



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS

DOCENTES

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

ADSCRIPTAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

JOHANNA CASTÁN

SILVANA ROCÍO LERA

OCTUBRE 2021



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

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

Enseñanza de la Lengua y Literatura en la escuela secundaria: proyectos interdisciplinarios

Compiladora: Anahí Mastache

Equipo docente

Anahí Mastache - Prof. Adjunta Regular a cargo

María Alejandra Fernández - JTP

Vanina Lucila Pozzo - Ayudante de Primera

Andrea Iglesias - Ayudante de Primera

Johanna Castán - Adscripta

Fernanda Guzmán Llach - Adscripta

Rocío Lera - Adscripta

Contacto: didacticadenivelmedio@gmail.com

Autorxs de los Proyectos: María Julia Amoedo, Marina Merlo, Melisa Noelia Ruffalo, Gabriela Giurlani, Carolina Ana Osorio, Matías Zalduendo, Andrés Farabollini, María Paz Herrlein, Melina Pauer, Fernando Rey, Ianina Augustovski, Gabriela Verónica García, Jorge Gamal, Adriana Orellana, Denise Alterman, Eugenia Cicardi, Alejandra Guerrero, Noelia Zorzoli, Analía Alderete, Romina López, Daniela Aguirre, Rebeca Vaca Aguirre, Florencia Ximena Fitere Paracampo, Ailin Murujosa, Andrea Natalia Novotny, Gabriel Pranich, Dana Sokolowicz, Bárbara Pereyra, Carolina Schonamsgruber.

Mastache, Anahí

Enseñanza de la Lengua y Literatura en la escuela secundaria: proyectos interdisciplinarios / Anahí Mastache; compilación de Anahí Mastache. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anahí Viviana Mastache, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-88-1988-4

1. Didáctica. 2. Materiales Didácticos. I. Título.
CDD 407.12

Este libro se realizó en el marco del proyecto de Cátedra de Didáctica de Nivel Medio (Plan 1985) y Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario (Plan 2016) en el primer cuatrimestre de 2021, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

INTRODUCCIÓN. El proceso de trabajo.	5
Por Anahí Mastache	
PROYECTOS - LENGUA Y LITERATURA - PRIMER AÑO	13
Proyecto 1 - Construyendo narrativas alternativas: una propuesta para repensar, construir y difundir otros tipos de vínculos (en Articulación con Artes, incluye ESI).	13
Por María Julia Amoedo, Marina Merlo y Melisa Noelia Ruffalo.	
Proyecto 2 - “Convivencias” -cuento-. ¿Pensamos un cuento juntos/as?	47
Historias de igualdad, diferencias y diversidades (en Articulación con Formación Ética y Ciudadana).	
Por Gabriela Giurlani , Carolina Ana Osorio y Matías Zalduendo.	
Proyecto 3 - Las adolescencias en escena: Una propuesta literaria (en articulación con Formación Ética y Ciudadana)	74
Por Andrés Farabollini, María Paz Herrlein, Melina Pauer y Fernando Rey.	
PROYECTOS - LENGUA Y LITERATURA - SEGUNDO AÑO	105
Proyecto 4 - ¿Quién decide quiénes somos? La construcción de las identidades	1405
en la adolescencia (en articulación con Formación Ética y Ciudadana y Tutorías)	
Por: Ianina Augustovski, Gabriela Verónica García, Jorge Gamal y Adriana Orellana	
Proyecto 5 - Si la historia hablara: Relatos de la época de la conquista	145
para redescubrir el rol de las mujeres de los pueblos originarios (en articulación con Historia, incluye ESI)	
Por Denise Alterman, Eugenia Cicardi, Alejandra Guerrero y Noelia Zorzoli.	
Proyecto 6 - Escritoras y sufragistas Argentinas. El ejercicio del	173
pensamiento de la mujer desde un abordaje literario con perspectiva de género (en articulación con Formación Ética y Ciudadana)	
Por Analía Alderete, Romina López y Daniela Aguirre.	
Proyecto 7 - Aportes para una mirada reflexiva y contextualizada de	204

la Lengua desde el estudio del género publicitario (en articulación con Música y Educación Tecnológica)

Por: Rebeca Vaca Aguirre, Florencia Ximena Fitere Paracampo, Ailin Murujosa y Andrea Natalia Novotny.

Proyecto 8 - La cápsula del tiempo: entrelazando deseos, 226

sentidos y palabras. Una antología de narraciones ficcionales (en articulación con Artes)

Por: Gabriel Pranich, Dana Sokolowicz, Bárbara Pereyra y Carolina Schonamsgruber.

El proceso de trabajo

Por Anahí Mastache

La asignatura

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

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

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

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

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

del que pudieran haber desempeñado previamente: alumnx, docentx, preceptorx. Este acercamiento habrá de permitirles construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional de lx graduadx en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesorx pedagógicx, docentx, preceptorx, directivx, diseñadorx curricular, formadorx de docentxs, etcétera.

En el primer cuatrimestre de 2021, dada la modalidad virtual que requirió el contexto de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), sostuvimos -con ajustes- la propuesta de trabajo que habíamos ido desarrollando durante el año 2020.

Encuadre del trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo, lxs estudiantxs conforman equipos de 2 o 3 integrantes. Dado el contexto de enseñanza remota, fue necesario realizar diversas actividades virtuales que permitieran la conformación de los grupos de trabajo.

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

Con la suspensión de las clases presenciales, la visita a las escuelas era literalmente imposible. Por lo tanto, optamos por sostener el trabajo a partir de una escuela real y concreta, pero en lugar de asistir físicamente, el acercamiento se realizó a partir de la observación de un documental dirigido por Bruno Stagnaro sobre la Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4 de Villa Lugano (correspondiente al Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela). Las distintas escenas del audiovisual ofrecían un contexto, un conjunto de referencias para comprender la situación escolar de un grupo de jóvenes y poder así elaborar un proyecto didáctico situado. A este material, se sumó el registro de una observación de clase y la entrevista a su docente, efectuados por estudiantes de años anteriores en otra escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por otra parte, y ante la ausencia de una demanda por parte de la escuela o lx docente visitada, les propusimos hacer un Proyecto para Lengua y Literatura de 1º o 2º año en el marco de los diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La observación

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

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

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

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

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

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

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

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

consideradas como un analizador (Lapassade, 1977); es decir, como un elemento que ofrece datos de la situación y, en consecuencia, requiere ser analizado.

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

El análisis didáctico y el diagnóstico preliminar

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

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

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

La elaboración del proyecto

Un Proyecto se caracteriza por:

- Tener un propósito o meta a alcanzar.

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

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

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

Como ya dijimos, la consigna solicitó la elaboración de un proyecto didáctico para Lengua y Literatura de 1º o de 2º año en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria (NES). El mismo debía incorporar e incluir el tratamiento de algún contenido transversal que consideraran relevante (educación sexual integral; la pandemia: el impacto de otras epidemias en otras épocas y su registro en la literatura; la convivencia y las relaciones interpersonales, entre muchas otras posibles).

El Proyecto podían ser pensado para su desarrollo en distintos contextos, según imaginaran la situación de la pandemia y las decisiones sobre presencialidad (y sus características) en el sistema educativo para el momento previsto. En consecuencia, lxs estudiantes podían hacer supuestos sobre la dinámica que tendrían las clases y, por ende, sobre el tipo de propuesta didáctica a realizar.

El material que compartimos

En esta compilación, compartimos 8 trabajos realizados por 29 estudiantes. Si bien fueron editados para darle cierta uniformidad al texto completo, no se corrigieron los estilos de escritura de cada grupo ni sus modos específicos de presentación de los temas.

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

Los primeros tres proyectos se proponen para Lengua y Literatura de Primer Año y los siguientes cinco están pensados para Segundo Año. Pese a que todos ellos partieron del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creemos que pueden ser usados con provecho por docentes de otras jurisdicciones. Más aún, la lógica que se propone en varios trabajos permite su rediseño para el desarrollo de contenidos propios de otras asignaturas. También es posible usarlos de inspiración para diseñar otras propuestas.

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

Todos los proyectos didácticos que se presentan a continuación tienen, a nuestro juicio como docentes, un alto grado de interés para la comunidad educativa. Esperamos que lxs lectorxs compartan este interés. Más aún, es nuestro deseo que la lectura de los proyectos

genere en lxs lectorxs el interés por adaptarlos a sus realidades e implementarlos, por pensar otros proyectos, por re-inventar sus clases.

