunvalación y a los márgenes del río Suquía. Al P.I.T. asisten estudiantes que viven en el barrio, como así otros que provienen de barrios cercanos como San Vicente, Maldonado, Bajada San José, Altamira, Primero de Mayo, entre otros. Las aulas presentan, habitualmente, una composición etaria variada (debido a que los estudiantes pueden ingresar al P.I.T. cuando tienen 14, 15, 16 o 17 años y el egreso se puede producir hasta 4 años después). Las trayectorias personales de los estudiantes son diversas y dependen, varias veces, de las condiciones socioeconómicas de las familias; algunos de ellos están insertos en el mercado de trabajo informal (trabajando en el mercado de abasto o en obras de construcción); otros, participan de actividades productivas o comerciales ayudando a sus familias en el sostén del hogar.

El horario de cursado es a la tarde-noche (desde las 17 horas hasta las 21 horas.), situación que posibilita, la mayoría de las veces, la compatibilidad del estudio con las actividades laborales.

El P.I.T. del IPETyM N° 133 inicia todos los años el ciclo lectivo con matrícula completa. La mayoría de los estudiantes que comienzan el cursado lo realizan en el trayecto formativo A, es decir, que no tienen recorrido previo en el secundario. Esta situación provoca que las clases tengan una alta presencia de estudiantes que llevan mucho tiempo fuera de la escuela (considerando que muchos de ellos egresan de la escuela primaria a los 11 o 12 años de edad e ingresan al P.I.T. a los 14 como mínimo). Los estudiantes que ingresan con un largo recorrido secundario previo, que les permite ingresar en los trayectos formativos más avanzados (C y D), son pocos. A raíz de las características del alumnado, cuya trayectoria en la escuela finaliza con el egreso de la escuela primaria, muchos estudiantes no han construido, todavía, autonomía de trabajo; en razón de ello, durante el desarrollo de la clase, demandan la atención del docente de manera reiterada y constante. Ésta es una característica que se atenúa a medida que los estudiantes promueven las asignaturas y avanzan en el trayecto formativo.

De acuerdo con los trayectos formativos, los espacios curriculares a mi cargo son los siguientes: *Ciencias Sociales* (trayecto A), de carácter anual; *Geografía I* (trayecto B o C) de carácter cuatrimestral; y *Geografía II* (trayecto D), de carácter anual. A raíz de la dinámica de matriculación del P.I.T. y del carácter cuatrimestral de algunos espacios curriculares es frecuente que, en el grupo, coincidan estudiantes que están cursando el primer semestre del espacio curricular *Ciencias Sociales* y otros que ya se encuentran cursando el segundo semestre; situación que también ocurre con el espacio curricular *Geografía II*; esto provoca que, muchas veces, coinciden 5 trayectos formativos en un grupo.

El número de estudiantes que inician su recorrido por la Educación Secundaria es alto. Por esto, se construyen espacios de trabajo en grupos, sobre todo para los estudiantes del espacio curricular *Ciencias Sociales* (trayecto A) para que el docente pueda responder a las consultas de todos los estudiantes dentro del curso y para que, por medio del intercambio, se gestionen nuevos aprendizajes. Una vez que los estudiantes son promovidos al siguiente trayecto, se trabaja de manera más fuerte la autonomía de trabajo y se promueve, por ello, el trabajo individual.

Al momento de desarrollo de la secuencia didáctica que aquí se presenta, los estudiantes presentes por espacio curricular fueron los siguientes:

- Ciencias Sociales, 8 estudiantes
- Geografía I, 5 estudiantes
- Geografía II 7 estudiantes

Ese semestre coincidieron estudiantes que habían iniciado el cursado de los espacios curriculares de *Ciencias Sociales* y *Geografía II* al inicio del año. Solamente los estudiantes que cursaban el espacio curricular de *Geografía I* se habían sumado al grupo en el segundo semestre. Por esta razón, la secuencia sólo contiene tres espacios curriculares.

Planificación

	Trayecto formativo A (Ciencias Sociales)	Trayecto formativo B o C (Geografía I)	Trayecto formativo D (Geografía II)
Objetivos	Conocer la manera en que se representa el espacio geográfico.	Repasar el contenido específico del espacio curricular. Elaboración de mapas temáticos.	Repasar el contenido específico del espacio curricular. Elaboración de mapas temáticos.
Contenidos	El espacio geográfico, formas de representarlo, los mapas y los planos.	Mapas temáticos, elaboración de mapas, criterios, referencias.	Mapas temáticos, elaboración de mapas, criterios, referencias.
Recursos	Mapas y planos. Hojas de calcar.	Mapas y actividades previas. Hojas de calcar.	Mapas y actividades previas. Hojas de calcar.
Modo	Modo de trabajo grupal.	Instancia grupal e instancia individual.	Instancia grupal e instancia individual.
Criterios	Trabajo en clases. Entrega de la consigna resuelta.	Trabajo en clases. Entrega de la consigna resuelta.	Trabajo en clases. Entrega de la consigna resuelta.
Evaluación	Se solicitará al estudiante la presentación de un plano de su barrio con las diversas referencias.	Se solicitará al estudiante la presentación de un mapa temático de elaboración propia de la provincia de	Se solicitará al estudiante la presentación de un mapa temático de elaboración propia de la República Argentina. Actividad individual.

	Actividad grupal.	Córdoba. Actividad individual.	
Tiempo	140 minutos.	140 minutos.	140 minutos.

La secuencia

- *Momento I:*

Trabajamos en simultáneo con los estudiantes de los tres espacios curriculares.

Por medio de preguntas guiadas, indagamos a los estudiantes de *Geografía I* y *Geografía II* sobre lo trabajado en años anteriores en relación con un mapa: ¿qué es un mapa?, ¿qué representa un mapa?, ¿qué tipos de mapas hay?, ¿cómo representamos espacios más chicos?, ¿a través de qué herramientas mantenemos la proporcionalidad del espacio?, etc.

Los estudiantes de *Ciencias Sociales* pudieron contribuir en este diálogo, pero enfatizamos la participación de los estudiantes de los otros espacios curriculares debido a que son contenidos trabajados con anterioridad por ellos. A través de las respuestas que los estudiantes proporcionaron, construimos en el pizarrón un esquema sobre las formas de representar el *espacio geográfico* que contenía la *definición* del mismo, la *definición de mapa* y los *tipos de mapas*, como así también la *definición de planos*.

Momento II:

Pedimos a los estudiantes que copiaran en sus carpetas el esquema realizado. Luego de ello, solicitamos a los estudiantes de *Ciencias Sociales* que se agruparan para continuar trabajando. Los grupos fueron dos, de cuatro personas cada uno.

Momento III:

A partir de allí, trabajamos la temática de representación del espacio geográfico con diferentes grados de profundidad y complejidad dependiendo de los espacios curriculares.

- *Ciencias sociales:* Entregamos imágenes de mapas y planos a los estudiantes y explicamos la importancia de las referencias y proporcionalidad de la representación del espacio. Identificamos las diferencias entre las dos formas de representación y se reforzó lo escrito en el esquema.
- *Geografía I y Geografía II:* Retomamos con los estudiantes la diversidad de mapas temáticos que se pueden producir y se solicitó la creación, por ellos

mismos, de una herramienta de estudio: un *mapa temático*. Al estar trabajando los estudiantes de *Geografía I* con geografía de Córdoba, y los estudiantes de *Geografía II*, con geografía argentina, se centró cada grupo de estudiantes en un espacio geográfico diferente.

Actividades

- *Ciencias Sociales*: Solicitamos la creación de un plano de los barrios en los que los estudiantes viven –como son todos barrios cercanos a la escuela se pudo representar todos en un solo plano-, tarea que realizaron de manera colaborativa entre los estudiantes integrantes de los grupos, con la correspondiente iconografía y referencias. Utilizamos como punto de referencia la escuela. Pretendimos la construcción de una herramienta de representación del espacio geográfico⁶.
- *Geografía I*: Pedimos a los estudiantes que confeccionaran un mapa temático de la provincia de Córdoba en el que representaran algunos de los temas tratados en el espacio curricular (problemas ambientales, actividad productiva, etc.).
- *Geografía II*: Solicitamos a los estudiantes que confeccionaran un mapa temático de la República Argentina en el que representaran algunos de los temas tratados en el espacio curricular (problemas ambientales, migraciones, resultados electorales, actividad productiva, etc.).

Conclusiones

Realizamos la puesta en escena de la secuencia aquí descrita en dos clases. Durante la primera clase, concretamos los tres momentos de la secuencia. El tercer momento debió ser continuado la clase siguiente. La mayoría de los estudiantes de los espacios curriculares *Geografía I* y *II* entregaron sus trabajos al finalizar la clase, junto con uno de los grupo de estudiantes del espacio curricular *Ciencias Sociales*. El otro grupo debió entregar la actividad la clase siguiente, junto con dos estudiantes del espacio curricular *Geografía II*.

⁶ Algunos de los barrios en los que viven los estudiantes, como Campo de la Ribera y Bajada San José, tienen una urbanización parcial y no figuran en los planos de la ciudad. Campo de la Ribera no tiene las calles identificadas y debidamente nombradas, mientras que Bajada San José no tiene trazado ni planificación urbana. A raíz de esta situación, se hizo hincapié en la representación de esos espacios en un plano.

La actividad propuesta apuntaba al aprendizaje y a la práctica con diversas herramientas de representación del espacio geográfico, situación que pudo expresarse en la entrega de los diversos trabajos solicitados. Sin embargo, la entrega no es suficiente para medir el aprendizaje y la práctica con esas herramientas. En la lectura de los trabajos entregados, advertimos que, si bien la mayoría de los estudiantes había realizado la actividad solicitada, dos estudiantes –ambos del espacio curricular *Geografía I*– habían entregado una actividad que no respondía de manera precisa a las consignas presentadas. A excepción de estos trabajos mencionados, el resto de las producciones corregidas evidenciaron una comprensión de la consigna y a su vez permitieron advertir la diversidad de maneras en que los estudiantes pensaron la representación del espacio (con la utilización de colores, con la utilización de iconografía, con el empleo de referencias propias o aprendidas, etc.) en relación con diferentes variables por ellos seleccionadas. Además, permitieron reconocer el aprendizaje de temáticas trabajadas con anterioridad.

Surge de la evaluación que las diversas herramientas de representación del espacio geográfico parecen haber sido utilizadas con precisión, agregando una cuota de innovación y creatividad. Resulta una manera novedosa de practicar su uso. Asimismo, el diseño de una herramienta de representación del espacio geográfico requiere cierto grado de abstracción en el tratamiento de los contenidos aprendidos y los estudiantes demostraron poder realizar ese ejercicio. Asimismo, la utilización de gráficos o mapas para el tratamiento de alguna problemática ambiental, proceso poblacional o geográfico, entre otras temáticas, aporta a la comprensión de la temática trabajada con anterioridad. Esta última situación se contempló al retomar alguna temática –en clases posteriores– que los estudiantes habían elegido representar. Asimismo, algunos mapas pudieron ser utilizados como material para clases futuras.

Para el caso del espacio curricular *Ciencias Sociales*, además del diseño de una herramienta de representación del espacio geográfico, los estudiantes pudieron problematizar –de manera incipiente– la situación local de falta de representación del espacio geográfico propio en el trazado oficial de la ciudad.

El trabajo con mapas genera un clima diferente en el aula. Ello es así, conjeturo, porque se promueve el ejercicio de otras habilidades. A su vez, el trabajo de carácter creativo, que presenta cierta relación con lo lúdico, acentúa ese clima distinto. Ello no quiere decir que los estudiantes no trabajen, sino que lo hacen en un contexto de mayor barullo y distensión. La consigna de realizar un mapa temático representó un desafío para muchos estudiantes y la gran mayoría evacuó sus dudas con los compañeros de trayecto formativo, situación que generó también mayor bullicio en el

aula. Los estudiantes del espacio curricular *Geografía II* contaban con más práctica en la confección de mapas temáticos, por lo que para ellos la actividad no presentó dificultades mayores. Las consultas se plantearon, principalmente, en relación con la iconografía o referencias a utilizar. Para el caso de los estudiantes pertenecientes al espacio curricular *Geografía I*, las dificultades fueron mayores por dos motivos: el primero fue el escaso manejo de la representación del espacio geográfico provincial – para muchos de ellos era el primer año que trabajaban con mapas de la provincia de Córdoba-; el segundo fue la poca práctica en la confección de mapas temáticos –ya que era la segunda vez que trabajamos con esa herramienta en el año-. A raíz de todo esto, considero que faltó práctica del diseño de la herramienta, que se tradujo en constantes preguntas, no sólo en relación con la iconografía y las referencias, sino con la representación y división del espacio. Considero que, para el caso de este espacio curricular, hubiese facilitado la actividad la propuesta de una realización grupal o un agrupamiento en una mesa de trabajo para ese espacio curricular, lo cual hubiera permitido potenciar las indagaciones entre compañeros.

Los estudiantes del espacio curricular *Ciencias Sociales*, al organizarse en grupos, pudieron trabajar de manera más autónoma, ya que muchas de las dudas fueron respondidas por los mismos compañeros. En este caso, la actividad no presentó dificultades cognitivas para ellos, pero debido a su carácter práctico –que incluyó dibujo y diseño de referencias– la actividad tomó más tiempo del planificado (sobre todo para uno de los grupos que entregó la actividad en la siguiente clase).

A raíz de la entrega de dos trabajos que no respondían a la consigna, se entiende que podría haberse reiterado la consigna con el transcurrir de la clase, situación que no se concretó; así como un recorrido banco por banco controlando la correcta realización de la actividad.

Bibliografía

- Acha, P., Domínguez de Abdo, M., López de Riccardini, S., Nakhlé, J. y Mérega, H. (2003). *Geografía: Sociedades y ambientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Galante, A., Troncoso, C., Labonía, M., Nussbaum, A. y Soto, A. (2010). *Geografía del mundo en estudio*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Mandalas en Matemática

María Silvina Anguinetti

P.I.T. - I.P.E.M. N° 270 Gral. Manuel Belgrano

Este P.I.T. comienza a transitar sus primeros pasos en el Instituto Manuel Belgrano en el centro de la ciudad de Córdoba. Luego de tres años, se lo traslada al I.P.E.M. N° 270 "General Manuel Belgrano", también en el centro de la ciudad, donde funciona actualmente. En éste, me desempeñé como profesora en uno de los cuatro grupos existentes. Además, también cumplí dicha tarea, por un año y medio, en el P.I.T.- CIMI (Centro Integral Materno Infantil "Cecilia Grierson").

Chicos de entre 14 y 17 años llegan a nuestras aulas desde distintos barrios de la ciudad, chicos que –por un año o más– han estado desvinculados de la escuela. Muchos son los factores de ese abandono y de por qué quedaron "fuera del sistema". Con el P.I.T., cada estudiante recorre su propio trayecto, lo que significa "amoldar" la escuela al estudiante, entender la particularidad de éste, comprenderlo único. Cada uno –con su propio ritmo, esfuerzo y dedicación– logra a su tiempo "terminar el secundario".

Ser parte de este programa es haber transitado y transitar múltiples sensaciones, desafíos, preocupaciones, sin estar formalmente preparados para esta tarea. Sin embargo, nos atrevemos a este reto, que parece un tanto utópico, pero que en cada paso dado, lo transformamos en realidades y algunos sueños cumplidos.

Trabajamos en un aula con un promedio de 20 a 25 estudiantes, donde pueden coexistir cuatro trayectos distintos. Con chicos de diferentes barrios y realidades complejas, las demandas son muchas. Realizamos la tarea de manera personalizada, con un seguimiento constante y continuo, desde prestar atención a las ausencias, el trabajo en clase, la participación, comprobar la comprensión y aprehensión de los contenidos. Buscamos la construcción individual y colectiva del conocimiento, articulando teoría y práctica. Todo lleva tiempo, paciencia, esfuerzo, constancia y –sobre todo– muchas ganas de trabajar en este espacio de pluricurso.

Matemática se diseña en cuatro trayectos: *Matemática I*, *Matemática II*, *Matemática III* y *Matemática IV*. Enfocamos la tarea estructurando los aprendizajes y contenidos, cuáles son comunes a los distintos niveles o trayectos (con distintas dificultades) y

cuáles no, la complejidad de cada uno y los posibles trabajos en común para que puedan interactuar entre ellos, además de interrelacionarlos con otras espacios curriculares.

He obtenido muy buenos resultados al trabajar con el formato taller al finalizar la unidad y a modo de cierre de un eje temático. He implementado varios talleres; por ejemplo, de mandalas, origami y tangram.

Una experiencia significativa ha sido el Taller de Mandalas, que he trabajado en *Matemática I* y *Matemática II* con **Geometría**; y en *Matemática III* y *Matemática IV*, con **Funciones**. Éste es un taller de elaboración propia, pensado para estas clases en pluricurso, con actividades que además podrían ser aplicadas en otras realidades y contextos, y relacionado con otros espacios curriculares, como Educación Artística, realizando intervenciones en el aula o en la institución frente a un proyecto interdisciplinario.

Taller *El mandala en el aula*

El formato taller integra el saber y el hacer y posibilita la producción de procesos, permitiendo confrontar y articular la teoría con la práctica. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011). Esta propuesta de trabajo en Taller supone un hacer concreto, creativo y reflexivo.

“Mandala” significa *círculo* en sánscrito. Esta palabra es también conocida como rueda y totalidad. Consisten en una serie de formas geométricas concéntricas organizadas en diversos niveles visuales.

Incorporamos los mandalas como instrumento educativo para fomentar y desarrollar la creatividad en la escuela mediante el dibujo y la pintura, afianzando los conocimientos matemáticos, específicamente los correspondientes a geometría y funciones. Es decir, utilizamos los mandalas no sólo para afianzar conocimientos matemáticos, sino también como expresión, trabajo artístico y forma de identidad.

Las dos propuestas por trayecto son:

- a) TALLER “**MANDALA - GEOMETRIA**”
- b) TALLER “**MANDALA - FUNCIÓN**”

El trabajo implicó una producción individual, aunque –según el momento de elaboración y avance de la actividad del Taller– realizamos actividades grupales como

la búsqueda de mandalas en Internet, sus significados; además, concretamos un trabajo colaborativo en el uso de los elementos de Geometría, trazado de figuras o funciones, etc.

Los materiales utilizados fueron hojas cuadriculadas (tamaño Rivadavia), hojas blancas lisas A4, lápiz, regla, escuadra, compás, transportador, lápices de colores lapiceras y fibras.

El tiempo empleado para la realización del taller fue entre 4 y 5 horas cátedra.

La evaluación fue continua e integral. Observamos el proceso de aprendizaje, desempeño y comportamiento de los estudiantes frente a las tareas, contenidos y producciones. El proceso evaluativo comenzó desde el primer momento de la actividad con la incorporación de los materiales solicitados; siguió la preparación, elaboración, actitud ante el trabajo individual y el grupal, la participación, concreción de los objetivos planteados. Consideramos el proceso completo, observando cómo iban interiorizando los conceptos trabajados en la teoría, hasta llegar al trabajo terminado.

a) TALLER “**MANDALA - GEOMETRIA**” para *MATEMÁTICA I* y *MATEMÁTICA II*

Los aprendizajes/contenidos abordados (Propuesta Curricular Educación Secundaria PIT, 2010-2011, Geometría) fueron:

- ✓ Exploración de características y propiedades de triángulos, de cuadriláteros, de circunferencia y círculo y análisis de condiciones de posibilidad para su construcción.
- ✓ Construcción de triángulos y argumentación acerca de condiciones necesarias y suficientes para su congruencia.
- ✓ Producción de argumentación con base en propiedades para justificar construcciones como mediatrices, bisectrices, empleando la noción de lugar geométrico.
- ✓ Producción de argumentación con base en propiedades para justificar construcciones de cuadriláteros especiales como rombo, cuadrado.

Las formas básicas con las que se trabajó fueron círculos, triángulos y cuadriláteros.

Abordamos de manera integrada los conceptos relacionados, líneas, formas básicas y nociones de simetría, en la construcción de figuras geométricas regulares, perímetros y áreas.

La consigna dada fue la siguiente:

Graficar un círculo de 8 cm de radio.

Teniendo en cuenta el punto central del círculo, graficar las siguientes figuras geométricas (que las mismas queden centradas en ese punto):

- dos cuadriláteros regulares y congruentes cuyos lados midan 5 cm/ 3.5 cm.

-dos triángulos congruentes cuyos lados midan 4cm, 3 cm y 2 cm respectivamente.

Crear un Mandala que contenga estas cuatro figuras. Luego graficar las formas y dibujos que necesite para lograr el Mandala que desea, remarcar las figuras solicitadas y pintarlo libremente.⁷

La actividad plantea una demostración sencilla, con figuras básicas, mediante la cual se trabaja con círculos concéntricos y polígonos regulares, en cuyas intersecciones se forman hermosas figuras caleidoscópicas. Los estudiantes visualizaron y experimentaron que los mandalas son redes medibles. Pudieron reconocer que son composiciones de figuras enlazadas alrededor de un punto, mediante la cual se percibe la simetría.

b) TALLER “MANDALA - FUNCIÓN” para MATEMÁTICA III y MATEMÁTICA IV

Los aprendizajes y contenidos abordados⁸ (Propuesta Curricular Educación Secundaria PIT 2010-2011, álgebra y funciones) fueron:

- ✓ Interpretación de relaciones entre variables en tablas, gráficos y fórmulas.
- ✓ Análisis y diferenciación de gráficos y fórmulas que representen variaciones lineales.
- ✓ Interpretación de la pendiente y de las intersecciones con los ejes.
- ✓ Construcción de gráficos de función cuadrática.

Trabajamos sobre el plano cartesiano dibujando círculos concéntricos a partir de los cuales se trazaron diferentes figuras, enlazadas alrededor de un punto –que es su centro–. Elaboramos el dibujo desde los parámetros de funciones lineales y funciones cuadráticas dadas.

La consigna ofrecida fue la siguiente:

⁷ Solicité –de manera complementaria- que en una hoja aparte calcularan perímetro y área de las figuras de la consigna y expresaran la amplitud de los ángulos interiores de dichos polígonos. También que explicaran el criterio de congruencia que utilizaron al graficar.

⁸ Se retoman algunos aprendizajes y contenidos de *Matemática II*.

Crear un Mandala que contenga en su círculo de 7 cm de radio, un par de ejes cartesianos que pase por su punto central y graficar las siguientes funciones lineales:

A. $f(x) = 2x + 4$.

B. Paralela a $f(x)$ cuya ordenada al origen sea -4 .

C. Perpendicular a $f(x)$ que pase por el punto $(0; 0)$.

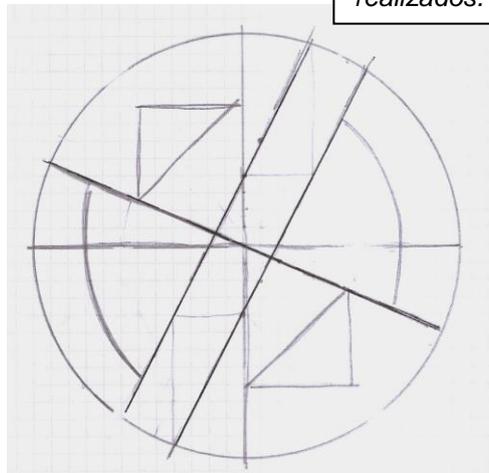
y la siguiente función cuadrática (sólo para los estudiantes de MATEMÁTICA IV)

D. $f(x) = x^2 - 4$.

Luego de graficar las funciones solicitadas, realizar los dibujos y trazos que necesite para lograr el Mandala que desea, remarcar las funciones solicitadas y pintarlo libremente⁹.

El siguiente constituye un testimonio realizado con figuras básicas. La base son ejes cartesianos para realizar líneas y parábolas. Trabajamos con círculos concéntricos y polígonos regulares en cuyas intersecciones se formaron interesantes figuras calidoscópicas. Los estudiante percibieron con los sentidos composiciones de figuras enlazadas alrededor de un punto. Se destaca la simetría y la belleza.

Esbozo de uno de los trabajos realizados.



SECUENCIA DIDÁCTICA (para los dos talleres):

SECUENCIA DIDÁCTICA (para los dos talleres):		
APERTURA:	DESARROLLO	CIERRE

⁹ Además incluí que en una hoja aparte completaran los siguientes datos:

En función lineal: pendiente, ordenada al origen, raíz y que escriban las fórmulas de las ecuaciones lineales graficadas.

En función cuadrática: ordenada al origen, eje de simetría, vértice, máximo o mínimo y raíces.

<p>El docente trae material, fotos, dibujos y marco teórico de lo que es un Mandala, su significado, sus diversas utilizaciones en diferentes culturas, y explica el abordaje que se hará desde la matemática, en la elaboración de cada estudiante de su propio Mandala.</p> <p>Los estudiantes complementan, buscan y acercan información sobre Mandalas.</p>	<p>Se dan las pautas de trabajo, las situaciones problemáticas que deben resolver para plasmarlas en el gráfico.</p> <p>Se trabajan tres o cuatros planteos básicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En geometría, graficar como base de la actividad, tres o cuatro figuras regulares. - En funciones, en un par de ejes cartesianos (que pase por el eje del círculo) 3 rectas y 1 parábola. <p>La diferenciación estará dada en la creatividad y modo de expresarse de cada estudiante en el papel, en el círculo, en el dibujo.</p> <p>Cada estudiante comienza su elaboración, la creación de su propio Mandala según pautas y premisas planteadas que reflejaran la incorporación de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad.</p>	<p>Una vez concluidas las producciones de cada estudiante, se hace la puesta en común, explica a sus compañeros como implementó las pautas de trabajo planteadas y qué dibujó, por qué utilizó esos colores, etc.</p> <p>Se da un intercambio de pareceres y se disfruta de los trabajos terminados.</p>
---	--	--

Con esta propuesta de construcción de mandalas – basados en parámetros determinados-procuramos difundir el gusto por la geometría y las funciones. Los estudiantes necesitaron adquirir destrezas en el uso de los instrumentos de geometría, construir figuras y reconocer la simetría a partir de funciones lineales y cuadráticas. Esto pudo gestarse en un clima de trabajo que favoreció la autonomía, creatividad y libertad para que los estudiantes valoraran la instancia de puesta en común de los diferentes resultados obtenidos.

Conclusión

En términos generales, observamos en los estudiantes un verdadero entusiasmo por realizar su propio mandala, pintarlo y decorarlo. Al comienzo, las reacciones fueron diversas: muchos estaban entusiasmados por abordar algo diferente; otros, querían seguir con las clases habituales; y había quienes reaccionaban quejándose. Sin

embargo, luego de familiarizarse con la idea, todos se pusieron a trabajar, diseñar, pensar y elaborar, a su manera, el dibujo.

Graficar según las consignas motivó que solicitaran ayuda para usar los elementos geométricos necesarios, que consultaran entre ellos, que preguntaran sobre las diferentes figuras o funciones que debían concretar: necesitaban estar seguros de lo que hacían. La pintura de los dibujos fue una tarea relajante: buscaron la manera de que quedaran lindos y vistosos. La puesta en común permitió que los que no habían sido muy meticulosos valoraran esa actitud en los trabajos de sus compañeros y descubrieran la creatividad en su propio dibujo y en el del otro. En la mayoría de los estudiantes, pudo percibirse dedicación y adecuada interpretación de la consigna. El resultado nos ayudó a descubrirnos en otra faceta muy interesante y beneficiosa tanto para ellos como para mí.

Se trató de una experiencia enriquecedora porque los estudiantes pudieron advertir que los profesores de Matemática no sólo enseñamos números y fórmulas, sino que también en los colores dibujos e imágenes podemos disfrutar de la incorporación del conocimiento.

Bibliografía

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Propuesta Curricular Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17* - Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Educación Secundaria. Encuadre General 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.

Potenciando el ajedrez

Lucía Arangues

IPET 344 Anexo Mina Clavero

La secuencia didáctica que desarrollamos a continuación se concretó en el P.I.T. de Mina Clavero que comenzó a funcionar en julio del año 2014 con dos grupos. Desde sus comienzos, articuló con el Programa “Confiamos en Vos”. La mayoría de los estudiantes que comenzaron en ese programa se incorporaron a las clases a mediados de julio de ese año.

La institución se encuentra dentro del IPET 344 Anexo, ubicado en la calle Hernán Cortes 1060 en el Barrio Maythe. El horario de cursado es por la tarde de 15:00 a 19:20 horas.

La población de estudiantes proviene tanto de Mina Clavero como de la localidad de Villa Cura Brochero que queda a dos kilómetros aproximadamente. Algunos estudiantes se trasladan en motos, pero la mayoría lo hace caminando, ya que las situaciones económicas no son las más favorables. Las familias de las que forman parte muchas veces son ensambladas o de padres separados. Las problemáticas que surgen a menudo están relacionadas con la violencia de género y el consumo de sustancias que generan situaciones de vulnerabilidad en los jóvenes. Los docentes nos replanteamos permanentemente cuáles son las estrategias que hemos de emplear para poder incluirlos en el sistema educativo de la manera más efectiva posible, brindando calidad de conocimiento.

Los estudiantes que cursan el espacio curricular Matemática son 10 (diez): 7 (siete) cursan *Matemática I*, 1 (uno) *Matemática II* y 2 (dos) *Matemática III*. Más allá de la distinción de niveles, las situaciones vividas, escuelas de donde provienen, afinidad con las ciencias exactas, entre otras razones, provocan que haya tantos trayectos como estudiantes en el aula.

Durante los meses de marzo y parte de abril del año 2015, los estudiantes de los diferentes trayectos pedagógicos (*Matemática I, II y III*) reconocieron el concepto de potenciación en cuanto al algoritmo y sus propiedades. Realizamos actividades y ejercitación referidos al tema. Con respecto a lo anterior, me planteé la planificación de una clase, para el día 16 de abril, que pretendió integrar los conocimientos trabajados y emplear los materiales disponibles. Para poder lograrlo, consideré el recurso del ajedrez. Lo seleccioné luego de consultar varias fuentes y de preguntar a los

estudiantes si habían tenido experiencias con el juego. Al obtener una respuesta afirmativa, planifiqué la clase pretendiendo integrar los conocimientos trabajados con todo el grupo mediante una clase que permitiera socializar y compartir los saberes.

Los contenidos trabajados fueron *potenciación: definición, algoritmo y propiedades de las operaciones con potencias de igual base*. Nos propusimos integrar los conocimientos abordados sobre potenciación: definición, propiedades e interpretación de relaciones numéricas dadas a través de tablas. Además, relacionar la Leyenda del Ajedrez con los contenidos, conocer las reglas del juego empleándolo como recurso lúdico y medio de entretenimiento.

Valoramos y fomentamos la participación entre los compañeros, tanto en cuanto a la expresión de ideas como en la participación del juego, socializando los saberes y subrayando que todos aprendemos de todos.

Secuencia

La clase comenzó con la disposición de los estudiantes de manera diferente de la habitual (en la misma aula, pero agrupados según el trayecto de Matemática que cursaban). Se acomodaron en forma de semi-círculo con sus bancos y las respectivas sillas, según afinidades. Posteriormente, se presentó el Ajedrez a todos los estudiantes mediante preguntas que indagaban sobre si conocían el juego, sus reglas, su origen, si pensaban que este juego tiene relación con la matemática, entre otras cuestiones:

- ¿Conoces el juego *ajedrez*?
- ¿Qué es lo que más te gusta de este juego?
- ¿Cuándo aprendiste a jugar?
- ¿Qué te motiva a jugar?
- ¿En qué se diferencia de otros juegos de mesa?
- ¿Conoces sus reglas?

Todos participaron respondiendo las preguntas. La mayoría conocía el juego mientras que dos de los estudiantes, no. Por lo tanto, sus compañeros se encargaron de comentarles cuáles son las reglas generales del ajedrez y los movimientos de las distintas piezas.

Luego, la docente presentó un *PowerPoint* con la leyenda del ajedrez, basada en la potencia de base 2, proyectado con el cañón. Una estudiante que cursaba *Matemática III* se ofreció para leer la leyenda a sus compañeros y los demás la escucharon.

Una vez finalizada la lectura, por decisión del grupo, se solicitó que se volviera a leer para captar los acontecimientos más importantes. No a todos los estudiantes les atrajo la narración, pero con preguntas específicas sobre las secuencias fue posible capturar su atención. Es importante mantener la atención de todos, por lo que hacerlos participar activamente de las actividades resulta una estrategia efectiva.

Planteamos ejercicios que fueron proyectados y resueltos entre todos. Tales ejercicios integraban los conocimientos trabajados en los diferentes niveles, pero sólo con números naturales. Se presentaron a través de juegos interactivos extraídos del portal Educar.

Los estudiantes de *Matemática I y II* fueron los encargados de completar el siguiente cuadro. La captura de pantalla que presentamos más abajo fue obtenida de educ.ar: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=60142> sitio interactivo que con el sólo hecho de no colocar la respuesta correcta marca error. Nos permitió desarrollar la estrategia de utilizar el error para la elaboración del conocimiento. Calcular la cantidad de granos en la casilla n° 14 resultó dificultoso por lo que se les permite usar la calculadora de los celulares.

La leyenda del ajedrez

A partir de la leyenda del ajedrez se trabajan en ejercicios de potencias de base 2.

Ver pantalla completa

Número de Casillas	Cantidad de granos de trigo	Cantidad de granos de trigo expresados como potencia de 2
1	1	2^0
2		2^1
3	4	2^2
7		
11	1024	
14		

Posteriormente, a los estudiantes de *Matemática II y III*, se les planteó la siguiente consigna y un representante del grupo pasó a completarla. Los demás analizaron la actividad y ayudaron a su compañero. El nivel de complejidad generó que fuera necesario regresar a los apuntes de la carpeta. Allí, se complejizaban los contenidos abordados ya que se incorporaban las propiedades de las operaciones entre potencias de igual base, principalmente la multiplicación. Las demás fueron formuladas oralmente por la docente mediante preguntas guiadas.