Bibliografía citada

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

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

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

PROYECTOS - LENGUA Y LITERATURA
PRIMER AÑO

Proyecto 1

**Construyendo narrativas alternativas:
una propuesta para repensar, construir y
difundir otros tipos de vínculos**

(en articulación con Artes, incluye ESI)



Autoras:
Amoedo, María Julia
Merlo, Marina
Ruffalo, Melisa Noelia

Introducción:

El siguiente trabajo fue desarrollado en el marco de la asignatura Didáctica de Nivel Medio de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. El contexto de producción del mismo es un poco particular, en tanto que nos encontramos atravesando una pandemia mundial, por lo que los encuentros, las clases, las reuniones de equipo y el trabajo de campo en sí han sido de forma virtual en modalidad sincrónica y asincrónica.

La propuesta de la cátedra consistió en un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico, que incluyó tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de un diagnóstico, generación de propuestas, desarrollo didáctico de un proyecto, evaluación de propuesta y reflexión sobre la propia práctica.

A partir del análisis de la empiria, realizamos un diagnóstico y una propuesta de proyecto para el área de Lengua y Literatura de primer año de la Nueva Escuela Secundaria.

El proyecto elaborado tiene como objetivo realizar una producción final por parte de los y las estudiantes de primer año, que consiste en el armado y puesta en circulación de fanzines como recurso artístico para la creación de historias alternativas de amistad y de noviazgos desde la perspectiva de la ESI.

Metodología de trabajo

El presente trabajo se propone realizar un primer acercamiento a la escuela media desde el rol de asesoras pedagógicas, ejercitando la construcción de un diagnóstico institucional y didáctico, e iniciando una propuesta de proyecto a partir de dicho diagnóstico.

El material empírico con que trabajamos consta de un registro documental (capítulo de una serie llamada “Escuelas Argentinas”, realizado por el canal Encuentro, sobre la experiencia del ENEM 4 del DE 21), una observación de una clase de Lengua y Literatura en un CENS, y una entrevista a la docente de la clase observada.

Trabajamos de manera colaborativa, desde una metodología cualitativa (Sirvent, 2006)¹, realizando un análisis multirreferencial (Souto, 1998)² desde una perspectiva didáctica pensada desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1990)³. A partir de una lectura profunda de la empiria, realizamos una síntesis interpretativa de la misma: utilizamos el marco teórico estudiado en la carrera y ofrecido desde la materia de forma tal que nos permita “echar luz” y reflexionar acerca de la empiria con el propósito de construir un primer y acotado diagnóstico institucional y didáctico, realizando esta tarea de manera crítica y respetuosa para con los miembros de las escuelas involucradas en dichos materiales.

Finalmente, a partir del diagnóstico hecho elaboramos un proyecto titulado “Construyendo narrativas alternativas: una propuesta para pensar, construir y difundir vínculos afectivos saludables”. El proyecto consiste en una propuesta de elaboración de cuentos para abordar uno de los ejes de la ESI de 1° año de la NES, que es la construcción de los vínculos en la adolescencia, desde el trabajo conjunto de las áreas de Lengua y Literatura y Artes Visuales.

DIAGNÓSTICO

Puntas del ovillo para pensar la situación observada: una invitación a pensar juntos

Para la realización del siguiente diagnóstico, nos hemos acercado a la empiria desde dos enfoques: por un lado uno más institucional, donde intentamos captar lo particular de esta escuela secundaria; y por otro, desde un lado más didáctico, donde desarrollamos diferentes hipótesis a partir del registro de la clase y la entrevista con la docente.

Esperamos que dicho análisis sea un insumo valioso para comenzar a problematizar lo que sucede de manera cotidiana, en conjunto con algunas pistas teóricas que sirvan de

¹ El presente trabajo toma algunos elementos propios de investigaciones cualitativas, desde una lógica de generación conceptual (Sirvent, 2006) ya que nos proponemos comprender los hechos en su singularidad y contexto socio-histórico. También nos servimos de algunos elementos del Metodo Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Partimos de una lectura intensiva de la empiria, señalando por un lado nuestros comentarios e implicaciones, y por otro luego fuimos relacionando la empiria con referentes teóricos que nos ayuden a “echar luz” sobre los fenómenos que buscamos analizar y comprender.

² Según la autora, este tipo de análisis permite observar, escuchar y entender la complejidad de la clase, utilizando sistemas de referencia teóricos diferentes, que resultan irreductibles unos a otros, con lenguajes propios, atendiendo a sus particularidades y modos de producción.

³ Además cuenta con elementos de la teoría de la complejidad, argumentada por Edgar Morin, a lo largo de sus investigaciones, donde expone que ésta no es una reducción o deslinde de la simplicidad. Al contrario, el pensamiento complejo integra las formas simplificadoras de pensar. El pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional, pero se reconoce en un principio de incompletud y de incertidumbre. Se reconoce como pensamiento no parcelado, dividido, no reduccionista pero reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento.

“lentes analíticos” a fin de elaborar un análisis que nos permita conocer un poco más la realidad de la institución y de las condiciones de enseñanza, para así proponer un proyecto situado que responda a dicho análisis.

La escuela y sus integrantes, una punta del ovillo desde una mirada institucional

En la institución analizada, el proyecto educativo institucional pareciera constituirse con ciertas características que podríamos identificar como cercanas a un enfoque socio-crítico⁴ (Grinberg y Rossi, 1999). El proyecto pedagógico de esta escuela permitiría pensar la propuesta escolar de acuerdo con las características de sus destinatarios, en tanto pareciera reconocer el contexto en el que la misma está inserta, reconociendo además, a dichos destinatarios como sujetos particulares. Pareciera, entonces, que el proyecto institucional es concebido como una herramienta política de cambio y de transformación social, que tiene como objetivo contribuir a este grupo de estudiantes para que alcancen la terminalidad, pero también para que puedan construir un proyecto de vida a partir del paso por la escuela secundaria, acompañando sus trayectorias educativas personales (Terigi, 2007).

En los siguientes fragmentos de empiria podemos observar en primer lugar, cómo la directora pone en palabras el propósito del proyecto pedagógico de la escuela:

Directora: El proyecto pedagógico de la escuela era sencillo pero muy claro. Una escuela chica que diera una respuesta cultural y educativa acorde al barrio en el que está inserta, y que los chicos se apropiaran de esa escuela... (Documental, minuto 03:09).

Y en segundo lugar, podemos ver cómo un profesor de la escuela plantea el tipo de perfil docente que se necesita en esta institución:

Profesor: “Pero con este perfil, si no laburas sabiendo que da resultado, no da resultado. Para que sepas que da resultados, tenés que arriesgar mucho, tenés que dejarlos venir. Y ese es el grado de quilombo en el cual tenés que estar motivado. Si no estás motivado a laburar así, no podés estar acá. Entonces, yo te diría que es una escuela de frontera entre la oficialidad de lo que dicen que existe supuestamente en las clases y lo que realmente, digamos, pasa en las clases medias, en las escuelas normales, entre comillas. Es una escuela de frontera respecto de lo que sucede en la realidad.” (Documental, minuto 05:30).

Profesor: “...con algunos otros compañeros de acá, del trabajo, es una motivación ideológica, planteamos que esta es la gente que tiene que formarse pese a todo,

⁴ En un proyecto institucional construido desde un enfoque socio-crítico el proyecto es considerado como una herramienta política de cambio y transformación planificada. Bajo este enfoque, la escuela es considerada como una institución social que adopta diferentes formas en función del contexto donde está inserta. El conflicto es motor de cambio e impulsa el establecimiento de objetivos de transformación y mejora de la calidad de vida de las personas implicadas. La innovación, participación social, la profesionalización docente son notas distintivas desde este enfoque.

porque los otros son fáciles. Los otros, si no agarran, son salames. Estos pibes tienen todas en contra. Para estos, si no laburás así, y vos querés laburar así. Si vos no laburás así, ¡no llegan! (Documental “Escuelas Argentinas”, minuto 19:30).

En este sentido, tanto la creación de un proyecto pedagógico institucional adecuado a las necesidades locales de las y los alumnos, como el pensar la metáfora de “escuela de frontera respecto de lo que sucede en la realidad”, podrían ser pensados como tipos de operaciones que ayudan a caracterizar y dotar de sentido el trabajo que se da en esa escuela, pudiendo proyectar una experiencia escolar en el marco de cierta unidad de sentido.