Una vez finalizada la actividad, estudiantes de *Matemática I* les preguntaron sobre cómo realizaron la actividad y la expusieron con el correcto vocabulario desde el espacio curricular:

- Escribí el resultado de cada potencia utilizando únicamente las potencias que figuran como dato.



Todos los estudiantes participaron de las actividades, sólo que el nivel de complejidad hizo que los grupos participaran en algunas actividades activamente y en otras, no. La posibilidad de que los estudiantes de los niveles inferiores se integraran en las demás actividades permitió anticipar los saberes y utilizarlos como disparadores en su momento.

A continuación, presentamos las reglas del juego; se entregó reglamento fotocopiado. Dividimos al grupo en subgrupos de 2 integrantes determinando que aquellos que saben jugar se agrupen con aquellos que no. El reglamento es leído y relacionado con las reglas y los elementos del mismo.

Para el cierre de la actividad, entregamos de a dos el juego y motivamos a los estudiantes a jugarlo.

Los criterios tenidos en cuenta para la evaluación fueron el respeto y tolerancia hacia las opiniones de los compañeros, la participación activa en la resolución de las actividades y en el momento lúdico y la capacidad de plantearse interrogantes.

Conclusión

El resultado de la experiencia fue favorable y cumplió con los objetivos que nos habíamos propuesto. Los contenidos abordados se profundizaron de manera oral, lo que permitió el desarrollo de algunas capacidades lingüísticas. Al ser un contenido trabajado por todos, permitió que la totalidad de los estudiantes participaran del debate, aspecto que reforzamos constantemente en los estudiantes de este P.I.T.. El mayor desafío consistió en buscar una práctica que permitiera trabajar con todos los estudiantes en simultáneo y, a la vez, atendiera los diferentes niveles de complejidad de contenidos sin dejar de considerar que la integración de los mismos no deja ser una etapa más de aprendizaje.

Jugamos con las operaciones

Soledad Oviedo

IPET 344 Anexo Mina Clavero P.I.T. 14/17

En julio del año 2014 se implementó en la localidad de Mina Clavero el Programa de Inclusión y Terminalidad (P.I.T. 14/17) para darles la posibilidad a los jóvenes de la región que puedan concluir con los estudios secundarios y tener la posibilidad de continuar estudios superiores (universitarios o no universitarios).

Al P.I.T. lo integramos doce docentes de distintos trayectos, la coordinadora sociopedagógica –Romina Varas–, el preceptor y 35 estudiantes de los cuales algunos viven en la localidad vecina de Villa Cura Brochero, ubicada a dos kilómetros y otros, en distintos barrios de Mina Clavero. Las familias de cada uno de ellos son de escasos recursos, por lo que algunos estudiantes deben trabajar para colaborar en sus hogares y –en muchos casos– los padres están separados.

Nuestros estudiantes –en su mayoría– viven situaciones de violencia de género, violencia en el hogar y violencia con los amigos. Entonces, tanto el equipo docente como el directivo asumimos la responsabilidad de brindarles no sólo un conocimiento académico, sino también valores como el respeto hacia el otro y uno mismo, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, entre otros.

El cuanto al grupo de estudiantes que asisten al pluricurso de Matemática son 18: 13 cursan *Matemática I*; 4, *Matemática II*; y 1, *Matemática IV*.

Dentro del trayecto de *Matemática I*, con la mayoría de los estudiantes se tiene que trabajar desde la base e ir profundizando de a poco. En los trayectos más avanzados, la situación es muy distinta ya que los estudiantes tienen una buena base, así que se pueden profundizar algunos contenidos en mayor medida.

En esta situación didáctica, el tema trabajado fue operaciones con Números Naturales y Números Enteros, desarrollado durante casi 5 clases anteriores. Buscamos incorporar los temas vistos sobre las operaciones básicas en cada campo numérico, fomentar el trabajo en equipo y lograr el aprendizaje entre pares.

Para comenzar la secuencia didáctica, se pidió a los estudiantes que se reunieran en grupos de 2 integrantes con el fin de realizar el Juego “Memo Test Matemático”. Luego, se les entregaron las siguientes instrucciones:

Manual de instrucciones del Memo test matemático

Contenidos: 12 piezas de cartulina con operaciones con Números Naturales (Matemática I) y con Números Enteros (Matemática II y IV) y 12 piezas con los resultados correspondientes. Aclaración: algunas fichas tendrán dibujos o palabras.

Participantes: 2 personas por trayecto.

Instrucciones: Primero, se deben colocar todas las fichas de la parte superior y mezclarlas. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo con los turnos. El primero tiene que elegir dos fichas y tratar de que coincidan ambas, operación con resultado (las operaciones las deben realizar en una hoja). Cuando un participante logra encontrar las fichas iguales, se las lleva y suma un punto. El juego termina cuando no haya más fichas en mesa y el que tenga más pares de fichas, gana el juego.

Los estudiantes formaron los grupos y se les entregaron las siguientes fichas para que comenzara el juego.

Grupo A

$15+2-3-20+35=$	$(2+9) \cdot 2 =$	$132+28-74-$ $19+93=$	$2+(5-3)-4=$
$9 \cdot 9 =$	$54 : 6 =$	$4 \cdot 9 + 5 \cdot 10 -$ $2 \cdot 14=$	$29+159-$ $192+35=$
$3+[51+(125:5)-$ $29]+132=$	$5+(15:5)+(72:2)=$	P.I.T.	182
44	P.I.T.	31	58
9	81		0
160	22	29	

Grupo B y D

$-35 : (-5) + 7 =$	El doble de 5	$2 \cdot 5 =$	La mitad de 120
$-155-35+15+120+59=$	$42: 2 - 32 =$	$-25 + \{+[-3+(9.12)-30] + 133\} -5=$	$27 : (-3) + [50 : 5]=$
$130 - \{52-(15 \cdot 3)+25\}=$	$87+135+25:25.5=$	P.I.T.	258
-11	P.I.T.	4	98
29	227		14
60	1	178	

Los grupos tuvieron la posibilidad de jugar hasta 3 veces. Mientras desarrollaban el juego, consultaban las dudas que tenían.

Para el cierre, los estudiantes realizaron un análisis sobre el juego: “estuvo bueno”; “...algunos ejercicios eran difíciles profe”; “me divertí”; “había que hacer muchos ejercicios”; “traiga juegos todas las clases profe”; entre otras apreciaciones (Registro de clase).

Luego, en el pizarrón se resolvieron aquellas operaciones que ofrecieron mayor dificultad.

Evaluamos el respeto hacia las opiniones de los compañeros, ya que mientras uno de los estudiantes resolvía el ejercicio su compañero podía opinar y ayudarlo si era necesario; la participación activa en la resolución del juego; y el orden que mantuvieron en el aula.

Aunque presiones ctrl+z...el planeta no vuelve atrás

María Laura Feser

I.P.E.M. 115 “Domingo Faustino Sarmiento”

Nuestro planeta tiene las venas abiertas y se desangra a cada instante, en cada vuelta que gira alrededor del sol
Eduardo Galeano.

La propuesta de trabajo fue realizada para los grupos A y B del P.I.T. del turno tarde, que cursan el trayecto formativo *Ciencias Naturales* (17 estudiantes) *Biología I* (11 estudiantes) año 2015 del I.P.E.M. 115 “Domingo Faustino Sarmiento” (Av. Colón 1329, barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba).

Geográficamente, el I.P.E.M. 115, está ubicado en un punto estratégico de la ciudad, cerca del centro. La variada oferta de líneas de colectivos urbanos e interurbanos brinda la posibilidad de asistir al colegio a estudiantes de diferentes barrios y de localidades vecinas.

La realidad de los estudiantes que concurren al P.I.T. difiere de la de los demás estudiantes concurrentes al I.P.E.M. La mayoría han sido excluidos del sistema educativo, ya sea por sobreedad, por repitencias, por mal comportamiento, por problemas con la ley, consumo de sustancias o por circunstancias de la vida, entre otras razones. Muchas de las estudiantes que concurren son madres o están a punto de serlo. La escuela es un lugar integrador, con jóvenes de distintos sectores de la ciudad; por ende, hay tantas realidades como estudiantes. En este marco, la escuela propone garantizar la formación integral del estudiante como proceso permanente. Busca un estilo de vida saludable para que los estudiantes puedan desarrollarse plenamente en los aspectos físicos, intelectuales, personales y espirituales.

A continuación, presentamos una secuencia didáctica que se desarrolló en el P.I.T. 14/17 en el primer trimestre de 2015. El eje seleccionado para esta propuesta y que se abordó tanto con los estudiantes que cursan el trayecto de *Ciencias Naturales* como

con los de *Biología I* fue “Los seres vivos”. Con esta secuencia didáctica, nos propusimos que los estudiantes interpretaran la diversidad de consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente. Pretendimos que los estudiantes valoraran el cuidado de éste y desarrollaran actitud crítica y comprometida frente a la utilización y deterioro de los recursos naturales. Para los estudiantes del trayecto *Ciencias Naturales*, buscamos que se apropiaran progresivamente del lenguaje científico que, a su vez, les permitiera acceder a la información y al sistema de razonamiento que proveen las ciencias. Así, se iniciaron en su uso y aplicación. Para los estudiantes del trayecto de *Biología I*, apuntamos a que reconocieran la importancia de las funciones de relación, autorregulación y control en la supervivencia de los seres vivos.

Pretendimos que los jóvenes se concientizaran de las consecuencias que acarrearán las diferentes acciones que realizan las personas y sus actitudes hacia el ambiente. Nos enfocamos hacia las acciones y actitudes positivas para que de esta manera los estudiantes pudieran ser multiplicadores y promotores de ambientes sustentables.

Planificamos esta primera etapa de tal manera que los estudiantes profundizaran el estudio de los organismos, considerando sus características internas y su funcionamiento como sistema integrado y complejo. Esta mirada permite ampliar el modelo de ser vivo, caracterizar los organismos como sistemas abiertos y reconocer los principales intercambios que establecen con el ambiente.

En particular, propusimos el estudio de los diferentes modelos de nutrición en las comunidades y el reconocimiento de algunos efectos provocados por las acciones humanas sobre los ecosistemas. Nos centramos con los estudiantes que cursan el trayecto *Ciencias Naturales* en las redes alimentarias o tróficas y con los estudiantes que cursan el trayecto de *Biología I* en las situaciones asociadas a la función de relación, autorregulación y control de los seres vivos en relación con el ambiente. De este modo, esperamos que los estudiantes percibieran al ser humano como agente modificador del ambiente y reconocieran la importancia que éste tiene en su preservación. La incorporación de pequeñas acciones podría convertirse a futuro en hábitos que nos posibiliten ser más amables con el planeta, lo cual significaría un buen comienzo de cambio.

En las primeras dos clases, trabajamos en el SUM con la modalidad de taller. Desarrollamos la misma temática para ambos trayectos como actividad disparadora. Intervinieron los grupos A y B del P.I.T., tanto del trayecto formativo de *Ciencias*

Naturales como el trayecto formativo de *Biología I*, con la presencia de las respectivas profesoras.

Clase 1: Actividad 1

Desarrollamos la primera clase con la presentación de rutina de las profesoras de los espacios curriculares referidos más arriba y de los estudiantes entre sí, ya que usualmente no comparten espacios y no es habitual que deseen hacerlo.

Comenzamos –como parte del conocimiento, sensibilización y diagnóstico– analizando noticias de distintos medios periodísticos de la provincia de Córdoba (La Voz del Interior, Día a Día, El Puntal de Río IV) y nacionales (Clarín, La Nación). Tales noticias referían a la realidad de nuestra provincia sobre las inundaciones acontecidas hacía apenas 20 días en localidades del interior de Córdoba. Los textos informativos fueron leídos y analizados por los estudiantes respondiendo a una serie de preguntas. Terminada la actividad, cada grupo comentó su noticia al resto de los compañeros.

Consignas

Reunirse en grupos de 4 integrantes.

En una hoja, poner nombre y apellido de los integrantes del grupo.

El profesor les entrega una noticia de un periódico local o nacional.

Anote el nombre del diario del que proviene la noticia y la fecha del mismo.

Luego de leer la noticia, responda las siguientes preguntas:

¿Quién o quiénes son los protagonistas de la noticia?

¿Cuál es el hecho o suceso al que se está haciendo mención?

¿Cuándo ha sucedido el hecho? ¿Dónde ocurrió? ¿Cómo fueron las circunstancias en que sucedieron los hechos?

¿Cuál o cuáles son las causas por las que sucedieron?

¿Hubo consecuencias positivas o negativas por el hecho en cuestión? ¿Cuáles?

Algunos de los estudiantes comentaron sus experiencias o las de algún familiar o vecino que sufrió las consecuencias de las inundaciones. Aprovechamos la oportunidad para aprender qué hacer y qué no, antes, durante y después de una inundación.

• Clase 2: Actividad 2

A partir de la proyección del cortometraje “La casa de los cubos” disponible en www.youtube.com/watch?v=z4HsKgJLRQs, realizamos una serie de preguntas referidas a secuencias fílmicas que se destacan en el video. Los propios estudiantes plantearon un paralelismo con situaciones similares acontecidas en la provincia de Córdoba como consecuencia de las últimas inundaciones, ya trabajadas en la clase anterior.

Preguntas

- ✓ ¿Por qué piensan que el protagonista vivía en una casa así?
- ✓ ¿Qué pasaba cuando el agua subía y desbordaba su casa?
- ✓ ¿A qué se parece la casa del abuelo?
- ✓ ¿Quiénes vivían en la casa? ¿Qué le habrá pasado a la abuela?
- ✓ ¿De qué vivía el abuelo?
- ✓ ¿En qué época del año pueden desbordarse los ríos en nuestra provincia?

Un día el agua nuevamente desbordó el piso de su casa. Mientras miraba la foto de la abuela, el abuelo murmuró: “Habrá que hacer una casa nueva”. Al construir su nueva casa, ¿por qué inicia un viaje al pasado?

El abuelo con su traje de buzo comienza a nadar en su historia, a través de sus diferentes casas. ¿Dónde se encuentran esas casas? ¿Cuáles son los recuerdos?

¿Por qué el abuelo no tendrá vecinos?

Los estudiantes quedaron muy impactados con el video y lo interpretaron rápidamente, esperando ansiosos poder compartir un nuevo cortometraje. Se realizó la puesta en común con las respuestas a las preguntas. Se originaron debates sobre los sentimientos del abuelo, su soledad, el ambiente donde habitaba, las posibilidades reales de vivir así, etc.

• Clases 3 y 4: Actividad 3

Para esta clase, cada grupo trabaja en su propio espacio.

La clase anterior, debatimos sobre un personaje de ficción, ahora pensamos en nuestra realidad para lo cual se propuso lo siguiente:

Pensemos en la realidad de nuestra provincia acerca de las inundaciones:

¿Podríamos construir la Casa de los cubos? ¿Por qué?

¿Qué componentes sociales se ven afectados en una inundación?

¿Qué componentes naturales se ven afectados?

¿Es clara la división de lo natural y lo social? ¿Por qué?

¿Cuáles son las diferentes causas de una inundación?

¿Cuáles son las consecuencias?

¿Se pueden identificar impactos ambientales positivos de una inundación?

¿Podrían prevenirse? ¿Cómo?

Luego de finalizada la actividad, la profesora repartió, al azar, diferentes historias y cuentos a los estudiantes del trayecto *Ciencias Naturales*. Cada historia tenía su consigna.

Un grupo de estudiantes leyeron un resumen de la historia de Anselma, del libro “Maqueta” de Iris Rivera. Se trata de una fábula sobre el poder y la fragilidad de un pueblo; pero también sobre su fortaleza, su valentía y solidaridad.

En el cuento, igual que en Córdoba, cuando comenzó a llover, empezó el problema. ¿Por qué?

¿Al igual que en la aldea, las lluvias de Córdoba sólo afectaron a las zonas más frágiles?

¿De qué materiales piensan ustedes que eran el rey y sus ministros?

¿Podemos relacionar este cuento, que es una fantasía, con nuestra realidad?

¿Por qué?

Otro grupo de estudiantes leen una historia contada por un abuelo a su nieto en la que narra cómo la naturaleza reacciona ante los agravios del hombre.

¿Qué fenómenos climáticos se mencionan en el cuento?

¿Cómo agradece el ser humano a la naturaleza?

¿Es verdad que la naturaleza se “enoja”? ¿Cómo reacciona?

¿Estaremos a tiempo de hacer un cambio de actitud con la naturaleza?

¿Quiénes son los responsables?

El tercer grupo –los estudiantes del trayecto de *Biología I*– reconocen términos como *biodiversidad, ecología, sustentabilidad, adaptaciones*, etc. Este grupo lee el cuento “El bosque enfadado”, donde la ciudad y la civilización avanzan sobre el bosque, afectando la biodiversidad.