Antes, el sentido de lo que ocurría dentro de una institución escolar estaba dado y prefijado por el programa institucional, otorgando sentido, al tiempo que asignaba roles y ordenaba experiencias al interior de las instituciones. Dubet (2010) plantea que desde hace algunas décadas se está viviendo una situación de crisis de ese programa institucional por lo que las y los docentes y los sujetos que asisten a la escuela deben hacerse cargo de la construcción de una unidad de la experiencia social escolar⁵. Desde cada ámbito escolar, se asume el desafío de cómo motivarse, a sí mismos y a los demás, para dar un sentido de unidad a la experiencia que los reúne. Es por esto que el autor sostiene que, ante esa caída del programa institucional, “las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación” (Dubet, 2010, p.1).

Ese corrimiento de lo moral podría darse en esta escuela en tanto que toman más relevancia las cuestiones ideológicas y políticas como lo plantea tanto la directora como el docente en sus testimonios, y podría ser ahí mismo donde el equipo docente encuentra una forma de construir una unidad de la experiencia social escolar desde cierta lectura que realizan del contexto y de los sujetos.

Las características particulares que toma el proyecto institucional sería afín al enfoque socio crítico en tanto que se pueden reconocer ciertas “notas de identidad” (Grinberg y Rossi, 1999, p. 20) en concordancia a este enfoque: por un lado, las situaciones problemáticas o conflictivas serían vividas como posibilidad de cambio y motor para

⁵ Para continuar profundizando sobre el concepto de crisis del programa institucional y experiencia escolar en Dubet (2010): “El trabajo de socialización se ha descentrado obligando de algún modo a los actores a realizar lo que la institución hacía por ellos en el pasado. Así pues, la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales –como los de alumno, maestro, enfermo o médico–, porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, o, en otras palabras, porque esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona cuando antes se esperaba que el rol la conformará” (p. 10).

desarrollar la tarea educativa; y además, parecerían reconocer aquello que las y los estudiantes traen consigo y que podría impactar en la trayectoria educativa, y en lugar de rechazarlo, lo alojarían en el espacio escolar. Como ejemplo, se observa la inclusión de estudiantes embarazadas y estudiantes padres, que cuentan, además, con un espacio propio de encuentro y reflexión, permitiendo la innovación y cambio de la propuesta institucional a partir de las situaciones vividas por ellas y ellos.

La perspectiva disciplinar, una punta del ovido para pensar la didáctica de la Lengua y la Literatura

Desde la perspectiva disciplinar, en esta clase se podrían identificar dos momentos, donde en cada uno de ellos predominaría un enfoque distinto. En un primer momento, al abordar la enseñanza de la gramática, la docente lo haría a través del enfoque tradicional, donde el énfasis está puesto en la gramática descriptiva, la lógica, el estudio de las palabras, el aprendizaje de la regla para el buen decir y el buen escribir (Bravo, 2012)⁶.

Y en un segundo momento, en el que se avanza sobre la enseñanza de la literatura, estaría predominando un enfoque más comunicacional, que es aquel donde el foco estaría puesto en los mecanismos y procesos a través de los cuales el lector construye el significado del texto escrito (Colomer, 2005).

En el siguiente fragmento de la clase de gramática, se podría observar el aspecto normativo y tendiente a la corrección del enfoque tradicional:

M4: Profe, ¿esto está bien?

P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar.

P: Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas. (Observación)

En este sentido, pareciera que la docente se apoya en este enfoque ya que tradicionalmente, se confiaba en la eficacia pedagógica de la gramática, y el propósito normativo justificaba la descripción gramatical al entenderse la gramática como un arte, un conjunto de reglas tendientes a un fin, el de escribir y hablar correctamente, ésta es

⁶ Bravo (2012), señala al respecto que, a través de la enseñanza de la gramática tradicional “se producía un movimiento estandarizante, a través de un gesto normativo, ligado a la lengua escrita.” (p. 55)

considerada como un conjunto cerrado de contenidos analizables, factibles de memorizar y aprender.

Transcribimos un fragmento de la clase donde, en este caso, la docente trabaja las reglas de acentuación y toma como unidad de análisis “la palabra”:

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. (...) comienza a escribir en el pizarrón verde una lista de palabras, escritas en letra imprenta mayúscula. No observa ninguna hoja aparte mientras escribe. La lista, al finalizar de escribir queda:

BIBLIOTECA – CERTEZA – ASPERO – ALBAÑIL – CONSTRUCCION –
MASTIL – TRAGALUZ – MANI – BARBARA – ANGEL – ANGELES.
(Observación)

En este fragmento y en otros más, se puede observar este interés por el escribir correctamente sin tener muy en cuenta el sentido de las palabras ni de lo analizado gramaticalmente. Durante toda esta primera parte de la clase, este enfoque predomina, y se trabaja más sobre las reglas aplicables a distintas situaciones, que a lo analizado en sí.

En el siguiente fragmento de la parte de literatura, podemos ver cómo se acercaría al enfoque comunicacional o de las Ciencias del lenguaje, poniendo el foco en la construcción del significado del cuento:

P: Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso?

Varixs respondieron al unísono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa.

Se escuchan varios que responden: es falso porque ella pensaba que estaba invitada a la fiesta.

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata.

P: Pero explica, porque no es así, eso te lo inventaste vos...

(Risas)

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica...

(Observación)

La propuesta de la profesora y cómo aborda la asignatura que dicta, en este segundo momento, permitiría suponer que la postura está anclada en la dicotomía de *leer o leer Literatura* que señala Colomer (2005), ubicándose en la perspectiva comunicativa de los

'80, proponiendo para la Literatura el uso de la misma puesta en contexto con el hablante. La enseñanza de la literatura desde este enfoque trata de desarrollar la capacidad interpretativa (la cual observamos a través de la actividad post lectura del “verdadero o falso”) y la finalidad de la educación literaria tiene que ver con la formación de un lector competente, capaz de construir sentido.

Cabe mencionar que no hay intención de sancionar o señalar las decisiones de la docente, sino sólo remitirnos a una mirada meramente descriptiva acerca de lo acontecido durante la clase. A partir de lo observado y comentado, surgen varios interrogantes en torno al cambio de predominio de enfoques epistemológicos entre el primer y segundo momento de la clase: ¿existe algún motivo para ello?, ¿estará relacionado con concepciones diferentes de la Lengua, por un lado, y de la Literatura, por otro?, ¿podría estar relacionada a la concepción de la enseñanza de la docente?, ¿lo hará para responder a las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes?

¿Podría ocurrir que la elección de estos enfoques distintos esté motivada por un lado por la concepción que tiene la docente acerca de la enseñanza de su disciplina, y por otro por la interpretación que ella realiza de las necesidades educativas de sus estudiantes?

En el caso de la enseñanza de la gramática, la docente en la entrevista señala que:

P: ...mi insistencia en el seguimiento de los pasos tiene que ver con que observo dos situaciones en los alumnos: los que tienen cierta frecuentación de la lectura no necesitan conocer reglas, saben poner los acentos y pueden leerlos; pero hay muchos que no leen con fluidez y el aprendizaje de la escritura está en proceso todavía, y a ellos el seguimiento de los pasos, en general, los ayuda. (Observación)

Aquí aparece esta idea del enfoque tradicional de que la lectura frecuente permite acceder a las reglas de la gramática. Y en el caso de la literatura, sostiene que:

P: La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. (Observación)

Basándonos en los fragmentos de la empiria citados anteriormente, es que interpretamos estos dos momentos señalados, cada uno con sus respectivos enfoques para la enseñanza.

El desarrollo de la clase, primera punta del ovillo desde la didáctica general

Continuando con el análisis pero ya desde un enfoque didáctico, nos interesa dar cuenta de aspectos vinculados a cómo circula la palabra y cómo se dan los intercambios comunicacionales en esta clase. Este tipo de análisis nos podría indicar algo acerca de

cómo circula el poder dentro de las relaciones pedagógicas en la clase a partir de un análisis sobre el control (Bernstein, 1990)⁷.

Aquí la docente estaría ocupando un rol central en la estructura de comunicación. Es ella quien inicia la mayoría de los intercambios y las y los estudiantes van haciendo sus intervenciones como respuesta a su propuesta o pregunta. Posteriormente, la docente vuelve a contestar corrigiendo, reformulando, o agregando nuevas iniciaciones (lo que se conoce como IRMC⁸).

Al mismo tiempo que ocurre eso, algunos estudiantes hablan entre ellos en paralelo, haciendo algún comentario en voz baja. La estructura comunicacional que subyace en estos intercambios se conoce como red radial centrada en la docente, con algunos circuitos paralelos entre estudiantes con cercanía física (Anzieu y Martin, 1971).⁹ En el siguiente fragmento podemos observar la estructura comunicacional señalada (red radial centrada en P):

P: Bueno, ahora sí. Punto 3: clasificar la palabra como aguda, grave o esdrújula.

¿Biblioteca qué es?

V4: Grave.

P: Grave. ¿Certeza?

V1: Grave.

P: ¿Y por qué certeza es grave?

V1: Porque lleva la sílaba tónica en el medio. (Varios alumnos repiten lo mismo).

P: No, porque...

M6: (Antes de que P termine la corrección) Porque la lleva en la penúltima.

P: Sí, última, penúltima. Se cuenta de atrás para adelante. O si no pueden hacer como decían los chicos y usar E-G-A, que siempre van en ese orden. Pero si no se pueden confundir porque tal vez la palabra tiene más sílabas, y no es la del medio.

P continúa nombrando las palabras del pizarrón y los/as estudiantes responden. En general se oyen dos o tres voces. P no indica quien debe responder, sino que lo hacen libremente.

P: Bueno. ¿Hasta acá hay alguna duda? (Observación)

Al mismo tiempo, en cuanto al control sobre lo que va ocurriendo en el desarrollo de la clase observamos que en general estaría del lado de la docente. En términos del análisis de poder, podríamos decir que se trata de una clase con una enmarcación interna fuerte

⁷ Basil Bernstein fue un teórico de la sociología de la educación que se interesó por analizar cómo el poder se traduce en las relaciones pedagógicas. No le interesaban tanto los contenidos de lo que se transmite, sino cómo a través de las relaciones al interior de una clase, el poder se traduce de lo macro a lo micro.

⁸ Algunos autores han teorizado acerca de los tipos de conversación al interior de una clase escolar, definiendo que la forma más común que asume es la de IRMC: Iniciación- respuesta- Movimiento Complementario (Sinclair y Coulthard, 1992). En general el docente inicia, el alumno contesta y el docente responde realizando un MC que puede ser una evaluación, una reformulación, una repetición o una ampliación.

⁹ Anzieu y Martin (1972) describen distintos tipos de estructuras comunicacionales que se dan al interior de los grupos pequeños. Teniendo en cuenta los aportes de Bavelas, describen distintos tipos de redes de comunicación. Entre ellas, la red radial que consiste en la situación en que hay un individuo que ocupa el lugar central, y desde ahí realiza sus intercambios hacia los demás individuos que solo pueden contestar dirigiéndose al individuo de la posición central. Bavelas sostenía que la estructura que tomaba un intercambio afectaba a la actividad y la efectividad en los grupos.

(Bernstein, 1985)¹⁰, en tanto que la posibilidad de dirigir lo que se va haciendo, o de cambiar de tema, sería mínima para las y los estudiantes.

Pero hay otra dimensión de la enmarcación que tiene que ver con el control sobre cuánto ingresa lo de “afuera” a la clase. En este caso encontramos que habría diferencias: al principio de la clase, en la parte de gramática, la enmarcación externa sería más fuerte (Bernstein, 1985), en tanto que en el desarrollo de la clase hay pocos momentos de vinculación con las experiencias personales de las y los estudiantes o con sus propias interpretaciones. Pero en la segunda parte de la clase, la que corresponde a literatura, esa enmarcación externa se debilita ya que la propuesta interpela a las experiencias personales que traen las y los estudiantes y a la construcción de su propia interpretación del cuento leído.

En el siguiente fragmento de la clase, vemos como en la parte de gramática son pocas las posibilidades de introducir cambios por parte de las y los estudiantes o de correrse de las reglas:

P: Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas.

V1: Para mí son como ecuaciones el análisis sintáctico, que los vas resolviendo para abajo.

P: Esto no es análisis sintáctico, pero lo digo para expresarme... el porqué ayuda a que todos lo hagamos de la misma forma.

P sigue circulando por el salón, mirando las carpetas de los y las estudiantes. A veces se acerca a los/as alumnos/as que la llaman, otras miran cómo trabajan sin que le pidan ayuda.

V1: (Para el salón) Yo tengo el método AGE. Agudas, graves, esdrújulas. Siempre van en ese mismo orden. Es como año en inglés. Edad o año.

Varios estudiantes responden al comentario. Se oyen frases como “yo también” “siempre van así”.

P: Sí, pero necesitás las reglas para saber si lleva tilde o no.

V1: Sí. (Pausa) ¿Caerá granizo? No podés confiar en el pronóstico. ¿Viste que hace como 36 de térmica?

P sigue recorriendo los bancos. Habla con V3 y M1 sin que la llamen. Luego se dirige a V2. Los/as estudiantes empiezan a hablar entre ellos. (Observación)

¹⁰ El concepto de enmarcación es desarrollado por Basil Bernstein en “Enmarcación y clasificación del conocimiento educativo” (1985) para dar cuenta del control al interior de las relaciones pedagógicas. “Enmarcación refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. (...) La enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno posee sobre la selección, la organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica.” (p. 3). El autor diferencia entre fuerte y débil según quién detenta el poder en esa relación: “La enmarcación fuerte, reduce el poder del alumno sobre el “qué”, el “cuándo”, el “cómo”, del conocimiento que recibe e incrementa el poder del maestro en la relación pedagógica.” (p. 3)

Yendo un poco más allá de lo descriptivo, nos interesa analizar lo que produce en el desarrollo de la clase este tipo de forma de distribución de las interacciones y qué es lo que permite y lo que obtura. Algunos estudios sostienen que las redes de comunicación radiales centradas en un sujeto proporcionan mayor eficacia en el logro de la tarea, pero menor satisfacción individual (Leavitt, citado por Anzieu y Martin, 1971). Esto podría estar ocurriendo en la clase, en tanto que esta forma de interacción le permite a la docente llevar adelante el desarrollo de la tarea y lograr que vean todos los temas programados por ella, evitando desvíos o que algún estudiante no pueda seguir las actividades propuestas. En la entrevista, la docente remarca la heterogeneidad en las trayectorias estudiantiles y las diferencias con las que llegan los alumnos de primero como una dificultad, por lo que podríamos pensar que esta forma de llevar la clase podría relacionarse con una estrategia para compensar esas dificultades. En la siguiente afirmación, podemos ver que la docente cuenta que elige leer ella en voz alta, aunque algún alumno se ofrezca:

P: En didáctica siempre se recomienda que el profesor lea en voz alta los textos literarios. Yo trato de hacerlo cuando presento un texto por primera vez, para que puedan concentrarse sin tener que hacer el esfuerzo ni tener la preocupación de “leer bien”. En la clase que ustedes observaron una chica se ofreció a leer, pero como el cuento es bastante largo y vi que estaban concentrados, después no quise interrumpir. A veces lo hago y pasa que el alumno que se ofrece, o al que le pido que siga, lo hace de forma entrecortada o con dificultades que afectan el sentido de lo que se está leyendo... (Entrevista)

Por otro lado, el hecho de que en la parte de literatura la enmarcación se debilita podría relacionarse con que la docente en la entrevista sostiene que la literatura es un medio para pensar, conocer y cuestionar el propio mundo. Entonces podría estar relacionado con el enfoque disciplinar de la docente sobre la enseñanza de la literatura.

Tipos de tarea en la propuesta de enseñanza, segunda punta del ovillo desde la didáctica general

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el apartado anterior sobre las reflexiones en torno a la propuesta de enseñanza, podríamos pensar que la docente sostiene en sus propuestas distintos enfoques, posibilitando la convivencia entre diferentes tipos de tareas¹¹; en este caso podrían ser las tareas de memoria, rutina, comprensión, opinión (Doyle, 1998).

¹¹ Las tareas académicas son las respuestas que se requiere que produzcan los estudiantes y los métodos que pueden ser usados para obtener dichas respuestas. Se vinculan con un conjunto de información que es seleccionado y que se procesa por una serie de estrategias seleccionadas. Los estudiantes aprenderán aquello que la tarea los lleva a realizar, es decir, adquirirán información y aprenderán a realizar operaciones que son necesarias para realizar la tarea propuesta. (Doyle, 1998).

En los siguientes fragmentos, también se puede empezar a pensar una posible convivencia entre tareas de memoria y/o rutina¹² (fragmentos 1 y 2) con tareas de comprensión y/u opinión¹³ (fragmento 3).