¿Te animas a darles una lección a las personas que dañan la naturaleza?
¿Qué habrá hecho el bosque para que entiendan que no deben hacer mal a la naturaleza?

Finaliza el cuento que está inconcluso.

Como cierre, cada grupo socializa sus producciones.

• Clase 5: *Actividad 4*

Las profesoras nos planteamos la necesidad de reforzar algunos términos y conceptos relacionados con ambiente, biodiversidad, patrimonio, sustentabilidad, causas de las inundaciones, consecuencias que se produjeron luego de las mismas y qué acciones preventivas se hubieran podido concretar para evitar la tragedia (pérdida de biodiversidad, destrucción de hogares, desborde de los ríos, entre otros). Entonces, trabajamos con los dos grupos, en el SUM. Las profesoras llevaron carteles con distintos términos, los que fueron colocados por los estudiantes en una gran red conceptual. Mediante este recurso, los estudiantes reflexionaron si era una causa, una consecuencia o una acción preventiva relacionada con el tema que estábamos tratando. A las palabras cuyo significado no estuviera claro, la buscaban en el diccionario formato papel o en la página www.rae.es para quien tuviera celular con conexión a Internet. Si bien algunos términos encontrados en el diccionario fueron generales o ambiguos, la especificidad en relación con el tema tratado surgió de los mismos estudiantes que fueron relacionando dicha terminología con la situación particular.

Terminada la actividad grupal, los estudiantes copiaron en sus carpetas la red conceptual resultante a la que le fueron agregando los sentimientos o sensaciones que los afectados por las inundaciones podrían estar atravesando.

• Clase 6: *Actividad 5*

Las profesoras retomaron la red conceptual de la clase anterior. Entregaron una lista de causas, consecuencias y acciones preventivas para que los estudiantes del trayecto *Ciencias Naturales* ordenaran siguiendo una lógica. Al mismo tiempo, los estudiantes del trayecto *Biología I* debieron ordenar las mismas causas y

consecuencias de la lista anterior y elaborar una acción preventiva que creyeran pertinente para tal situación.

Finalizada la tarea, se pusieron en común las producciones y se comprobaron las coincidencias o no entre las acciones preventivas que se podrían llevar a cabo para mitigar el impacto ambiental principalmente. Nos enfocamos en las acciones de las personas.

• Clase 7: *Actividad 6*

Para esta actividad, apuntamos a la particularidad de los seres vivos, características, niveles de organización, adaptaciones, importancia de la preservación de la biodiversidad desde el punto de vista ecológico y evolutivo. Los estudiantes realizaron actividades experimentales sencillas en el laboratorio, que se refirieron a situaciones asociadas a la función de relación, autorregulación y control en diferentes seres vivos. Algunos de los conceptos que se trabajaron fueron: energía, temperatura, función de relación, adaptaciones de los seres vivos al medio, y las relaciones que establecen entre sí y con el ambiente en que viven.

La inclusión de la actividad dentro de la propuesta apuntó a demostrar cómo diferentes estímulos del medio –exceso de agua, de temperatura, de luz- dañan el bienestar o estado natural de los seres vivos. Gracias a la capacidad adaptativa, algunos logran adaptarse y garantizar su supervivencia y otros no lo logran, con la consecuente pérdida de biodiversidad como ocurrió con las inundaciones.

Previamente a la visita al laboratorio, expusimos sobre las normas de seguridad e higiene a tener en cuenta. Además, acerca de la importancia de que la escuela cuente con un laboratorio para mejorar nuestras prácticas y por ello la necesidad de cuidarlo, etcétera.

Agrupamos a los estudiantes en equipos de tres estudiantes cada uno y se les entregaron las consignas, solicitándoles que formularan una hipótesis antes de realizar la experiencia para que luego pudieran confirmarla, refutarla o reformularla.

Con estas experiencias sencillas, pretendimos demostrar que los seres vivos, para que puedan sobrevivir en su propio medio, deben tener la capacidad de responder a los distintos cambios que en éste se producen. La supervivencia y la continuidad de la especie dependen de la capacidad de adaptación y de la intensidad del estímulo; cuando éste varía, provocará diferentes respuestas.

En las experiencias, cada grupo utilizó lombrices. Un grupo examinó la reacción a la luz utilizando linternas de distintas intensidades. Otro grupo evaluó las preferencias de

las lombrices por la humedad. Un tercer grupo observó cómo reaccionaban las lombrices con el agregado de una gota de ácido acético.

Los estudiantes del trayecto *Biología I*, además de realizar experiencias, se familiarizaron con el microscopio, identificaron sus partes, lo utilizaron y observaron preparados de células, tejidos, existentes en el laboratorio. Así, trataron de descubrir y describir formas, elementos, características. Fueron tomando nota y dibujando en sus carpetas los resultados.

Los motivamos a que buscaran en el ambiente elementos que pudieran ser de interés para observar bajo el microscopio, como por ejemplo, hojas, tallos, semillas, pelos, plumas, etc.

• **Clase 8: Actividad 7**

Realizamos la puesta en común de la clase anterior, comparando las hipótesis formuladas antes de la experiencia y las conclusiones a las que llegaron posteriormente. Proyectamos un *PowerPoint* como resumen de lo abordado hasta el momento. En conjunto, dialogamos sobre lo proyectado.

Solicitamos a los estudiantes que expusieran, a partir de recursos visuales, qué materiales, energía o información están intercambiando los seres vivos con el ambiente. Se sistematizó la información y se la registró en la carpeta. Se construyó un organizador conceptual. Con los estudiantes que cursaban el trayecto *Ciencias Naturales*, nos centramos en las relaciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente. Y con los estudiantes que cursaban el trayecto de *Biología I*, el foco fue la regulación y control de los seres vivos con el ambiente.

Actividad de cierre

Como actividad de cierre, se pretendió que los estudiantes realizaran una representación teatral, ya sea con títeres, marionetas o sombras, de tal manera que se pudieran representar algunos de los cuentos, fábulas, historias leídas y analizadas afianzando la valoración de la preservación del patrimonio cultural y natural a fin de posibilitar su transmisión a las generaciones futuras. Para ello, nos pusimos en contacto con la Profesora de Educación Artística y se planificó la actividad conjuntamente.

Criterios de Evaluación

- Participación activa y de forma reflexiva en las intervenciones orales.
- Demostración de la comprensión de las consignas presentadas.
- Expresión de opiniones y reflexiones propias, con orden y claridad.
- Utilización del lenguaje de manera comprensible y correcta.
- Reconocimiento de los conceptos abordados.
- Esfuerzo por la mejora de la expresión oral y escrita.
- Participación activa en las diferentes actividades.
- Expresión de ideas y conocimientos de forma autónoma.
- Participación con responsabilidad y respeto a la hora de opinar sobre las producciones realizadas por los otros compañeros.
- Utilización del diálogo para llegar a acuerdos en las tareas de grupo.
- Colaboración y actitud de respeto hacia la profesora.
- Demostración de una actitud de compromiso hacia el ambiente.
- Expresión de una actitud crítica y comprometida frente a la utilización de los recursos naturales y el deterioro del medio.
- Comprensión de las relaciones entre las causas de las inundaciones y sus consecuencias.
- Identificación de las acciones preventivas que, como ciudadanos, podrían poner en práctica para evitar desastres naturales.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo con los criterios presentados.
- Presentación de trabajos, actividades, realizadas en clase.
- Respuestas a preguntas orales.
- Carpeta completa.
- Producción de afiches, cuadros, esquemas y realización de experimentos.

Conclusiones

Al comienzo del año escolar, esta propuesta educativa –que aborda el eje “Los seres vivos” y emplea como disparador el tema de las inundaciones, una cuestión altamente sensible para los habitantes de la provincia y de la ciudad de Córdoba–, nos permitió explorar, construir y profundizar conceptos, procesos, actitudes y criterios comunes a la educación ambiental, a la educación en valores, al patrimonio entre otros transversales que se pudieron abordar desde las *Ciencias Naturales* y desde el

espacio curricular *Biología* para un aprendizaje significativo y realizando una evaluación auténtica.

La utilización de diferentes recursos como textos, imágenes, videos y situaciones permitió que los estudiantes movilizaran sentimientos, reflexionaran sobre las acciones y actitudes de las personas hacia el ambiente y que construyeran aprendizajes significativos.

Bibliografía y recursos

Ballesteros, I. (2010). *Cuando la Naturaleza se enfada*. Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.encuentos.com/cuentos-de-medio-ambiente/cuando-la-naturaleza-se-enfada/>

Castello, L. (2009). *El bosque enfadado*. Encuentos. Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.encuentos.com/autores-de-cuentos/el-bosque-enfadado/>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>

Kato, K. (2012). *La casa de los cubos*. Recuperado en marzo de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=7wKhEQ0qbts>

Rivera, I. (2012). Maqueta. En *Donde viven los libros*. Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.dondevivenloslibros.com/2013/02/titulo-maqueta-autor-iris-rivera.html>

PROYECTOS DE INTEGRACIÓN EN PLURICURSO

Las letras en el cine: un espacio para pensarnos

Verónica Burgos Pratx

IPET N°70 “Prof. Dr. Humberto Dionisi”

Participantes del proyecto: Burgos Pratx, Verónica (*Lengua y Literatura-Grupo A*)

Graziano, Cintia (*Formación Ética y Ciudadana- Grupo B*)

Montegrosso, Andrea (*Ciencias Sociales – Historia- Grupo B*)

Campos, Paola (*Educación Artística- Grupo A*)

El IPET N°70 “Prof. Dr. Humberto Dionisi” se ubica en el barrio Villa Azalais de la ciudad de Córdoba, sobre la calle Juan B. Justo al 4350. Se trata de una escuela técnica que recibe chicos de diversos barrios circundantes (B ° Marqués de Sobremonte, Barrio Panamericano, Barrio El chingolo, Barrio Patricios, Barrio General Busto, Barrio Mosconi, Barrio Alta Córdoba, Barrio Mariano Fragueiro, entre otros). Los estudiantes que asisten a la escuela expresan distintas realidades sociales. Ingresan estudiantes de muy bajos recursos cuyos padres están desocupados, que hacen changas o que realizan tareas del hogar. Otros, que pertenecen a una clase media de padres comerciantes, docentes, policías o colectiveros. Entre estos dos extremos, existe una inmensa cantidad de matices.

Los recursos del establecimiento son muy escasos. No contamos con SUM (salón de usos múltiples), ni con sala de informática, ni con un lugar fijo para proyectar películas; poseemos sí, un televisor y un DVD, que lo trasladamos a la biblioteca o a alguna aula que se encuentre desocupada. Poseemos un solo bibliotecario que cumple su horario en la biblioteca por las tardes. La tarea de organizar, inventariar y catalogar los libros es demasiado para una sola persona, por lo que la Biblioteca no es un lugar funcional para trabajar, pues no podemos permanecer allí con los chicos. Los estudiantes tampoco pueden llevarse libros a sus casas: la biblioteca no cumple la función que se espera que cumpla. Por ello, con los libros que nos donaron para el P.I.T. pensamos amar una biblioteca de uso exclusivo para el Programa, pero todavía no tenemos un lugar físico donde ubicar los libros.

Por otro lado, esta escuela, aunque posee pocos recursos y muy poco espacio, le abrió las puertas y prestó sus instalaciones a los diversos programas que se pusieron

en vigencia como el “Programa de Inclusión y Terminalidad”, el “Confiamos en vos”, el “FINES”, el “FINESTEC”, entre otros; por lo que los pocos recursos que tenemos se tornan aún más escasos.

Otro dato relevante sobre la escuela es que durante los primeros años en los que se desarrolló el “Programa de Inclusión y Terminalidad”, el P.I.T. del “Complejo Esperanza” era un Anexo de éste, por lo que todas las cuestiones administrativas pasaban por la dirección del IPET N°70. En este sentido, la escuela debía absorber a aquellos chicos que hubieran terminado su proceso judicial en el “Complejo Esperanza”, por lo que hasta el año 2013 teníamos una gran cantidad de chicos judicializados, lo que le agregaba heterogeneidad al grupo con el que trabajábamos.

Considero que los nuevos Planes sociales, en el nivel nacional, y el Boleto educativo, en el nivel provincial, tuvieron una injerencia importante en la vuelta de muchos chicos a la escuela, lo que nos dio la oportunidad de trabajar con una población riquísima en su diversidad. Así como también la escuela volvió a convertirse en un lugar de permanencia, de reunión; los chicos empezaron a preferir quedarse en la escuela durante las horas extracurriculares.

Características de los estudiantes

En el Programa, tenemos dos grupos (A y B), en cada uno de los cuales se trabaja con los distintos trayectos formativos (1, 2, 3 y 4) que responden a distintos planteos curriculares. La secuencia que se presentará en este trabajo fue llevada a cabo en el año 2012, e intervinieron los estudiantes de ambos grupos y de todos los trayectos.

Nuestros estudiantes representan múltiples realidades y diversas historias que se conjugaron para compartir este espacio, las aulas del P.I.T.. En aquel año, habíamos sufrido muchos problemas de convivencia entre los estudiantes de cada grupo, entre los estudiantes de ambos grupos e incluso entre estudiantes y profesores (faltas de respeto, retirarse a los gritos del curso, amenazas, robos, entre otros). Había sido un año muy difícil con mucha violencia y rabia por parte de los estudiantes y mucha impotencia por parte de los profesores. Algunos de los chicos acababan de salir del “Complejo Esperanza” y venían a este lugar obligados por la Justicia, con el objetivo de demostrar buena conducta y actitud positiva para reinsertarse. Otros consumían sustancias, pues sus cambios de conductas eran evidentes; eran de una forma cuando estaban bajo los efectos de estas sustancias y de otra, cuando no lo estaban. Por lo tanto, lo que se preparaba para la clase era rediseñado en el momento en que llegábamos al curso y podíamos ver cuál era el grado de receptividad con el que nos

encontrábamos. También había algunos chicos que estaban asistiendo a programas de rehabilitación de adicciones y la contención para ellos en este contexto era bastante complicada. Y algunas recaídas fueron casi inevitables.

Por otro lado, teníamos tres alumnas embarazadas. Todo esto, sumado a chicos que hacía años que habían dejado la escuela; otros, que nunca habían empezado la secundaria, estudiantes que casi no hablaban, es decir, les costaba expresarse y socializar con sus compañeros y profesores; incluso había algunos a quienes les costaba mucho escribir, junto a chicos que casi habían cursado todo el secundario y tenían excelentes hábitos de trabajo en clase.

Algunos estudiantes trabajaban en obras, realizando trabajos de albañilería, lo que hacía que por temporadas no pudieran asistir a clases; otros, en ferias (venta el público), entre otras ocupaciones.

Ante todas estas realidades e historias, por momentos nos sentíamos inermes, no sabíamos cómo llegar a ellos, nos cuestionábamos todo el tiempo la utilidad de los contenidos que con tanto esfuerzo intentábamos transmitir, mientras del otro lado se oponía una resistencia a la medida de nuestra insistencia.

Luego de tanta búsqueda, de tantas propuestas disciplinares que tuvieron la misma repuesta apática por parte de los estudiantes, un día comencé a leerles. Empleé Los libros de lectura del Bicentenario (tenemos gran cantidad, lo que hace que cada estudiante tenga uno y eso lo conecte de otra manera con la lectura). Leímos el índice juntos y de allí, ellos eligieron uno cuento para leer. Leímos “El penal más largo del mundo” de Soriano; de repente, se logró un silencio y un clima muy acogedores. Los chicos estaban realmente atentos, algunos se compenetraron tanto que en algunas partes rieron y al final, hicieron comentarios sobre lo leído. En ese momento, me di cuenta de que había abierto una puerta, que había logrado captar su atención, que nos conectamos; quizás la lectura en voz alta tenga mucho de afectivo, de acercarse con la palabra, con el cuerpo y de expresar “te estoy dando esto, que para mí es prodigioso”. De hecho, el encuentro con la literatura es una de las cosas más maravillosas que me pasó y eso creo que los chicos lo perciben. A partir de ese momento, tomamos una hora para leer distintos tipos de relatos. Una vez les leí un mito; uno de los estudiantes se quedó fascinado; de allí, empezó a leer por su cuenta este tipo de textos.

La propuesta

Ese pequeño espacio, esa conexión lograda tenían que servir para algo más. Hacía un tiempo que con la profesora de Historia veníamos hablando de armar un proyecto juntas, lograr una actividad en conjunto con la que los estudiantes se engancharan, se motivaran; trasladarlos de lugar, proponerles algo distinto y propiciar que los dos grupos pudieran convivir y compartir un espacio común.