Fragmento 1:

P: (Mientras revisa la carpeta de V2 y M1, habla hacia el salón) Miren que el que faltó tal vez está perdido porque no sabe lo que se perdió. Esto es como Matemática que tenés que tener todo para ir siguiendo los pasos. Asegúrense de que no les falta nada porque si no se pierden entre los pasos. Bueno, lo corregimos entre todos. Primero separamos en sílabas todas. Me van diciendo todas. (Mientras M6 va diciendo en voz alta la separación de sílabas, P va dividiendo las palabras con barras, para expresar dicha separación). Otro que no sea Gladys. (Se empiezan a escuchar otras voces de estudiantes en la resolución del ejercicio). (Observación)

Fragmento 2:

P: (Mirando la hoja que le muestra M6) Ah, bueno. Pero un error. Yo no hablo de si se equivocaron alguna vez, si no si no entienden por qué son algunas agudas, graves y esdrújulas. Cuando la sílaba que yo marqué como tónica es la última es aguda, si es la penúltima es grave, y si es la antepenúltima es esdrújula. (Marcando como ejemplo en la palabra BIBLIOTECA escrita en el pizarrón) Aguda, grave, esdrújula. Y si por algún motivo no se acuerdan pueden usar el método de A-G-E. Bueno, ahora ya está. Sólo falta el último punto que es poner la tilde, si lleva o no. Y para eso necesito las reglas que ustedes tienen ahí. Biblioteca es grave y termina en vocal. (Observación)

Fragmento 3:

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata.

P: Pero explica, porque no es así, eso te lo inventaste vos... (Risas)

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

¹² Las tareas de memoria sin aquellas en las que se espera de los estudiantes que reconozcan o reproduzcan información previamente encontrada. Las tareas de rutina o de procedimiento son aquellas en las que se espera de los estudiantes que apliquen una fórmula estandarizada y predecible o un algoritmo para generar respuesta.

¹³ Las tareas de comprensión o entendimiento son aquellas en las que se espera de los estudiantes que (a) reconozcan versiones transformadas o parafraseadas de información previamente encontrada, (b) apliquen procedimientos a nuevos problemas o decidan cuáles son aplicables entre varios a un problema en particular (por ejemplo, resolver "problemas de palabras" en matemáticas), o (c) realicen inferencias de la información o los procedimientos previamente encontrados. Las tareas de opinión son aquellas en las que se espera de los estudiantes que fundamenten una preferencia por algo.

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica... (Observación)

Podemos pensar también cierta convivencia entre tareas de memoria y/o rutina (las reglas para clasificar palabras en relación con su acentuación) con tareas de comprensión y/u opinión, por ejemplo cuando la profesora pide a un alumno que fundamente lo que dijo, o hace preguntas para reflexionar sobre el pensamiento propio de las y los estudiantes. Podríamos también pensar que las actividades de memoria y/o rutina se encontrarían más vinculadas a la enseñanza de la gramática (primera parte de la clase observada) y las tareas de comprensión y/u opinión a la enseñanza de la literatura (segunda parte de la clase).

Esta posible convivencia entre tipo de tareas sería congruente con la convivencia de un enfoque mixto para pensar el trabajo en el aula.

Empezando a pensar el tejido, palabras finales a partir de las reflexiones ofrecidas

Hasta aquí, hemos ofrecido algunas “puntas del ovillo” para empezar a tirar y desenredar la realidad de manera analítica. En un esfuerzo dialógico, nos propusimos pensar la realidad y ordenarla en términos de posibilidades, de posibles lecturas analíticas, que nos ayuden a tener una visión general de lo que está aconteciendo en este espacio escolar. Conocer la realidad es un primer paso importante para poder transformarla.

A modo de primeras conclusiones, y desde una lectura transversal de cada uno de los apartados trabajados previamente, sostenemos que:

- podría haber una convivencia de diversos enfoques de enseñanza y tipos de tareas, de propuestas, y esto pareciera representar la complejidad propia de las escenas analizadas.
- En el espacio institucional y áulico conviven múltiples trayectorias estudiantiles que sería necesario acompañar desde una diversidad de estrategias en una misma propuesta de enseñanza.
- La realidad institucional y áulica estarían atravesadas por un alto grado de vulnerabilidad social.

PROYECTO

Construyendo narrativas alternativas: una propuesta para pensar, construir y difundir vínculos afectivos saludables

Ubicación temporal del proyecto

El proyecto está pensado para ser realizado con alumnos y alumnas de primer año de la Nueva Escuela Secundaria durante el último trimestre del año, a modo de proyecto de cierre. No se espera que ocupe todas las horas semanales de las asignaturas implicadas (Lengua y Literatura y Artes Visuales, y eje transversal de ESI), sino algunas horas que serán explicitadas en la propuesta de actividades.

Fundamentación

El proyecto, concebido como una estrategia didáctica, supone una herramienta de intervención en el aula que contiene toda una serie de supuestos e intenciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Feldman (2010) sostiene que: “las estrategias son producto de orientaciones pedagógicas definidas (...), dentro de su campo de aplicación conforman una metodología completa” (p. 36).

En este sentido, este proyecto tiene determinadas definiciones acerca de cuál es el rol del y la docente, el de los y las estudiantes, acerca de los modos de intervención, de los propósitos y objetivos, de la planificación, de la relación entre los contenidos, etcétera. Pero esas definiciones se traducen en recomendaciones generales y pautas de trabajo orientadas a proponer múltiples alternativas posibles para alcanzar la meta del proyecto. No se encontrarán aquí pautas cerradas, lineales, ni prescripciones respecto a los modos de intervención. Sino que, atendiendo a la complejidad de los distintos contextos educativos, se proponen orientaciones para que los y las docentes puedan organizar distintas formas de llevarlo adelante.

El eje transversal que articula a los distintos momentos y contenidos del proyecto está vinculado a la intención de trabajar con los y las estudiantes del primer año de la NES la construcción de vínculos afectivos más saludables en la adolescencia, basados en relaciones interpersonales recíprocas y prevenir así relaciones desiguales o violentas. Se trata de uno de los objetivos de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), que en el artículo 9 establece como propósito el “promover la comprensión y el

acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas”.

Para alcanzar esta meta, se propone el trabajo conjunto de las áreas de Lengua y Literatura y de Artes Visuales. Como producto final, se espera que los y las estudiantes realicen una publicación de cuentos de su propia autoría que trate sobre la temática de los vínculos sanos en la adolescencia. Para esto, se propone la confección de fanzines, objeto-libros y otras producciones artísticas bidimensionales y tridimensionales de producción seriada, a partir de un análisis de la producción escrita y gráfica como herramienta para dar a conocer una opinión argumentada.

Se propone entonces que los y las estudiantes tengan un rol activo y central en el proyecto, en tanto que se espera que sean ellos quienes en grupo elaboren estos cuentos, los discutan, los comenten y los vayan reescribiendo hasta obtener la versión final. Además, se propone que tomen decisiones a lo largo del proceso, como por ejemplo, en qué formato publicar los cuentos teniendo en cuenta las diferentes opciones artísticas, los materiales a utilizar, la forma de difusión, entre otros aspectos posibles.

De cada docente se espera un rol facilitador y de coordinación grupal, que sea capaz de acompañar el proceso de producción y dar un marco general, donde los sentidos aportados por alumnos y alumnas sean retomados y los y las ayude a comprenderlos críticamente. Además es fundamental que acompañe brindando ayuda en la organización, facilitando acceso a recursos, orientando ante la resolución de conflictos y la toma de decisiones. También se espera que pueda ir motivando a las y los estudiantes en el proceso de producción, es decir, que también tiene un rol emocional en tanto que debe ser capaz de dar devoluciones pertinentes, estimular y acompañar.

En cuanto a los contenidos, el proyecto apunta a la vinculación y al trabajo conjunto entre distintos campos disciplinares. En este caso, se espera un trabajo interdisciplinario entre los espacios curriculares de Lengua y Literatura y de Arte de la NES. Cabe destacar que el documento [“La escuela que queremos”](#) del GCBA se propone el trabajo por proyecto en el aula como una forma para promover formas más integradas de conocimiento. En este caso se espera que las y los estudiantes puedan integrar contenidos de estas áreas para pensar sobre un mismo problema.

En cuanto a la didáctica de la Lengua y la Literatura, en este proyecto se sostiene una perspectiva comunicacional (Lizarriturri, 2014) por lo que se da prioridad a la construcción de sentidos por parte de los y las estudiantes. El acceso a la cultura escrita se considera como clave en los procesos de socialización e inclusión social. La propuesta

que aquí se presenta pone en primer plano las prácticas sociales del lenguaje con la intención de que las y los alumnos lleguen a ser miembros activos de una comunidad de lectores y escritores en la escuela y más allá de ella. Por lo tanto, se espera que a lo largo de la escuela secundaria, en el aula de Lengua y Literatura y en la institución, sea posible crear espacios que permitan a los y las estudiantes usar el lenguaje apropiadamente en distintas situaciones sociales, dominar las prácticas del lenguaje necesarias para la construcción del conocimiento y el progreso como estudiantes, formarse como lectores de literatura y reflexionar a partir del uso para ir construyendo un conocimiento sobre la lengua, comenzando en primer año con la lectura de cuentos.