Fue así que empezamos a hablar sobre las características de cada uno de nuestros grupos, pues ninguna de las dos trabajaba con los mismos chicos, yo le conté que mis estudiantes disfrutaban del momento que dedicábamos a la lectura en voz alta y ella me dijo que sus estudiantes eran muy críticos y participaban mucho verbalmente. Entonces, se nos ocurrió la idea de proponer un cine-debate, pero que tuviera el agregado de la lectura. Por ello, elegimos películas que fueran versiones de obras literarias. Además, invitamos a participar en esta actividad a las profesoras de *Formación Ética y Ciudadana* y a la de *Educación Artística* para enriquecer el proyecto con sus aportes. Nuestro objetivo rector era mejorar la convivencia entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y –también– realizar algo que fuera placentero. El día a día en el aula se había transformado en un “campo de batalla”: nosotros intentábamos transmitir los saberes disciplinares y ellos se resistían con todas sus fuerzas. La idea era sacar las “banderas blancas” y construir un “espacio de paz”, un espacio distinto en donde pudiéramos escucharnos, saber qué pensábamos sobre determinados temas, conectarnos desde otros lados y, en ese sentido, la experiencia funcionó.

El proyecto consistía en cuatro encuentros quincenales. Cada uno de ellos nos llevaba toda la tarde. Había que armar la sala en donde proyectaríamos la película, desde gestionar el aula hasta los alargadores. Cada una en su hora les habló a los chicos sobre esta actividad, distinta, así que la esperaban con ansiedad e incluso los días de los encuentros. Muchos de ellos colaboraron para armar la sala, buscaban los parlantes, los alargadores, acomodaban las sillas, etc. Se generó un clima de cooperativismo, de comunidad; la tensión se esfumó. Trabajamos juntos para llevar a cabo la actividad.

Para cada encuentro, elegimos una película diferente que nos ayudara a dialogar sobre distintas problemáticas e intentábamos buscarle su correlato en una obra literaria. Empezábamos con la lectura de los fragmentos seleccionados de las obras literarias y luego proyectábamos el film. Al final, hablábamos de lo que habíamos visto y oído, y escuchábamos las reflexiones de los chicos, algunas de ellas espontáneas, otras guiadas por preguntas disparadoras.

Primer encuentro

- Presentación del ciclo y del encuentro del día. Les explicamos de qué se trataba el proyecto y qué era lo que queríamos lograr. Les dijimos que se proyectarían tres películas y al final del ciclo ellos iban a tener que presentar –en grupo- un video tomando algún tema de los tratados durante las distintas proyecciones. La dinámica: lectura y proyección del film.

- Lectura de un fragmento literario por parte de un docente. Fragmentos seleccionados de la autobiografía de *Juan Carlos Jiménez Rufino, La Mona*, escrita por Jorge Cuadrado.

- Intercambio de opiniones y primeras impresiones sobre lo que escucharon. Se les cedió la palabra a los estudiantes y uno de ellos comentó que él la había leído completa y nos narró la parte en la que La Mona comenzó su carrera; resaltó la idea de que empezó desde abajo y que ahora tenía mucho éxito. Otros hablaron de los bailes de la Mona, de si habían ido o no, de cómo eran, de que a algunos no los dejan ir, etc.

- Proyección del film “De Caravana” de Rosendo Ruiz.

- Debate guiado e intercambio de opiniones e impresiones. Espacio para que los estudiantes hagan sus aportes

- Esteretotipos (el cheto –el negro), ¿qué se dice de ellos?

- La noche, los excesos (el alcohol, las drogas), ¿cómo se la muestra?, ¿es un retrato fiel de la realidad?

- El deseo de tener otra vida (las posibilidades de cambio, ¿hay destino?, identidad), ¿es posible?, ¿pueden convivir ambos mundos la villa/el Cerro?

- la violencia (entre pares, en la pareja, en el trabajo), ¿es la única manera de relación?, ¿estar en pareja significa pertenecerle a alguien?

- ¿Cuáles son las relaciones más saludables que se proyectan en el film?, ¿por qué?

Segundo encuentro

- Presentación del autor del libro, de la novela y de la película.

- Lectura de un fragmento literario por parte de un docente. Fragmento de “Ensayo sobre la ceguera” de José Saramago. Lectura del primer capítulo: cómo comienza la ceguera.

- Intercambio de opiniones y primeras impresiones sobre lo que escucharon. ¿Qué les pareció el fragmento leído?, ¿Cuáles son las primeras hipótesis de lo que está pasando?

- Proyección del film “Ceguera” de Fernando Meirelles (dirección) y Don Mckellar (adaptación de guion).

- Debate guiado e intercambio de opiniones e impresiones. Espacio para que los estudiantes hagan sus aportes. -¿Qué les pareció la película?, ¿la primera escena y el fragmento leído se relacionan?, ¿qué ocurre con la lectura, qué sucede con las imágenes?, ¿cuentan lo mismo?, ¿cómo lo hacen?

-La convivencia. La forma de organización por la que optaron los personajes: ¿qué les pareció?

-Organización social, ¿son necesarias las reglas para vivir en sociedad?

-La mujer, ¿qué distintos tipos de mujeres se presentan en el film? ¿Por qué considera usted que la única persona que no pierde la vista es una mujer? ¿Cómo utiliza ese don, ¿Es un don?

-Los hombres, ¿qué tipos de personajes masculinos se presentan?, ¿por qué creen que uno de los personajes masculinos cobra tanto poder y puede someter al resto?, ¿qué piensan de la actitud de los hombres cuando les piden que entreguen a sus mujeres a cambio de comida?

-¿De qué manera logran sobrevivir? ¿Cómo recuperan la vista?

-Aprendizaje, ¿qué aprendieron los personajes a lo largo de la historia?

Tercer encuentro

Para este tercer encuentro estaba planificada la proyección de la película “La casa de los espíritus” de Bille August (guion y dirección) y fragmentos de la obra homónima de Isabel Allende.

Cuarto encuentro

Estaba planificada la proyección de las películas de los estudiantes, las que ellos grabarían en grupo.

El tercero y el cuarto encuentro no se llegaron a realizar por diversos motivos; el proyecto fue planificado para empezar en el mes de octubre y finalmente, pudimos comenzar en noviembre, lo que nos acotó ostensiblemente el tiempo para desarrollar las actividades. Finalmente, nos propusimos darle continuidad al año siguiente, pero por razones primero técnicas (se rompió el televisor donde proyectábamos las películas) y, luego, tres de las profesoras que me acompañaron en este proyecto dejaron el P.I.T. por la posibilidad de tomar horas titulares.

Modo de trabajo en Lengua y Literatura

	Trayecto Formativo: Lengua y Literatura I	Trayecto Formativo: Lengua y Literatura II	Trayecto Formativo: Lengua y Literatura III	Trayecto Formativo: Lengua y Literatura IV
Encuentro 1	<p>Eje: la diversidad</p> <p>Conceptos: narración-historias con moralejas (Leyendas, mitos, fábulas).</p> <p>-Identificar en la película una historia con moraleja.</p> <p>-Relatar brevemente de qué trata.</p> <p>-Explicar la enseñanza que intenta transmitir</p> <p>-Reflexionar: ¿está de acuerdo con la enseñanza que intenta transmitir?</p>	<p>Eje: la diversidad</p> <p>Conceptos: narración-los cuentos.</p> <p>-Reconocer las distintas partes de la narración: tiempo, lugar, conflicto, resolución.</p> <p>-Personajes: ayudantes, oponentes, características.</p> <p>-Elegir un personaje y redactar brevemente otro final para su historia.</p>	<p>Eje: la diversidad</p> <p>Conceptos: narración-noticia.</p> <p>-¿Cuál es el hecho que puede ser noticable? Justificar su elección.</p> <p>-Elaborar una noticia: tenga en cuenta las preguntas del periodista y respete la estructura de este tipo de textos.</p>	<p>Eje: la diversidad</p> <p>Conceptos: narración-La crónica</p> <p>-¿Cuál es el hecho que puede ser noticable? Justifique sus elección</p> <p>-Elabore una crónica sobre los hechos presentados en la película o realice una crónica sobre "Una noche de Caravana". Respetar la estructura de la crónica y utilizar los distintos recursos.</p>
Encuentro 2	<p>Eje: la vida en comunidad, la necesidad del otro.</p> <p>Concepto: descripción-fichaje del libro.</p> <p>-Título, año de publicación, editorial, etc.</p> <p>-Nombre del autor: búsqueda de información</p> <p>-Argumento.</p> <p>-Personajes.</p> <p>-¿Te gustó la película? Justifique</p>	<p>Eje: la vida en comunidad, la necesidad del otro.</p> <p>Concepto: descripción-fichaje del libro y de la película.</p> <p>-Título, año de publicación, editorial, etc.</p> <p>-Nombre del autor: búsqueda de información</p> <p>-Argumento.</p> <p>-Personajes.</p> <p>-Nombre del director y de los</p>	<p>Eje: la vida en comunidad, la necesidad del otro.</p> <p>Conceptos: Argumentación-La reseña de la película.</p> <p>-Narrar el argumento.</p> <p>-Describir algunos aspectos de la película, de las actuaciones, de la música, de las imágenes.</p> <p>-Recomendaría o no la película.</p>	<p>Eje: la vida en comunidad, la necesidad del otro.</p> <p>Conceptos: Argumentación-La nota de opinión</p> <p>-Elaborar una opinión sobre la película vista o sobre la diferencia entre el capítulo 1 de la obra de Saramago y la presentación de la historia en la película.</p> <p>-Utilizar los</p>

		actores: búsqueda de información. -Año de presentación, repercusión. -¿Te gustó la película? Justifique	Justifique. -Utilice un sistema de clasificación (estrellas, caritas, asteriscos, emoticones) para calificar la película.	distintos recursos para sostener su opinión sobre lo analizado.
--	--	---	--	---

Los otros dos encuentros pensados no se pudieron realizar por los motivos que enunciaron con anterioridad.

Por otra parte, es importante destacar que estas fueron las actividades propuestas por parte del espacio curricular Lengua y Literatura y no en todos los casos se lograron con éxito, pero sirvieron al objetivo fundamental de estos encuentros que fue mejorar los vínculos interpersonales. Sobre los disciplinar seguimos y seguiremos trabajando.

Conclusión

Si bien no se pudo desarrollar el proyecto completo, esos dos primeros encuentros nos permitieron acercarnos a los chicos de maneras inimaginables hasta ese momento. A mí, me modificó en la forma de priorizar contenidos, cómo hablarle a un chico de temas disciplinares si todavía no se logró una conexión real entre las partes (docente-estudiante), cómo pensar que lo que decimos es significativo para chicos que han estado presos, han sido maltratados, han sido abandonados y que no confían en nosotros porque no confía en nadie. Con esta pequeña apuesta, algo mínimo, pudimos captar su atención, pudimos dialogar desde otro lado, vieron las películas completas, se animaron a opinar, escucharon las opiniones de sus compañeros, se enojaron con los personajes, se divertieron y fueron cautivados por la prosa de Saramago. Como experiencia fue muy positiva y los cambios se notaron en nuestro cotidiano, las clases fueron diferentes, llegamos a conectar con nuestros estudiantes y cuando eso sucede, se puede hablar de verbos, procesos históricos, o lo que fuera, porque logramos una receptividad diferente.

Aunque no pudimos terminar el proyecto, el objetivo principal lo logramos “Fortalecer vínculos entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos, a fin de crecer como comunidad educativa”, hemos mejorado como comunidad educativa, de alguna manera reunimos con otros profesores para pensar una forma de acercarnos a nuestros estudiantes, para tener una mejor relación con ellos, para mejorar nuestras prácticas disciplinares, hizo también que entre pares nos conociéramos más y

tengamos una relación más estrecha, lo que ha generado un bienestar que es fácilmente reconocible por los estudiantes. Cuando los chicos perciben la buena relación, el compromiso con lo que se está llevando a cabo, su actitud y receptividad son muy positivas.

A veces, la falta de recursos y apoyo hace que proyectos maravillosos no se realicen, pero cuando uno logra, en contra de todos los pronósticos, poner en marcha prácticas como éstas, los resultados son prodigiosos y la devolución de los estudiantes puede sorprendernos.

Bibliografía y recursos

Cuadrado, J. (2010). *Juan Carlos Jiménez Rufino, La Mona*. Córdoba, Argentina: Raíz de dos,

Meirelles, F.(Director). (2008). *La ceguera* [Película]. Canadá: Rhombus Media.

Ruiz, R. (Director). (2011). *De caravana* [Película], Argentina: apoyo del INCCA y la provincia de Córdoba.

Saramago, J. (2010). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.

Proyecto de Radio Comunitaria desde la Escuela: “Con mi oído en la calle; con mi voz en la escuela”

Julio Cacciamani (Formación Ética y Ciudadana)

Lautaro Ortiz (Ciencias Sociales)

Adrián Savino (Lengua y Literatura)

P.I.T. 14/17 I.P.E.M. 175 “Padre Grenón”

La secuencia didáctica que presentamos tiene basamento teórico en una estrategia pedagógica que se materializa en un proyecto comunicativo y social. Utilizamos la categoría Proyecto según la definición de Germán (2012):

El proyecto propicia una actitud activa, orientada a transformar la realidad; tiende a unir la educación con la vida de quienes lo practican, articula las macro-relaciones sociales con el micro-escenario áulico, porque pareciera que lo que enseñamos en la escuela está disociado, no tiene nada que ver, con la emoción social de la época.

Contexto del Proyecto

En el I.P.E.M. 175 “Padre Grenón”, se asumen problemáticas de la zona noreste de Córdoba (Barrios Villa Azalais, General Mosconi, General Savio, San Jorge, El Quemadero, Patricios, Ampliación Res. América, entre otros). Las características socioeconómicas son variadas: predominan los hijos de trabajadores de la construcción (muchos de nuestros estudiantes lo son), empleadas domésticas, vendedores ambulantes, etc. Es una zona denominada “roja” por el alto impacto del tráfico y consumo de drogas, el delito, etc.

Nuestra institución recibe en horario nocturno a 75 estudiantes divididos en tres grupos. La mayoría de estos jóvenes están atravesados por varias de las problemáticas que señalamos a continuación:

- “Repitencia” y “sobreedad”.
- Exclusión por “mala conducta”.
- Consumo de drogas y de alcohol.
- Abuso y maltrato.
- Paternidad, maternidad y embarazo adolescentes.
- Trabajo para atender a las necesidades de la familia.
- Adolescentes judicializados (derivados por el Juez de Menores).

- Adolescentes con alguna dificultad psicofísica que no pudo atender la escuela tradicional.

La escuela cuenta con un equipo docente altamente comprometido y sensibilizado por la realidad de sus estudiantes. Algunos, con una larga trayectoria en las aulas; otros, con formación en el mismo P.I.T..Esta heterogénea composición permite un proceso permanente de estructuración, desestructuración y reestructuración de las prácticas a través del intercambio permanente entre pares.

La experiencia: el Taller de Radio

La propuesta de corresponsalía situada apunta a que se puedan relacionar contenidos de distintos espacios pedagógicos y se aborda desde una perspectiva socio-comunitaria que prioriza la atención al contexto en que chicos y chicas construyen su vida.

El Taller Radiofónico es un espacio constituido con el interés de formar a los estudiantes como corresponsales barriales. Propone la Comunicación como herramienta no sólo de transmisión de ideas, sino también como estrategia de empoderamiento sociocultural. En ese sentido, el trabajo apunta a obtener distintas ópticas de la cotidianidad para desarrollar subjetividades que interpreten una realidad compleja.

Los estudiantes se capacitan para ser corresponsales de lo que sucede en sus barrios y lo expresan mediante las herramientas propias de la comunicación radiofónica. Si bien el punto de entrada y de salida del proceso es pedagógico, su recorrido recupera la argamasa social que construye la subjetividad. Lo nuevo del proyecto no es “aprender a hacer radio”, sino que la radio es la herramienta que permite visibilizar las realidades cotidianas a través de las corresponsalías barriales. La propuesta comenzó como un taller de radio y, si el desarrollo de las inquietudes de los estudiantes así lo requiere, se sumará televisión y diseño WEB, como medios para la expresión más complejos de las realidades contextuales

Esta experiencia no piensa al estudiante sólo en la escuela, sino su itinerario por distintos sistemas culturales: el baile, el barrio, las redes sociales, la familia, etc. Atiende a la concepción de subjetividad, más que al constructo de “sujeto de aprendizaje”, clausurado en la escuela y rompe el espacio-tiempo del claustro. Guattari (1996) advierte la conveniencia de distinguir los conceptos de individuo y de subjetividad. El individuo representa una concepción sólida: es serializado, registrado, modelado; en suma, centrado y categorizado. La subjetividad es líquida: no puede

centralizarse ni totalizarse. La subjetividad está fabricada y modelada en la multiplicidad del registro de lo social. La escuela es un nodo crítico en este registro. Los estudiantes atraviesan distintos contextos que instituyen subjetividad y se influyen mutuamente.

El primer esbozo de la idea surgió en el espacio curricular *Proyecto de Intervención Socio-comunitaria*, cuyo trabajo final consiste en una producción que dé cuenta del dispositivo que se aplicó y de las acciones realizadas en la comunidad para resolver algún problema específico identificado por los estudiantes. El coordinador del Programa sugirió que ese producto podía ser un corto o alguna grabación en formato radial. Por las posibilidades físicas, de la escuela, y económicas, de los estudiantes y docentes, nos decidimos por la segunda opción. Finalmente, durante el año escolar 2014, se demoró tras varias semanas sin clases por falta de agua y problemas edilicios en la escuela. Los estudiantes del Proyecto de Intervención Socio-Comunitaria, por falta de tiempo y recursos técnicos, finalmente realizaron su trabajo final en formato papel, pero la idea de la radio ya había cosechado algunos adeptos entre los docentes.