En cuanto a la enseñanza de las Artes Visuales, este proyecto se enmarca dentro de las perspectivas que consideran que su objetivo principal es la expresión personal creativa. En este sentido se entiende a las artes como un proceso emancipatorio que ofrece una vía de expresión al impulso creativo, lo que tiene un efecto terapéutico a la vez que educativo (Eisner, 2016). Se propone así como un espacio destinado a profundizar los conocimientos plásticos y visuales de los y las estudiantes, a través de experiencias en las que interactúen con imágenes mediante la producción, la comprensión y la apropiación de prácticas artísticas. El espacio apunta a la construcción del pensamiento visual crítico, permitiendo a los alumnos y alumnas la elaboración de significados personales. En primer año, ofrece a los alumnos y alumnas un amplio campo de experiencias vinculadas a la creación visual, lo que permite que realicen sus propias producciones conforme a una intencionalidad estética, expresiva y/o discursiva. Se intenta así dotar a los y las estudiantes de las herramientas y componentes del lenguaje visual, priorizando la realización de producciones significativas.

Y en cuanto al eje transversal, a partir de la sanción de la ley N° 2110/06 de Educación Sexual Integral de la CABA, la educación sexual requiere una enseñanza sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y gestión privada dependientes de la CABA. El enfoque integral se propone superar los reduccionismos mediante la inclusión de contenidos curriculares de diferentes dimensiones de la sexualidad que se vinculan con: lo psicológico, la ética, lo biológico, lo jurídico/derechos, lo sociocultural e histórico, la salud. La escuela puede ofrecer diversas herramientas para el análisis de situaciones de la vida cotidiana. Los espacios de reflexión y diálogo hacen posible conectarse y vincularse con el otro y la otra, habilita el espacio para la pregunta, la duda, la opinión y el conocimiento. También posibilitan demostrar los sentimientos, controlar y mediatizar los impulsos agresivos, los

enajos, la ira. Esto puede contribuir a establecer vínculos más saludables con uno mismo y con los demás.

Finalmente, teniendo en cuenta el diagnóstico realizado, este proyecto tiene el propósito de dar respuesta a algunas de las dificultades detectadas. Por un lado, intenta dar lugar a la voz de los y las jóvenes. En este sentido, se espera que el proyecto contribuya a promover la participación y el protagonismo juvenil, otorgando mayores responsabilidades y autonomía en la toma de decisiones a lo largo del proceso. Por otro lado, intenta acompañar y brindar herramientas para el desarrollo de relaciones interpersonales sanas en la adolescencia en contextos de vulnerabilidad social.

Cuando nos encontramos frente a trayectorias escolares diversas que se desarrollan en contextos de vulneración social, la propuesta de enseñanza precisa tomar elementos de distintas perspectivas ya que el estudiantado, al igual que su contexto, no es homogéneo y no puede ser pensado sin considerar las diversidades propias y del contexto. La posibilidad de habitar la convivencia de enfoques, tareas y demás elementos de la programación de la enseñanza puede permitirle a cada docente trabajar con una batería de herramientas para abordar situaciones de enseñanza más fértiles y que permitan abordar las diferentes situaciones que se presenten con mayor riqueza.

Propósitos

Propósito general:

Ofrecer herramientas para problematizar la construcción de distintos tipos de vínculos afectivos en la adolescencia, a través de diversas experiencias formativas articuladas de lectura, escritura y arte (comprendidas como procesos complejos).

Propósitos específicos:

- Promover la comunicación y el pensamiento de manera grupal sobre los vínculos afectivos en la adolescencia, facilitando el análisis de la producción escrita y gráfica como herramienta para dar a conocer una opinión argumentada.
- Generar y facilitar espacios colectivos para construir conocimiento sobre las temáticas abordadas, compartir puntos de vista y opiniones.
- Facilitar la exploración de las dimensiones de los cuentos como género narrativo: marco espacial y temporal, personajes, motivaciones, conflictos y resoluciones.
- Brindar oportunidad de desarrollar narrativas orales y escritas acorde a las herramientas discursivas y lingüísticas abordadas en el espacio de Lengua y Literatura en los trimestres previos (por ejemplo, coherencia, congruencia, claridad,

léxico, estrategias discursivas, uso de construcciones sustantivas, adjetivos, frases predicativas, adecuación al destinatario y contexto de circulación del texto, género, revisión, ortográfica, etc.).

- Favorecer la participación de las y los estudiantes a lo largo de todo el proyecto, el trabajo en equipo y la autonomía en la toma de decisiones al interior de cada grupo, como así también la propuesta de sugerencias sobre el desarrollo del proyecto en sí.

Eje / problema / temática: *La construcción de vínculos en la adolescencia.*

Se espera que los y las estudiantes puedan reflexionar en torno a preguntas guía tales como:

- ¿Encontramos aspectos que nos incomodan o nos hacen mal en torno al modo de relacionarnos? ¿Es posible repensarnos y construir otras formas de vincularnos con los otros y las otras? ¿Cómo hacemos para “cambiar el cuento”?

Contenidos

Del Diseño curricular de **Lengua y Literatura** de 1° de la NES se retoman los siguientes contenidos:

- **Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura).** Lectura extensiva de diversas obras de los géneros trabajados.
- **Escritura de cuentos:** Planificación, puesta en texto y revisión de cuentos atendiendo a los rasgos del género y la organización del relato: el mundo de la ficción, la realidad representada. La adopción de una perspectiva. El conflicto. La presentación de los personajes y sus motivaciones. La descripción del espacio y el tiempo en que transcurren los hechos. Las relaciones entre el tiempo de historia y el tiempo del relato. La causalidad de las acciones. Las voces de los personajes. Uso de otros cuentos como modelos para el propio escrito. Edición de los textos con vistas a su publicación: antologías, blogs, presentaciones, concursos, carteleras y revistas escolares, etc.
- **Producción de escritos personales de trabajo:** (toma de notas, fichas, cuadros sinópticos, resúmenes).

Del Diseño curricular de **Artes Visuales** de 1° de la NES se retoman los siguientes contenidos:

- **Imagen única y reproductibilidad seriada. Circulación y reproducción gráfica:** Procedimientos del grabado en hueco o en relieve. Reproducción analógica de la imagen mediante la utilización de medios tecnológicos. Circulación de la imagen digital. Virtualidad: acceso, búsqueda y difusión de imágenes.
- **Observación y análisis de las producciones propias y de los pares:** Relación entre las consignas de trabajo, la intencionalidad del autor y los resultados obtenidos.

Del Diseño curricular de **ESI** de 1° de la NES, se retoman los siguientes contenidos:

- **Construcción de afectos y vínculos:** Distintas formas de relaciones vinculares con el grupo de pares y los amigos. Aspectos y acciones necesarias en el proceso de construcción de vínculos positivos. Empatía, respeto mutuo, solidaridad, escucha activa.
- **Valor de la comunicación y expresión de los sentimientos y emociones:** reconocimiento del involucramiento personal en la construcción de los vínculos.
- **Distintos tipos de vínculos:** Relaciones de acuerdo y respeto. Relaciones de respeto, afecto y cuidado recíproco. Relaciones equitativas y responsables entre varones y mujeres. Relaciones de dependencia, control, maltrato físico, psicológico. Vínculos virtuales: ventajas, riesgos y cuidados.
- **La violencia en los vínculos:** Formas en que se expresa la violencia. Tipos de maltrato.

Secuencia cronológica de actividades

PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO	CUARTO MOMENTO	QUINTO MOMENTO	SEXTO MOMENTO
Presentación del Proyecto	Reconociendo los vínculos que son importantes para los y las estudiantes.	Escritura de cuentos.	Cambiando el cuento: reescritura.	Producción artística de los cuentos para difundir.	Cierre y evaluación

Primer momento: Presentación del proyecto

Duración: 1 encuentro de 2 horas (se recomienda tomar 1 hora de Artes y 1 de Lengua y Literatura).

Materias que intervienen: Lengua y Literatura, Artes y ESI (trabajando en conjunto).