Una vez reiniciadas las clases, se resolvió en reunión docente trabajar los días que quedaban del año escolar con el formato de parejas pedagógicas. Así fue que convergimos en un mismo espacio las cátedras de *Ciencias Sociales* y *Ética y Humanidades*. En ese lugar fue que la idea se convirtió en un proyecto: el taller de radio. Con un micrófono prestado y una PC que dos estudiantes arreglaron (estaba tirada en un rincón del colegio sin sistema operativo), comenzamos a realizar precarias grabaciones a la par de ir adquiriendo herramientas teóricas sobre formatos y funciones. El desencanto o la apatía de algunos estudiantes respecto del proyecto fueron, con el correr de los encuentros, cediendo su lugar al entusiasmo. El protagonismo de la visión y creatividad de los jóvenes fue el factor que posibilitó tal participación.

Algunos de los objetivos planteados por el currículum propuesto para el P.I.T. son, por un lado, comprender y producir textos orales y escritos y, por el otro, comprender, explicar y relacionar los hechos y fenómenos sociales y naturales empleando conceptos, teorías y modelos. En este sentido, decidimos que a la pareja pedagógica mencionada, se sume la cátedra de Lengua y Literatura donde los estudiantes comenzaron a trabajar sobre distintos formatos de texto a la par de ir puliendo, junto con el docente, la redacción de noticias, preguntas para entrevista, etc.

Con esta experiencia intentamos recoger las resonancias en la escuela de los otros contextos, organizarlos, interpretarlos y comunicarlos. La escuela tradicional responde organizativamente a operatorias que se corresponden con la denominada modernidad sólida (el sujeto es sujetado, tal como lo expresa Foucault), lo cual construye un modo de habitar la escuela para todos sus actores. Esto implica una subjetividad que habita un espacio-tiempo segmentado y rígido. El P.I.T. 14/17, como proyecto general, pone en crisis esta situación. Lo que el sistema denomina carencia (tal como aparece anunciado más arriba como “sobreedad” o “repitencia”), el P.I.T. lo transforma en una situación, lo asume y lo trabaja con sentido sociopedagógico (el sentido social de lo pedagógico representa la razón de ser de cada P.I.T.). Predomina la dimensión sociopedagógica sobre la organizativa-administrativa. La naturaleza del P.I.T. es, entonces, netamente contextual y pedagógica y las capacidades emergentes de sus equipos de gestión y docencia promueven que se instalen proyectos como el que nos ocupa.

El proyecto se extiende a la posibilidad concreta de atender y superar la percepción y valoración de los propios estudiantes acerca de sus experiencias educativas previas. La proyección de diferentes trayectos personales en los que se reconocen los logros anteriores y se avanza hacia el logro de saberes prioritarios a partir de una acreditación paulatina, se constituye en un recurso facilitador de la inclusión y permanencia ya que, en la medida en que se propicia la continuidad y se refuerza la recuperación de saberes, se favorece que el estudiante experimente la sensación de éxito ante lo que puede lograr, en vez de la de fracaso por lo no alcanzado (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Propuesta Curricular Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14/17, 2010, p.5).

El proyecto pretende recuperar la voz de los jóvenes que recorren barrios del noreste de Córdoba, los distintos espacios y tiempos, las variadas problemáticas. Esta voz difiere, en contenido y temática, de la voz canónica de los medios de difusión masiva, que toma a nuestros estudiantes cuando son víctimas o victimarios en la página de policiales. Los medios masivos concentrados son portadores de muchos prejuicios que atacan sin piedad la autoestima de las mayorías. Si la escuela tradicional registra a muchos con el atributo de la carencia, los medios hacen lo mismo mediante la estigmatización de sus historias. En los barrios acontecen “cosas” que merecen incorporarse como noticias, crónicas, entrevistas o columnas de opinión. Los estudiantes, inmersos en las problemáticas, pueden relatar estos hechos y referir las sensaciones que les producen.

El proyecto pretende lograr el empoderamiento de los jóvenes y, a través de la revalorización de sus propias palabras, lograr que recuperen la autoestima. En este

sentido, se procura explorar las subjetividades de los adolescentes en contexto y promover experiencias educativas y pedagógicas situadas e innovadoras. Además, desarrollar experiencias integradoras de comunicación, ciencias sociales y recreación para el fortalecimiento educativo y pedagógico.

Marco teórico general

Nuestro proyecto se articula con tres ejes:

1. La (auto) investigación institucional y sociocultural en la que se inscriben las prácticas educativas y pedagógicas. La investigación se desarrolla desde junio de 2013. El análisis de la construcción identitaria de los jóvenes que participan en el proyecto se inscribe en un doble juego: el macro político-social y el micro, donde ese marco complejo se efectiviza en las relaciones cotidianas. El aspecto particular de esta traducción constituye rasgos de identidad que cimentan la personalidad y el comportamiento social de los actores involucrados. Conocer la forma particular en que la macro-realidad se expresa y constituye subjetividades se convierte en una herramienta pedagógica propicia a la hora de pensar estrategias acordes para el desarrollo de competencias comunicacionales. Para esto, realizamos lo que Sousa Santos (2000) denomina “trabajo de traducción”. Éste se asienta en el desarrollo de competencias comunicacionales y consiste en la creación de inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundo, a los fines de aplicarla en la toma de decisiones educativas y pedagógicas.
2. Concreción de experiencias que ayuden a adecuar tales prácticas. Abordamos —como marco teórico— la cognición situada (Esteban, 2000) y las inteligencias múltiples (Gardner, 2001). Tanto la cognición situada como las inteligencias múltiples, nos permiten el desarrollo de ejes integradores entre los distintos espacios curriculares. La cognición situada aporta a la secuencialidad del pluricurso: desde contenidos relevantes y significativos, pasando por la resolución de problemas simulados, hasta la participación en la solución de problemas sociales. La noción de inteligencias múltiples postula que la sinergia entre las diversas inteligencias en contexto, fortalece cada una de ellas más que cada una tomada por separado. Todas y cada una de estas inteligencias contribuyen al desarrollo de la capacidad y actitud para el liderazgo social, esto es, la orientación al servicio en sus comunidades de origen con la construcción de comunicación y consenso, promoción de iniciativas, la habilidad

organizativa, creación de redes, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc. Estas búsquedas apuntan a la construcción de resiliencia intrapersonal e interpersonal.

3. Difusión y réplica de la investigación y de las experiencias mediante redes. La creación de redes implica la transferencia de innovaciones en la escuela en donde se asienta el Programa y en otras escuelas con similares características.

Contenidos previos al desarrollo de la propuesta

- Criterios de noticiabilidad con sentido problematizador
- Metodologías básicas de análisis de las Ciencias Sociales.
- Textos colaborativos. Principios generales de redacción para radio. Tipologías Textuales Periodísticas (noticia, crónica, entrevista y comentario).
- Empleo de tecnologías.
- Nociones de una puesta de un programa de radio.

Metodología

- Organización del aula como medio radiofónico.
- Orientación de las actividades a la resolución de problemas emergentes de la práctica del periodista profesional.
- Empleo de una “estructura de situación de producción permanente” para transformar la simulación en una herramienta para explorar, desentrañar y reflexionar en situaciones comunes de la labor de producción radiofónica. Proceso de producción de conocimiento en un “ida y vuelta” práctico-teórico-práctico.
- Desarrollo de proyectos de producción en contexto.

El proceso

Trabajamos con los estudiantes en cuatro etapas: Preproducción, Producción propiamente dicha, Post-producción y Post-postproducción, que se corresponden (salvo la última) con las etapas canónicas de la producción periodística.

PREPRODUCCION: Guiados por el equipo docente los estudiantes debaten sobre los acontecimientos que se producen en sus barrios, seleccionan los más importantes; se intercambia información sobre los eventos que se cubrirán, personajes que se entrevistarán, fuentes, etc.; se plantea un objetivo general para el programa; se distribuyen actividades, etc.

PRODUCCION: Los estudiantes aportan material constructivo desde el contexto: redacción de tipologías textuales para el portador radiofónico. Copetes.

POSTPRODUCCION. El material se edita con escasos recursos de la escuela. Deben aportarse los borradores de los textos en soporte digital.

POST- POSTPRODUCCION (evaluación del producto): Evaluación pedagógica del proceso.

Durante 2014, se produjo una capacitación y se editaron producciones fragmentarias. Ya avanzado el 2015, con los elementos de la escuela, se han ido desarrollando productos radiofónicos más elaborados.

El P.I.T. cuenta con escaso o nulo apoyo económico para la realización de este proyecto, lo cual genera una suerte de producción casera, casi artesanal. Se edita en la casa de estudiantes, se escuchan las producciones mediante una *netbook*, etc.

Organización de contenidos en Pluricurso

	Trayecto 1	Trayecto 2	Trayecto 3	Trayecto 4
LENGUA Y LITERATURA	Organización y estructuración de contenidos informativos de interés general.	Enriquecimiento de contenidos con recursos verbales y no verbales.	Selección de informaciones relevantes para incorporarlas a formatos de investigación e interpretativos.	Organización de tesis y argumentaciones para segmentos "editoriales".
CS. SOCIALES	Reconocimiento de las procedencias de las distintas historias y experiencias recolectadas.	Identificación de problemáticas de la ciudad en general a partir de datos locales.	Investigación sobre la historia/historias de los barrios de la zona.	Indagación sobre la relación entre los datos actuales y los "históricos": ¿Cómo se llegó a la situación presente?
F.E.C.	Reconocimiento de derechos esenciales de la persona y la comunidad, a partir de aquél que se vincula a la información y la comunicación.			
	Análisis de formas de expresión y resistencia ante problemáticas de represión y control social.			
	Reconocimiento y expresión de las variadas "identidades" que atraviesan a personas y grupos en los barrios de la zona y en la ciudad.			

Conclusiones

Desde la perspectiva de los estudiantes:

1. Si bien no se realizó una evaluación exhaustiva, en líneas generales, se produjo una sinergia entre diversas inteligencias.
2. Pasados seis meses, los estudiantes recuerdan y pueden reproducir la mayoría de las técnicas y formularse algunos problemas con instrumentos del proyecto.
3. Se generaron productos que, si bien no reúnen estándares de calidad cuasi profesionales por la inexperiencia y la falta de equipos, expresan contenidos de corresponsalía situada de manera coherente y cohesionada.
4. Los productos periodísticos representan el comienzo y no la finalización del proyecto.
5. Se logró transformar el espacio-tiempo de la escuela, quebrando la rígida organización de los espacios curriculares.
6. La experiencia, una vez consolidada, podrá ser replicada en otros P.I.T.. En la escuela tradicional, depende de que los equipos de gestión direccionen su esfuerzo hacia la dimensión pedagógica, la cual debe primar sobre otras dimensiones.

Desde la perspectiva de los docentes:

1. Permitted la integración desde distintos campos de conocimiento. En lo que resta del año 2015, se buscará incorporar *Ciencias Naturales-Biología-Química* ya que los barrios están atravesados por problemáticas que pueden ser contempladas desde este espacio curricular y representadas, luego, radiofónicamente.
2. Los docentes reemplazaron la estructura del programa de estudios por la del proyecto áulico, sin necesidad de relegar contenidos importantes, sino organizándolos de otra manera.
3. El compromiso de los docentes se potenció con el resultado.

La experiencia se continuará y profundizará a futuro. Sólo se requiere conseguir recursos tecnológicos mínimos para cumplirlo.

Bibliografía

Esteban, M. (2000). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Adaptación de D. Jonassen, en Reigeluth, C.H. *El diseño de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana. Recuperado el 17 de julio de 2011, de <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Germán, G. (2012, diciembre). Hay un desencuentro entre la Pedagogía y la escuela. Entrevista. En *Revista Saberes*, Nro. 14.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Propuesta Curricular Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14/17*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>.

Guattari, F. (1996) *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Proyecto “Replantando lo nuestro”: producción y forestación con especies nativas

Alberto Martínez

Escuela Normal S. D. Vélez Sarsfield

Al oeste de la ciudad de Córdoba capital, en el Valle de Traslasierra, se sitúa la localidad de Villa Dolores cuya principal actividad económica es la agricultura y –en segundo lugar– el comercio. También crecen el rubro inmobiliario, el turismo, la construcción y el sector de servicios, entre otros. Dos de las actividades con fuerte incidencia económica –agricultura y el rubro inmobiliario– son las que han generado, en estos últimos años, el mayor desmonte en la zona.

Toda la región presenta un crecimiento constante desde hace varios años y la oferta educativa no es ajena a este hecho. Entre los avances, se encuentra el Programa P.I.T. (Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17). El programa se desarrolla en dos escuelas: el I.P.E.M. 146 “Centenario” y la Escuela Normal S. D. Vélez Sarsfield. Esta última se constituye con un grupo heterogéneo de estudiantes que ingresan entre los 14 a 17 años de edad. Algunos de ellos son de nuestra ciudad; otros, de localidades vecinas o parajes rurales cercanos, motivo por el cual deben viajar todos los días varios kilómetros para concurrir a clase.

Muchos de nuestros jóvenes realizan actividades laborales no formales: trabajos de albañilería, reparto de mercadería; de servicio, en lavaderos de autos, desmonte de parcelas para la práctica agrícola, entre otros. Por distintas circunstancias, los jóvenes se convierten en sostén del hogar y deben dedicar varias horas del día a generar ingresos.

Algunas de nuestras jóvenes ya son madres y otras lo serán dentro de poco tiempo. También concurren jóvenes que ya son padres. Éste es otro aspecto que nos invita a flexibilizar nuestra labor en el arte de educar y acompañar a nuestros estudiantes en momentos importantes de la vida.

La familia –como institución– presenta cambios: contamos con familias uniparentales en las que está presente sólo uno de los miembros de la pareja adulta; familias biparentales, constituidas a partir de la separación o divorcio de la pareja adulta y en las que cada uno de los miembros aborda determinadas funciones en relación con los hijos, pero viven en casas distintas; y familias ensambladas, aquéllas de segundas nupcias o ulteriores, conformadas por adultos con anteriores matrimonios e hijos de

los mismos. Estas dinámicas familiares como también las actividades laborales son razones que contribuyen a las faltas o ausencias al establecimiento educativo.

Además, concurren estudiantes que llegan al Programa a través de la SENAF¹⁰. Hoy continúan asistiendo gracias a la contención del equipo docente y técnico.

Destacamos la relación y comunicación entre los distintos equipos que integran el Programa: directivos, docentes y técnicos. Esta es la base fundamental para atender y sostener mediante diversas medidas educativas y sociales a los jóvenes no sólo en sus etapas de aprendizaje, sino también en el crecimiento como personas.

La situación del bosque nativo

Traslasierra no escapa a la situación actual de la provincia en materia de bosque nativo. Preocupa, por ejemplo, la presencia de viento casi permanente, uno de los principales factores que denota o sugiere el cambio de clima (en especial, la desertificación). Décadas atrás, la temporada de vientos comenzaba a fines del invierno y finalizaba con la primavera; actualmente, azotan vientos del sector norte prácticamente todo el año. Otro factor a tener en cuenta es la escasez de agua en superficie (antiguamente se podían observar pantanales y con sólo perforar unos pocos metros se obtenía gran cantidad de agua y de buena calidad).

Nuestra zona se está convirtiendo en desierto, fruto de la aplicación de las malas políticas ambientales (falta de control), de una tala indiscriminada en la zona (problemática que tiene su comienzo allá por los años '40 con la llegada del tren). Esto afectó principalmente a la población de quebrachos que fueron empleados como durmientes para las vías del ferrocarril. Las áreas de mayor deforestación están relacionadas con la ampliación de la frontera agrícola arrasando con todo tipo de especies, dejando grandes hectáreas sin un árbol. Se aniquilaron especies como el algarrobo, el quebracho blanco, brea, etc., cuya leña termina siendo combustible de cientos de hornos de ladrillos en Villa Dolores, Las Tapias y otros pueblos aledaños. Si tenemos en cuenta que en un horno se utilizan entre 20 a 25 toneladas de leña, cada vez que se enciende –entre 2 a 3 veces por mes– la cantidad de árboles que se queman es bastante alta. Otros factores de pérdida del bosque nativo están relacionados con la falta de aplicación de leyes y controles por parte de los organismos con poder de policía; en la zona de pie de monte de la sierra se puede observar un desmonte bien marcado, fruto de la construcción de cabañas y caminos.