En este primer momento se espera que los y las docentes presenten el proyecto al curso y comiencen a abordar con el grupo el tema de la construcción de los vínculos en la adolescencia. Para este momento se propone que trabajen en conjunto los y las docentes de Artes, Lengua y Literatura y el equipo que trabaje en la ESI en la institución escolar o tutores (en el caso de que la institución cuente con estos roles).

Se espera que se presente el proyecto y se pueda dar cuenta del encuadre institucional (materias y actores que intervienen en la propuesta), del alcance temporal (en este caso sugerimos que sea durante el último trimestre del año) y de los momentos para dar a los y las estudiantes una idea global del proceso, siendo esto último una herramienta para fortalecer el protagonismo de las y los jóvenes durante el mismo.

Propuesta de actividades:

Para la presentación del proyecto, se propone realizar alguna actividad simbólica que remita a la inauguración de un nuevo ciclo. Se espera que sea un momento festivo, para transmitir a los y las estudiantes el entusiasmo por iniciar un proyecto donde ellos y ellas sean protagonistas.

Podría realizarse alguna dinámica que permita abordar metafóricamente la temática del proyecto en lugar de simplemente enunciarla. Se puede tomar algún juego disparador que implique alguna dinámica de grupo (juegos de confianza, cooperativos, etc.), que se pueda realizar entre grupos de compañeros y compañeras, y luego recuperar esa experiencia en una conversación en círculo, donde las y los docentes retomen lo que las y los estudiantes sintieron en la dinámica o juego, y puedan realizar algunas preguntas para estimular la conversación (por ejemplo: ¿qué hubiera pasado si hacían la misma actividad con gente que no conocían?, ¿es diferente cuando la hago con compañeros y compañeras?)

También se podría incluir alguna apoyatura gráfica para identificar los momentos de trabajo que se plantean, siendo un insumo que pueda quedar a la vista, disponible para los y las participantes.

Recomendaciones:

Recomendamos a las y los docentes estar abiertos a las impresiones que tengan las y los estudiantes sobre la actividad, así como a posibles sugerencias o ideas que puedan manifestar para luego pensar cómo incluirlas en el proyecto en la medida de lo posible. En el debate, les proponemos que puedan ir recuperando las palabras y expresiones que van usando las y los estudiantes para hablar de los vínculos a modo de primeras notas que les permita empezar a caracterizar las inquietudes de ellos. También sería importante aclarar que se les presenta un proyecto, una idea general, con momentos de trabajo generales, y que se espera que las y los estudiantes se puedan apropiarse de la propuesta e ir imprimiéndole su huella (indicando intereses, realizando elecciones sobre los temas y herramientas, etc.).

Segundo momento: Reconociendo los vínculos que son importantes para los y las estudiantes

Duración: (6 horas aproximadamente, 3 de Artes y 3 Lengua y Literatura, repartidas en el transcurso de dos semanas).

Materias que intervienen: Artes y Lengua y Literatura, con referentes de ESI, trabajando de manera articulada.

Para trabajar un primer acercamiento y diagnóstico sobre cuáles son los vínculos significativos para las y los jóvenes (por ejemplo, de amistad, familiares, noviazgo, otros) les proponemos explorar junto a ellos cuáles son los vínculos que son importantes en esta etapa de la vida, sea porque les resultan problemáticos en algún sentido o porque es algo que despierta su interés. Este dato nos sirve como insumo para ajustar los siguientes momentos y actividades que se diseñen, de modo tal que podamos responder a sus intereses e inquietudes en torno a la temática. También les proponemos empezar a trabajar algunos elementos centrales de lo que es un cuento (momentos, personajes) y se puede introducir el trabajo desde Artes con herramientas gráficas usadas para contar cuentos.

Propuesta de actividades:

Como actividad para hacer una primera exploración sobre cuáles son los vínculos significativos para las y los estudiantes sugerimos realizar una propuesta a partir de producciones culturales que ellos consuman. Por ejemplo, en la clase de Lengua y Literatura se podría hacer una lista de las canciones, de las novelas, series y/o películas

que más les gustan. Luego, hacer un trabajo de identificación de la historia que cuenta alguna de estas producciones y de sus momentos (inicio, problema, resolución). También se podrían identificar los personajes involucrados en la historia y qué tipos de vínculos se relatan. Estos análisis se podrían plasmar en un trabajo sobre un collage del estilo storytelling durante la clase de Artes, en el cual se dé cuenta de los distintos personajes en cada momento de las distintas historias.

Recomendaciones:

Recomendamos estar atentos a identificar qué tipos de vínculos traen a colación desde las canciones, series, novelas, para señalarlos y poner en evidencia alguna posible tendencia sobre los tipos de vínculos que priman (amistad, noviazgo, familiar, etc.) para dar posibilidad a las y los estudiantes de que si lo desean y es de su interés puedan pensar en otras canciones o series que retraten otros tipos de vínculos.

Dado que la elección de canciones y videos, y la identificación de momentos y personajes se da en las horas de Lengua y Literatura, y el trabajo en collage y storytelling en Artes, se podrían aprovechar los días que quedan en el medio para revisar lo trabajado por las y los estudiantes entre docentes y referentes de ESI a modo de problematizar lo identificado por las y los jóvenes y advertir posibles situaciones de riesgo, violencia, expresiones machistas, etc., para trabajarlo junto a ellos y ellas.

En el caso de que el relato ficcional que está presente en las canciones o videos elegidos presente una posible conducta de riesgo, señalarla, marcarla en el momento y tomarla como insumo para pensar las conductas de riesgo y/o situaciones posibles de violencia que pueden darse en los vínculos a lo largo del proyecto, y si es necesario en jornadas adicionales (según la situación que se relate y cómo impacte en las y los estudiantes).

Tercer momento: Escritura de los cuentos

Duración (clases/horas): 6 horas de clase de LyL repartidas en dos semanas

Materias que intervienen: Lengua y Literatura.

De este tercer momento de trabajo se espera que los y las estudiantes puedan producir los primeros borradores de cuentos en grupo, que serán los materiales con los que se trabajará a lo largo del proyecto. Para eso, se sugieren 2 posibles ejes:

- Por un lado, recuperar los relatos elegidos en el segundo momento, para que los y

las estudiantes puedan trabajar sobre ellos y transformarlos en cuentos.

- Por otro lado, realizar la lectura de cuentos clásicos, que servirá para trabajar sobre los tipos de vínculos que allí aparecen y además se utilizarán como modelo para el propio escrito.

Este punto implica avanzar sobre aquellos contenidos de Lengua y Literatura relacionados con la escritura de un cuento: planificación y puesta en texto de un relato, atendiendo a los rasgos del género y de su organización; la adopción de una perspectiva; la presentación de los personajes y sus motivaciones; la descripción del espacio y el tiempo en que transcurren los hechos; la causalidad de las acciones y las voces de los actores, entre otros.

Se espera que las y los estudiantes puedan realizar un primer borrador del cuento (que podría constar de un párrafo para el inicio, dos para el conflicto y dos para el cierre/resolución) y luego armar una lectura cruzada con pares para señalar oportunidades de mejora teniendo en cuenta las características del género.

Propuesta de actividades:

Una primera actividad posible para este momento de trabajo es leer cuentos clásicos (tragedias griegas como la de Penélope, o cuentos que fueron usados para películas de Disney, como “La Bella y la Bestia”, por ejemplo) y a partir de ellos realizar un listado, construido junto a los y las estudiantes, sobre las principales características de los cuentos que puedan servir de guía o apunte para el trabajo sobre la propia escritura.

Para realizar el trabajo de escritura de cuentos se podrían retomar los collages que se produjeron en el segundo momento, y si fuera necesario sumar otros relatos posibles a partir de otras fuentes (seleccionados por el equipo docente) que tengan que ver con los tipos de vínculos más relevantes/insistentes (videos, propaganda, etc.). Si fuera necesario, se podría ejercitar la escritura creativa con algún juego del estilo del “cadáver exquisito”.

Recomendaciones:

Algunas preguntas guía del eje del proyecto que pueden considerarse en este momento de trabajo son: ¿Cómo suelen ser los vínculos entre los adolescentes? ¿Encontramos aspectos que nos incomodan o nos hacen mal en torno al modo de relacionarnos?

Sería importante que, a la hora de armar el listado de características de los cuentos, los y las docentes valoren y tengan en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes. Cada docente podría retomar y complementar con los conocimientos que faltan explicitar o proponer alguna actividad complementaria al armado de la lista.