¹⁰ Ver <http://senaf.cba.gov.ar/ws40397/senaf/index.html>

Nuestro bosque nativo disminuye a causa del fuego que en la zona produce estragos, como en el resto de la provincia. La extracción exagerada y descontrolada de hierbas aromáticas también ha generado un deterioro importante en las poblaciones de muchas aromáticas nativas, que hoy se encuentran en peligro de extinción: peperina (*Minthostachys mollis*), cola de quirquincho (*Licopodium saururus*), tomillo (*Herodeoma multiflora*), etc.

Para Viano (2012), Córdoba ha sufrido la peor pérdida de monte desde que se sancionó la Ley de Bosques Nativos (agosto de 2010). Desde entonces, desaparecieron 3.302 hectáreas en todo el monte chaqueño. Esto ocurre en plena vigencia de una norma que debe proteger estos ecosistemas y mientras rige la Ley N°9.219, de 2005, que prohíbe el desmonte total por 10 años. El monitoreo había detectado deforestaciones puntuales en algunos departamentos cordobeses.

Nuestras plantas nativas están adaptadas a vivir en zona semiárida, es por esto que se las conoce con el nombre de xerofíticas, con las siguientes características:

- Hojas pequeñas.
- Cutícula gruesa.
- Raíces pivotantes muy profundas.
- Transformación de algunas de sus hojas en espinas.
- Maderas duras.

Éstas impiden la pérdida de agua por evapotranspiración, a la vez que la presencia de raíces profundas les ayuda a extraer el agua directamente de las napas, razón por la cual se considera importante su plantación.

Por otro lado, con un calentamiento gradual y progresivo, la incidencia solar ha aumentado en gran medida y los espacios sombríos –islas de calor– son cada vez más necesarios. Por esta razón, es imprescindible reforestar con plantas que generen abundante sombra; paradójicamente, observamos que en gran parte de la provincia se han colocado altas cantidades de palmera Pindo, especie del norte de nuestro país que consume gran cantidad de agua y proyecta muy poca sombra debido a su escaso penacho.

A partir de esta situación, “Replantando lo nuestro” apunta a brindar conocimiento y despertar interés –entre estudiantes, docentes y padres– sobre la problemática presentada. A la vez, procura generar conciencia ambiental entre los distintos agentes sociales, desde la participación colectiva y la puesta en marcha de acciones concretas. “Replantando lo Nuestro” no sólo pretende sembrar plantas, sino también recuperar valores como el respeto por el ambiente y el apego por lo nuestro y por la vida en sí.

Son muchos los beneficios que nos brinda la reforestación con plantas nativas; además de los que ya se expusieron, se pueden mencionar otros: el escaso riego, el incremento de la fauna nativa, la sustentabilidad ambiental, las cortinas forestales, etc. Con todo, sobresale la relación que se genera entre el bosque nativo y la producción de agua.

Otro de los propósitos del proyecto es el trabajo interdisciplinario entre los diferentes trayectos del Programa, facilitando la integración entre espacios curriculares y permitiendo el mejor desarrollo del pluricurso.

En este sentido, la expectativa fue generar plantas nativas con el fin de reforestar áreas despobladas e incentivar la reforestación con especies nativas, comprendiendo su relación con la reserva de agua de Pampa de Achala. Buscamos fortalecer las relaciones de los jóvenes con el ambiente, que ellos reconocieran y valoraran las plantas por su relación con la captación y disponibilidad de agua en las sierras.

Pretendimos trabajar con el proyecto diferentes trayectos dentro del pluricurso para realizar plantines de especies nativas con el fin de reforestar zonas de la sierra afectadas por los incendios. Además, procuramos incluir las especies nativas en el arbolado público, forestando espacios verdes. Nos propusimos la participación en el proyecto de otras instituciones de la zona –escuelas, municipios, ONGs– e involucrar a los padres en las actividades.

Actividades desarrolladas durante 2014

- Charla informativa acerca de la importancia de la flora nativa y su relación con la producción del agua y conservación del suelo. La misma estuvo a cargo del profesor Alberto Martínez. Recursos: Power Point y videos inéditos.
- Siembra y cuidado de especies nativas, utilizando botellas de plástico.
- Forestación en el predio del Hospital Regional Villa Dolores.

Actividades desarrolladas durante 2015

- Se realizó una caminata por la costa del Río Los Sauces con el fin de reconocer especies nativas y recolectar semillas.
- Se visitó el vivero forestal de nativas del INTA Forestal Villa Dolores, donde la ingeniera Marcela Ledesma brindó una charla.
- Se plantaron especies nativas dentro del predio de escuelas de la zona.
- Se participó de la maratón de siembra de nativas en el mes de agosto, en la Escuela Normal, durante la semana del árbol.
- En el mes de octubre se realizó un campamento en la sierra con el fin de reforestar una zona afectada por los incendio en el año 2013.

Articulación con otros trayectos

Desde el punto de vista integral y participativo que promueve el proyecto, hemos logrado articular un grupo de espacios curriculares específicos:

Trayectos Formativos	Contenidos	Actividades distribuidas en modalidad pluricurso
Lengua y literatura I,II,III yIV	Fortalecimiento de habilidades para leer, interpretar y analizar diferentes textos. Desarrollo de la capacidad de realizar críticas constructivas, producciones y correcciones. Participación en debates sobre temas y problemáticas ambientales actuales.	Análisis de artículos de diarios y revistas, cuyos contenidos estén referidos a las plantas o bosques nativos. Generación de espacios de reflexión, discusión y participación. Confección de informes.
Biología I y II	Importancia de la protección y conservación de nuestra flora nativa. Morfología de las plantas nativas (raíz, tallo, hoja, flor y fruto), contextos donde habitan, adaptación y desarrollo. Clasificación y/o tipos de flora de la zona. Importancia de la producción de agua. Modificaciones adaptativas del vástago y la raíz.	Utilización de libros, búsqueda de información en otros medios, trabajo en equipo. ¿Cómo hacen para sobrevivir las plantas con poca agua? ¿A qué se debe su supervivencia? ¿Qué vegetales captan mejor la luz en un bosque?
Educación física	La actividad física y su relación con la salud.	Salidas y caminatas. Juegos recreativos y participativos.
Historia I y II	Investigación histórica de nuestro bosque nativo. Investigación de flora, origen de los nombres, utilidades que nos brindan las especies nativas. Investigación sobre flora en peligro, causas y consecuencias, de su pérdida. Evaluación de las problemáticas sociales, económicas y políticas en relación con los bosques nativos.	Lectura de libros, exposiciones orales de nativos, historiadores. Entrevistas, charlas con especialistas. Observación de mapas antiguos.
Geografía I y II	Cuencas hídricas. Los biomas, estratificación arbórea y/o herbácea. Paisaje natural y humanizado. Actividades económicas. Crecimiento poblacional y su impacto en los bosques nativos y condiciones climáticas necesarias para su desarrollo. Problemáticas	Realización de mapa mental del recorrido: orientación. Reconocimiento de la cuenca del Río de los Sauces. Elaboración de una secuencia fotográfica sobre el paisaje observado y las modificaciones antrópicas que

	ambientales.	reflejan la problemática ambiental, teniendo en cuenta las actividades económicas que se desarrollan en la región y el impacto de las mismas, a través de la búsqueda de información en diversas fuentes. Relevamiento de las condiciones climáticas que posibilitan el desarrollo de las especies en cuestión. Planificación de recorridos, salidas, caminatas y paseos.
Formación Ética y Ciudadana	Ley Nacional N° 26331 Ley Provincial N° 9814 Compromiso de los ciudadanos.	Análisis de los artículos 4, 5 14 y 43. Planificación de posibles intervenciones desde el ámbito escolar y/o particular de los estudiantes.
TIC	Ventajas y desventajas de la implementación de las TIC en el abordaje de problemáticas sociales. Programas y procesadores de textos.	Generación de productos para la promoción y prevención de los espacios nativos. Planificación y organización de campañas de sensibilización y concientización. Trabajo con herramientas informáticas. Elaboración de informes
Formación para la vida y el trabajo	Trabajos y conceptos afines. Identificación y utilización de herramientas de trabajo (herramientas ergonómicas). Planificación y organización del espacio-lugar de trabajo. Seguridad e higiene en el trabajo.	Planificación y logística Creación del espacio de trabajo. Organización en días y horarios.
Matemática I,II,III y IV	Número y operaciones. Álgebra y funciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Recuento de plantines y semillas de las diferentes especies a utilizar en el marco de las actividades del proyecto “Replantando lo nuestro”. • Determinación de las posibles formas de distribución de los plantines en función de las dimensiones de los terrenos destinados a las plantaciones. (Problemas de conteo y divisibilidad). • Análisis de datos estadísticos comparativos respecto del proceso de deforestación sucedido en las sierras

	Geometría y medida.	<p>cordobesas durante el período.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de gráficos estadísticos (de barras, comparativos, pictogramas) a partir de la información recabada sobre la deforestación. • Construcción de gráfico estadístico sobre la evolución de la población de especies plantadas (en un período de.....) • Cálculo de superficie destinada a la reforestación con nativas. • Cálculo del perímetro destinado a la realización de surcos. • Realización de mediciones (para cálculo de perímetro, superficie y volumen). • Realización de reducciones de unidades.
Inglés I,II,II y IV	Estrategias de lectura para la comprensión de textos.	<p>-Búsqueda de tema principal e información específica en un texto que se refiera a la importancia de los bosques.</p> <p>-Respuesta a cuestionarios sobre textos relacionados con los bosques.</p> <p>-Unir con flechas, imágenes y vocabulario relacionado a bosques.</p>
Química	Pigmentos, tinturas, taninos y principios activos.	Extracción en laboratorio: usos y funciones

Conclusión

“Replantando lo Nuestro” es un proyecto que incorpora a los estudiantes del P.I.T. en la concreción de acciones como la siembra de nativas en nuestro vivero y en forestaciones –Parque del Hospital Regional Villa Dolores– con especies forestales nativas que fueron multiplicadas por estudiantes del Nivel Secundario durante 2013. El trabajo es arduo, pero redundará en múltiples beneficios: preservar y cuidar los árboles no sólo mejora la calidad de vida, sino que además es una base para un fuerte compromiso con lo social, lo económico y lo ambiental.

Las salidas didácticas, la participación grupal, talleres, charlas, etc. nos permitieron a los docentes poder implementar nuevos métodos de aprendizajes. Además, logramos generar conciencia ambiental en los estudiantes.

Gracias a la participación activa y organizada de los agentes involucrados en el proyecto, los estudiantes se sienten comprometidos con el medio, buscan soluciones y concretan acciones de impacto ambiental positivo.

Estamos convencidos de hacerlo en el sustrato más fértil que tiene nuestra República Argentina, que son nuestros jóvenes. Esperamos cosechar el día de mañana la recuperación de hábitos en desuso, valores, el interés por lo nuestro y el sentimiento de pertenencia, pilares tan importantes para nuestra cultura.

Bibliografía

Viano, L. (13 de julio de 2012). El peor desmonte de los últimos años. En *La voz del interior*.

Marco legal

Legislatura de la Provincia de Córdoba (2002). *Ley N° 9219. Ley de Desmonte*. Disponible en <http://www.ciacordoba.org.ar/jupgrade/index.php/capacitacion/49-ejercicio-profesional/legislacion-ambiental/62-ley-de-desmonte-no9219>

Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley N° 9814. Ordenamiento territorial de bosques nativos de la provincia de Córdoba*. Disponible en <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/603DCE7A084735F10325777C006CCE5F?OpenDocument&Highlight=0,9814>

¿De quién es la tierra? El territorio como espacio de conflicto y lucha de las comunidades

Fátima Cravero

Marina Tula

María Gabriela Brusa Ru

Ana Laura Favre

P.I.T. 14/17 I.P.E.M. 41 Jorge Luis Borges Anexo FAdeA

El proyecto “Derecho al territorio” fue elaborado como propuesta de análisis de una problemática que atraviesa la realidad latinoamericana, argentina y cordobesa, incluyendo la cuestión del problema territorial en los barrios de ciudad y periferia.

El P.I.T. FadeA, que depende administrativamente del I.P.E.M. 41 “Jorge Luis Borges”, nunca contó con edificio propio. Desde su inicio, nuestras prácticas educativas, nuestra vida cotidiana y las decisiones pedagógicas que hemos tomado han estado atravesadas por conflictos de espacio, organización, reglamentos e idiosincrasias específicas de la Fábrica Argentina de Aviones. Se trata de una escuela dentro de una fábrica.

Desde el año 2011, hemos construido, deconstruido y reconstruido varias veces un espacio/ territorio de trabajo que, por un lado, depende en gran medida de decisiones externas a la comunidad P.I.T. y, por otro, configura su identidad a partir de ciertas singularidades que se dibujan a partir de su espacio físico geográfico de anclaje.

En este escenario, nuestra comunidad estudiantil se caracteriza por pertenecer a barrios de lo más diversos, desde zona sur a zona noroeste, pasando por el centro de la ciudad y sus alrededores; desde estudiantes que trabajan para colaborar económicamente con sus familias, jóvenes que provienen de experiencias en escuelas privadas – religiosas o laicas-, hasta estudiantes con pequeños trayectos escolares en la escuela estatal. Contamos también entre nuestros estudiantes, durante estos años, con muchos/as hijos/as de trabajadores de la FadeA. La diversidad de sentidos alrededor de la cuestión del territorio, el espacio y la identidad se han constituido entonces en una “trama fundacional” en nuestro P.I.T. y en nuestras prácticas pedagógicas.

Consideramos en este sentido, y a partir de la diversidad de biografías y trayectorias escolares con que llegan nuestros estudiantes, que las propuestas para analizar la problemática del territorio vinculada a los derechos de campesinos y pueblos originarios, pueden ser herramientas pertinentes al momento de pensarse como sujetos en territorio, sujetos políticos y ciudadanos.

Al respecto, sostenemos que el conocimiento puede ser significado como práctica política que opera ideológicamente. Karsz (2012) afirma que “lo que hoy día se ha vuelto manifiesto, masivamente manifiesto, es la imposible neutralidad de los dispositivos y de los proyectos”. La cuestión de lo ideológico, si no se objetiva, se constituye en atravesamiento. Esto es lo que el autor denomina la *materialidad de las prácticas* que “comportan mecanismos y lógicas, logros e impasses irreductibles a las motivaciones de los profesionales que intervienen en ellas, a sus representaciones, a sus configuraciones psíquicas conscientes e inconscientes”. Agrega, luego, que “el problema no es la presencia de ideologías, sino qué ideologías, cómo operan, qué uso se puede o no hacer de ellas, con ellas y pese a ella” (Brusa Ru, 2014, p. 9). En este sentido, subyacen ciertas proposiciones que orientan la intervención. Suponemos, entre otras cuestiones:

- Que es necesario establecer una ruptura, una discontinuidad con lo cotidiano, lo cercano, lo naturalizado, lo ya sabido. Un recorrido que implique interrogar el orden, las lógicas, los modos de estar y ser propios en función del conocimiento y el análisis de universos referenciales diferentes. El mercado como significante primordial, como lógica de vida única o predominante, puede ser puesto en duda, interrogado y desafiado desde los territorios de resistencia encarnados por campesinos, pueblos originarios y movimientos sociales. Éstos han podido construir históricamente una conciencia comunitaria, un sentido de propiedad y/u organización colectiva que cuestiona los sentidos construidos desde la economía de mercado y la atomización neoliberal.
- Que se vuelve desafío recuperar la centralidad de la producción del conocimiento como un tiempo de comprender, procesar y construir miradas propias sobre procesos sociales-culturales.
- Que la inclusión como práctica pedagógica requiere habilitar instancias de abstracción teórica y vuelta al campo de análisis, en un proceso espiralado, favoreciendo modos de acceder a los saberes y conocimientos que fortalezcan la inserción académica, social y cultural de nuestros estudiantes. Autonomía de

trabajo, libertad de elecciones y pensamiento crítico son los ejes que orientan la propuesta.

Por lo anterior, suponemos entonces que los estudiantes podrán establecer vínculos y relaciones entre distintos saberes/prácticas que se trabajan en principio de manera particular (disciplinar) como dispositivos propedéuticos previos al trabajo en los talleres, para luego acceder a modos de lectura más profundos, complejos y multidimensionales de la problemática propuesta. El objeto de estudio se define, entonces, como objeto en construcción. Campos amplios que se singularizan a medida que avanza el proyecto, en función de los intereses propios de cada grupo/estudiante.

Nuestro trabajo por “proyecto”

Definimos el proyecto como un conjunto de propuestas didácticas variadas, de orden teórico-práctico, cuyo objetivo primordial es abordar una problemática convertida/recortada en un contenido determinado, desde el reconocimiento de su complejidad y profundidad. La propuesta es caracterizada como interdisciplinaria. Esto significa un campo en construcción gradual, constituido por espacios de producción en comunidades de aprendizaje, en el sentido de una comunidad de auto y co-aprendizaje. La diversidad de trayectorias y capitales culturales producto de la sociodiversidad (interculturalidad y multiculturalidad) no se constituyó en obstáculo sino en posibilidad de producción colectiva, intercambio y aprendizaje horizontal.

Del cómo se ha trabajado “Derecho al territorio” en el P.I.T. FAdeA

El trabajo se realizó de manera interdisciplinaria con diversos contenidos pertenecientes a los diferentes espacios curriculares: *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Humanidades, Geografía e Historia*. El proyecto se trabajó con los estudiantes del último trayecto del P.I.T. (D) de manera prolongada y continua; y a modo de encuentros acotados, específicos, con el trayecto C.

Los contenidos - ejes construidos fueron:

- Concepto físico y político de territorio.
- Recursos naturales, modelos de producción, soberanía alimentaria, revolución verde.
- Procesos históricos vinculados con los cambios en los modelos económico-productivos.

- Construcciones teóricas sociológicas y antropológicas acerca de los grupos campesinos.
- Movimientos Campesinos e Indígenas en Latinoamérica.
- Miradas socio-antropológicas desde la fotografía y el cine.

Recontextualización de los campos problemáticos abordados en el proyecto, desde los contenidos específicos de cada trayecto

Desde el espacio curricular *TIC*, trabajamos con la visualización de diferentes cortometrajes, otros audiovisuales y fotografías, recurriendo a éstos como dispositivos para plasmar en imágenes y sonidos las realidades y modos cotidianos de la vida campesina. Acercamos de este modo a nuestros estudiantes al universo referencial por estudiar. De esta manera, pudo hacerse énfasis en la posición de los realizadores y preguntarnos el por qué y para qué de los trabajos visualizados. En la producción audiovisual, el “quién lo cuenta” y “para qué lo cuenta” son preguntas que se presentaron al estudiante al momento de abordar la información, definiendo el lugar desde donde se cuentan las historias, demostrando de quienes son las voces que hablan. Lo audiovisual produjo un encuentro con el estudiante, que devolvió una mirada sobre lo que ellos imaginaban previamente a la visualización, encontrándose con la “sensación” de realidad, recreando el imaginario y pudiendo ver al “otro” allí representado. Por ello, previamente, la elección de un material de tipo documental apuntó a dar cuenta en su registro de la mayor “objetividad” posible. Si bien acordamos con que no es posible hablar de objetividad desde el punto de vista ideológico político, apostamos a que el acceso a imágenes reales de la vida cotidiana de diversas comunidades puede actuar a modo de acercamiento entre lo imaginario, lo construido a nivel discursivo, los medios y los textos, y el propio decir y hacer de los actores directos de las realidades campesinas.

Con respecto a la imagen fotográfica, se trabajó a partir de relatos y observaciones que se desprendieron de la imagen misma, desde un análisis connotativo, involucrando saberes y conocimientos previos. Se propusieron, entonces, ejercicios de visualización que *interpelaron*¹¹ nuestros conocimientos, logrando crear y recrear desde la experiencia visual (modos de vida, vivienda, clima, trabajo, familia, rituales, creencias, saberes, entre otros).

¹¹ Quizá sea interesante pensar lo educativo como una “red de interpelaciones”, que, desde la mirada de Austin (1962/1988) implica incorporar el carácter performativo del lenguaje, en relación con los efectos que este produce. Althusser (1969) define la interpelación como una función mediante la cual “los individuos se reconocen como sujetos, en una identidad determinada”.

Desde el espacio curricular *Geografía*, los contenidos recortados tuvieron su anclaje en una perspectiva del estudio del espacio geográfico. Se reconoció, en primer término, las bases de su sistema físico y la disponibilidad de recursos naturales presentes en Latinoamérica. En un segundo momento, se problematizaron esas condiciones naturales sumando la perspectiva social, incorporando y resignificando –a partir de los recursos naturales estratégicos para la sociedad- la posición adjudicada a América Latina en el sistema capitalista mundial y el cambio productivo que éste conlleva; los conceptos de soberanía alimentaria, seguridad alimentaria, “desierto verde”, avance de la frontera agropecuaria. Se llevó a cabo el estudio de casos en torno a problemáticas ambientales que estos cambios productivos generan –como la desertificación, pérdida del bosque nativo-, trabajados en diferentes escalas (provincial, nacional, continental). Por último, también con un estudio de caso referido a los migrantes bolivianos que trabajan en la Región Metropolitana del sector hortícola cordobés, se analizó la problemática de tenencia de la tierra en espacios no sólo rurales sino periurbanos.

En el campo de las *Humanidades*, la construcción del objeto de análisis –el derecho al territorio– presentó un doble desafío:

- a) aportar herramientas teóricas para la lectura de las realidades territoriales, la construcción de una mirada crítica sobre los campesinos como actores sociales políticos, y
- b) la habilitación, por medio de dichas herramientas, de lecturas posibles acerca de los diferentes movimientos campesino-indígenas elegidos por los estudiantes y abordados como recorridos de investigación.

El abordaje de teorías sociológicas de las problemáticas campesinas en sus dos vertientes fundamentales –campesinistas y descampesinistas– ofrece miradas diversas acerca de la posición de los sujetos campesinos dentro de la estructura social, sus prácticas y sus posibilidades de subsistencia, resistencia y transformación. En este sentido, el objetivo fue que los estudiantes logaran visualizar que los modos de entender lo social, a partir de elementos teóricos, producen efectos en las propias prácticas, en lo que se supone que se puede o no pensar, en la posición subjetiva respecto de una problemática puntual, como actores sociales políticos que somos. La posibilidad de apropiarse de ciertas herramientas ligadas al análisis de la estructura social campesina como problema específico, pudo ser resignificada para pensar otras realidades territoriales, principalmente en lo que refiere a la vida cotidiana de nuestros propios estudiantes.

En relación con el trayecto C, cuya participación se suma en uno de los encuentros previstos, desde el espacio curricular *Formación Ética y Ciudadana*, se propuso problematizar la cuestión territorial en la unidad temática vinculada a los derechos individuales y colectivos vulnerados en el actual Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. Los derechos vinculados a la identidad, las prácticas culturales, la libre circulación, el derecho a estudiar y trabajar, son los puntos centrales alrededor de los cuales se analiza la realidad que viven nuestros jóvenes en la actualidad. Las diferencias entre ley y justicia se abordan como conceptos transversales, lo que implica pensar la realidad en términos críticos y construirse gradualmente como sujetos de derecho. El territorio, en este caso del propio barrio, la propia ciudad, los conceptos de centro-periferia, se encuentran en el eje de la escena.

Para aportar una mirada sobre los procesos históricos en los cuales pueden contextualizarse las realidades sociales que se abordan, desde el espacio curricular *Historia II* –también del Trayecto C–, recorrimos las rupturas y transformaciones de las economías de subsistencia existentes en América Latina desde la Conquista de América, hasta la actual conformación de la estructura agraria que responde al modelo de desarrollo económico neo-extractivista vigente en toda la región.

Analizamos a grandes rasgos la evolución del Sistema capitalista en el nivel mundial y la incorporación de América Latina a la división internacional del trabajo en condiciones de dependencia y subordinación, lo cual implicó diversas transformaciones no sólo en toda la estructura productiva regional sino también en la estructura social y, especialmente, en la estructura de tenencia de la tierra.

Estudiamos la expansión de la frontera agrícola a costa de la usurpación de los territorios aborígenes, considerados “desiertos”, y la constitución de grandes latifundios en manos de la oligarquía; el posterior régimen de colonización y una nueva expansión de la frontera agrícola ganadera propios del modelo agroexportador orientado a la producción para el mercado mundial. El recorrido siguió por la crisis de 1929, cuando se plantea un giro hacia la industrialización por sustitución de importaciones y hacia la década del 70, luego de una nueva crisis del capitalismo, donde nuestro país inicia una “vuelta” a la producción agrícola, esta vez de mano del monocultivo, y la “revolución verde” que implicó en nuestro caso el proceso de “sojización” en el marco de un modelo de desarrollo “neo-extractivista” y neoliberal.

Del cómo fue planteado el recorrido, clase por clase

Espacio y tiempo fueron incluidos como categorías que atravesaron la propuesta. El proyecto se extendió a lo largo de 2 meses de trabajo, en jornadas de 2:30 horas de trabajo colectivo, presencial y no presencial.

- **Primera Jornada:**

Momento 1: Proyectamos el documental “*Otro gallo cantará*” (programa piloto de una serie de micro documentales televisivos que realizó el Movimiento Nacional Campesino Indígena). En el mismo se cuenta la problemática de la desigual distribución del agua del Dique Pichanas, ubicado en la provincia de Córdoba, y la organización de los pobladores de la zona para lograr revertir la situación. Luego de la visualización se planteó a los estudiantes como actividad la reconstrucción y mapeo territorial colectivo, utilizando la información proveniente del audiovisual. Se trató de un trabajo con calificación, a entregar al finalizar la clase.

Momento 2: Desarrollamos un trabajo de contextualización y análisis histórico/conceptual: se revisaron los conceptos *capitalismo* y *neo-colonialismo*; modelos de desarrollo económico en Argentina en la segunda mitad del XX y principios del XXI; consenso de las *Commodities*; Dictadura de 1976; extractivismo, usurpación-distribución de la tierra y el agua, cultura, economía, gobiernos democráticos y políticas públicas. Para esta jornada, trabajamos con los trayectos C y D, y la actividad consistió en un segmento de presentación por parte de los docentes y uno posterior que consistió en la confección de una Línea de Tiempo Mural sobre los diferentes procesos socioeconómicos y políticos latinoamericanos desde la Conquista hasta nuestros días. Planteamos un trabajo en grupos con estudiantes de ambos trayectos con reconocimiento de imágenes que hacían referencia a los mencionados procesos y su posterior ordenamiento cronológico sobre la línea de tiempo con ayuda de los docentes. Así, recuperamos contenidos ya aprendidos y nociones previas sobre el proceso histórico de usurpación, apropiación y desigual distribución de la tierra por los grupos hegemónicos en detrimento de los aborígenes y campesinos.

- **Segunda Jornada:**

Momento 1: Realizamos una presentación colectiva del cronograma de trabajo para los estudiantes del trayecto D, el asesoramiento sobre las presentaciones a realizar, orientaciones generales para los trabajos de investigación y producción de infografía.

Momento 2: En el Trayecto D, se formaron grupos de trabajo y se explicitaron definiciones preliminares para proyecto de investigación. Específicamente, se trabajó

sobre la formulación de posibles problemáticas/temas a trabajar y en la realización de la fundamentación y preguntas preliminares.

- **Tercera Jornada:**

Momento 1: Abrimos con una clase expositiva teórico-práctica sobre análisis geográfico y la problemática de los bienes comunes de la tierra, trabajando sobre conceptos y puntos de vista acerca de la liberalización/privatización de los recursos naturales.

Momento 2: Realizamos el seguimiento de los avances sobre el proyecto de investigación de los grupos, la definición de la temática o movimiento social a investigar. El equipo docente seleccionó y facilitó materiales gráficos, visuales y audiovisuales para comenzar la investigación en clases. Al carecer de una buena conexión a Internet y de una infraestructura interna de red, ésta fue la manera en que se facilitó a los estudiantes un primer material para poder comenzar a trabajar.

- **Cuarta Jornada:**

Momento 1: Iniciamos con una clase teórica-expositiva sobre “Teorías sociológicas de las problemáticas campesinas” con un cuadro- esquema en el pizarrón que sirvió de guía para la posterior lectura individual del texto.

Momento 2: De manera grupal, leímos la guía de análisis sobre: “Teorías sobre el campesinado en América Latina. Una evaluación crítica”, de Roberto Hernández (1993-1994), especificando la fecha de entrega de su resolución. Trabajo con calificación.

- **Quinta Jornada:**

Momento 1: Desarrollamos trabajo grupal de investigación, clasificación de la información recopilada, desarrollo de la problemática, estructuración general del proyecto en capítulos. Se realizaron consultas y sugerencias.

Momento 2: Nos dedicamos al análisis y recopilación de imágenes, videos, fragmentos documentales. Proyectamos el documental “Movimiento Sin Tierra de Brasil”, producido por Documental Semillas. En posterior análisis en conjunto del material, se pudo discutir sobre las características del movimiento, observar modos de vida, prácticas culturales, relación y manejo de la tierra, entre otros. A partir del diálogo, pudimos establecer comparaciones con otras organizaciones e ir definiendo los puntos posibles a seguir trabajando en el trabajo de investigación final.

- **Sexta Jornada:**

Momento 1: Desarrollamos una clase sobre infografía como recurso visual comunicativo que los estudiantes deben realizar como entrega final junto al trabajo de investigación. Para ello, se han trabajado las partes que componen una infografía, sus usos, modos de realizarlas, páginas y programas; ejemplos de los distintos tipos de infografía.

Momento 2: Continuamos con la presentación parcial de avances del trabajo de investigación, evacuación de dudas, corrección y sugerencias de las docentes.

- **Séptima jornada:**

Momento 1: Brindamos las orientaciones y sugerencias finales para la presentación del trabajo de investigación y se realizaron las últimas consultas.

Momento 2: Hubo una instancia de autoevaluación en cuanto a los cumplimientos en relación con los trabajos previos de guía de análisis y mapeo sobre información de documental.

- **Octava jornada:**

Nos centramos en la socialización de las presentaciones finales del Trabajo de Investigación y de la producción de infografías. Cierre del proyecto e Instancia evaluativa.

En sintonía con la modalidad de trabajo por proyecto, la evaluación de las producciones fue pensada como:

- Un corte transversal en el proceso de apropiación de herramientas de análisis.
- Una valoración del proceso de construcción, no sólo de los contenidos específicos trabajados a lo largo de los encuentros, sino la capacidad crítica de lectura y la explicitación de un posicionamiento propio respecto de los contenidos trabajados.
- Incluimos, en este sentido, una evaluación cualitativa de la propuesta, realizada por los estudiantes a las docentes del equipo durante el último encuentro. Se registraron devoluciones, críticas, aciertos y sugerencias de los estudiantes en relación con la pertinencia, la claridad del material y su significatividad, además de la organización de las clases y de los talleres.
- La presentación del trabajo final, en función de los requerimientos de la propuesta, consistió en una carpeta que contenía todo lo trabajado en el proceso, incluyendo apuntes de clase, material bibliográfico, dibujos, esquemas explicativos, trabajo de investigación e infografía.

- La presentación se concretó de manera individual o por parejas de trabajo, según necesidades y preferencias de los estudiantes.

Conclusión

Los resultados de las producciones finales reflejaron la manera en que cada uno de los estudiantes se comprometió y fue parte activa del proceso de aprendizaje. Uno de los problemas que pudimos reconocer como centrales fue la asistencia irregular de algunos estudiantes. Esta situación no fue una excepción en el desarrollo del proyecto, obstaculizando la construcción del proceso. Esto se manifestó claramente en los resultados parciales y finales de algunos trabajos.

Las clases de contenidos teóricos, junto con el trabajo como proceso espiralado, transitaban de lo general a lo particular y viceversa. Acompañaron los temas siempre con estudios de caso, medios audiovisuales, guías de trabajos y debates que permitieron profundizar la relación entre los contenidos teóricos con el tema de investigación seleccionado. Los estudiantes consiguieron emplear un lenguaje adecuado y pudieron establecer vínculos pertinentes entre los aportes teóricos y el tema de investigación elegido por ellos (un movimiento campesino o una problemática ambiental).

El proceso de construcción del tema de investigación necesitó del acompañamiento constante de las docentes. Al ser la primera vez que los estudiantes se enfrentaban a esta forma de trabajo, requirieron de la guía y soporte permanente en la elección del tema, y acompañamiento en la selección de fuentes que formaron parte de su trabajo, además de una explicitación permanente sobre los pasos que se deben/pueden seguir para construir proceso de investigación.

Consideramos que los objetivos pedagógicos, epistémicos y políticos se han alcanzado en términos generales. Los estudiantes del P.I.T. Fadea han logrado abordar un análisis crítico de una “porción” de la realidad social actual en la que viven como comunidad –el territorio y sus conflictos– ampliando sus horizontes inmediatos y logrando su comprensión teórica en niveles crecientes de abstracción.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1969). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Recuperado en noviembre de 2015, de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>

Brusa Ru, M. G. (2014). *Explicar no es hablar. De los encierros discursivos (reclusión) hacia la conversación entre todos (inclusión)*. Trabajo final de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Hernández, R. (1993-1994). Teorías sobre el campesinado en América Latina. Una evaluación crítica. En *Revista Chilena de Antropología*, N°12.

Karsz, S. (2012). *La clínica, un desafío ideológico contemporáneo*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Recursos audiovisuales

Otro gallo cantará, 2010. Video producido y realizado por el Movimiento Nacional Campesino Indígena Argentino. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hxrZcvdtR7M>

Movimiento Sin Tierra de Brasil, producido por el Colectivo Documental Semillas. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AgZj4YgYqsc>

Ministerio de Educación

Secretaría de Estado de Educación

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Coordinación y compilación

Gabriel Schapira

Colaboración

Equipo técnico PIT 14 a 17

Lectura crítica y aportes

Coordinación de Desarrollo Curricular

Equipos técnicos de Educación en Lenguajes y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnologías

Arte de tapa

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad
Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior
Mgtr. Santiago Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa
Lic. Nicolás De Mori