Para realizar la selección de las producciones del segundo momento, las cuales se usarán en el tercer momento para la escritura de cuentos, se recomienda tener en cuenta que se debe identificar el o los tipos de vínculos que son más relevantes para las y los jóvenes y/o resultan ricos para trabajar la problematización de vínculos y el pensar alternativas (por ejemplo, implican una situación de riesgo que es necesario advertir, es una situación que se repite mucho, fue una situación especialmente destacada por los jóvenes, etc.).

Si deciden realizar una lectura cruzada de borradores de cuentos es importante recuperar pautas para una devolución respetuosa de las producciones ajenas: rescatar aspectos logrados primero, señalar los aspectos no logrados como oportunidades de mejora, hacer sugerencias y no decir lo que se tiene que hacer, etcétera.

Tener en cuenta que esta actividad supone que se han trabajado de manera previa algunas herramientas discursivas y lingüísticas del espacio de Lengua y Literatura, por ejemplo: coherencia, congruencia, claridad, léxico, estrategias discursivas, uso de construcciones sustantivas, adjetivos, frases predicativas, adecuación al destinatario y contexto de circulación del texto, género, revisión, ortográfica, etc. Estas herramientas pueden abordarse y retomarse de manera integrada con los contenidos particularmente propuestos para este proyecto.

Cuarto momento. Cambiando el cuento: reescritura.

Duración (clases/horas): 8 hs (4 de artes y 4 de lengua y literatura, repartidas en dos semanas).

Materias que intervienen: Artes y Lengua y Literatura, con referentes de ESI, trabajando de manera articulada.

Si bien la formación en ESI es transversal a todo el proyecto, este momento está pensado para trabajar específicamente desde esta perspectiva y problematizar la forma en que los y las estudiantes construyen sus vínculos.

Para eso se propone generar un espacio donde se pueda reflexionar en torno a lo escrito en los borradores y pensar en conjunto posibles formas alternativas de vinculación entre los personajes de esos relatos. Este trabajo permite desnaturalizar discursos que circulan y son validados socialmente, pero que muchas veces no son recomendables para la construcción de vínculos positivos. Se propone entonces que se trabaje sobre la identificación de distintas formas de construir vínculos: las relaciones de respeto, afecto

y cuidado recíproco; las relaciones equitativas y responsables entre varones y mujeres; y las relaciones de dependencia, control, maltrato físico, psicológico. También se sugiere abordar la identificación de las formas en que se expresa la violencia en los vínculos y los distintos tipos de maltratos.

Este momento está pensado en 2 ejes:

- El primero, es la reflexión y debate grupal sobre los cuentos y el trabajo de formación en ESI en el aula. Se propone que para eso se incluyan también voces de otras personas (otras y otros estudiantes, familiares, amigos, organizaciones de la comunidad) para enriquecer la mirada que las y los jóvenes pueden tener sobre los relatos.
- El segundo eje es la elección de algunos de los cuentos que se venían trabajando para reescribirlos y editarlos, pensando alternativas en los finales de los mismos, en relación con las formas en que los personajes se vinculan. La elección de los cuentos para reescribir puede darse en base a algunos criterios: lo que sería saludable que nos pase, lo que no sería saludable que nos pase, lo que puede pasar y no es saludable y cómo podríamos actuar frente a eso, situaciones que pueden presentarnos una situación de riesgo y tenemos que saber cómo actuar y a quién pedir ayuda, entre otras.

Propuesta de actividades:

Para el primer eje de trabajo de reflexión sobre los cuentos se pueden tener en cuenta técnicas de trabajo grupal y teatral. Por ejemplo, se puede hacer un *role playing* donde las y los estudiantes representen diferentes personajes y se hagan preguntas y cuestionamientos sobre cómo se comportaron. También se pueden hacer ejercicios de psicodrama y multiplicación dramática. Otra opción es pensar alguna dinámica de discusión tipo juicio o debate pro-contra.

Otras actividades que pueden trabajarse en este momento para explorar alternativas a los cuentos pueden ser realizar entrevistas a familiares y amigos, para presentarles el inicio y conflicto de las historias trabajadas, y que estas personas puedan sugerir posibles resoluciones. Otra opción posible es realizar alguna dinámica en los recreos, donde en los pasillos de la escuela se peguen afiches o historietas que presenten el inicio de los cuentos, y el/los conflicto/s, y que las y los compañeros de otros cursos puedan dar opiniones sobre el cuento e ideas de posibles resoluciones.

Para el trabajo de reescritura recomendamos tomar como insumo lo producido en el

primer eje y empezar a elegir aquellos cuentos que más impactaron, definiendo las razones, realizando una selección conjunta entre educadores/as y estudiantes. Una opción podría ser que se conformen grupos y que cada grupo tome un cuento, o bien que dos o más grupos trabajen sobre un mismo cuento para tener varios finales alternativos.

Recomendaciones:

Algunas preguntas guía del eje del proyecto que pueden considerarse en este momento de trabajo son: ¿Encontramos aspectos que nos incomodan o les hacen mal a los personajes en torno al modo de relación? ¿Es posible repensar esos vínculos y construir otras formas de vincularse con los otros? ¿Cómo hacemos para “cambiar el cuento”?

A la hora de guiar el debate en torno a los cuentos les recomendamos facilitar la emergencia de opiniones diferentes y mediar entre ellas. En el caso de que no se animen a hablar abiertamente en un primer momento de manera individual, se puede pensar alguna actividad de producción grupal o anónima para identificar diferentes posturas y luego sí abrir al debate. Les recomendamos promover que la expresión de opiniones esté sustentada en argumentos y promover las posibles miradas de los diferentes personajes de los relatos o cuentos.

Para la selección de relatos les recomendamos tener en cuenta no sólo los relatos más populares, sino también aquellos que destacan algún criterio importante a incorporar (por ejemplo el riesgo frente a situaciones peligrosas). Es importante poder lograr una diversidad de relatos y criterios a los que se responda (3 o 4) como para poder plantear una gama de situaciones a continuar trabajando.

Para la reescritura de cuentos sugerimos tener en cuenta las diversas alternativas de finales de cuentos trabajadas junto a otros actores como insumo para estimular el pensamiento propio y grupal, e incluso considerar esas opciones para incluir en la escritura. Si emergen dos o tres finales posibles a un conflicto dentro de un cuento, considerarlas y sumarlas como finales alternativos. Una opción para promover la escritura de los finales de cuentos es trabajar la redacción de alternativas en función de deseos a futuro, de cómo les gustaría a los jóvenes que sean las relaciones, no solo como una respuesta que “cumpla” sino que además tenga sentido para ellos y ellas. Finalmente, recomendamos que el trabajo de reescritura sea grupal para continuar promoviendo el intercambio y discusión sobre los cuentos.

Quinto momento: Producción artística de los cuentos para su difusión.

Duración (clases/horas): 8 hs de trabajo de Artes más una jornada de trabajo para compartir las producciones.

Materias que intervienen: Artes Visuales, con apoyo de Lengua y Literatura y referentes de ESI para el eje de trabajo donde se comparten las producciones elaboradas.

Este último momento está dedicado al abordaje desde el área de Artes Visuales para que los y las estudiantes realicen una producción artística en base a los cuentos elaborados. Un primer eje a trabajar es que las y los estudiantes puedan interiorizarse con el proceso productivo que implica una creación artística: como establecer relaciones entre su imagen o idea mental con los distintos aspectos de la materialidad; la selección y el uso de materiales; la identificación de herramientas adecuadas para su realización; entre otras.

Para eso se propone el abordaje en clase de los distintos formatos artísticos en que podrían ser transformados los cuentos, para que luego los propios estudiantes puedan decidir por uno de ellos. En un segundo eje de trabajo, se les propone a las y los estudiantes que puedan compartir sus creaciones con otros (estudiantes de otros cursos, familias, comunidad) a modo de concientización sobre la construcción de vínculos sanos, por lo que los formatos elegidos deben ser acordes a ello.

Propuesta de actividades:

Para dar comienzo, se pueden mostrar producciones artísticas realizadas por otros/otras (pueden ser artistas, estudiantes de otra escuela, etc.) que se vinculen con la misma temática. De esa forma se aportan ideas y distintos tipos de expresiones artísticas.

Luego se propone un taller de producción para que los grupos de estudiantes elaboren sus creaciones. Les recomendamos experimentar con diversas técnicas, realizar bocetos y reelaborarlos a partir de devoluciones o críticas cruzadas entre pares y con externos. Aquí se espera que exploren la potencialidad narrativa que tienen diferentes formatos de piezas gráficas como fanzines, objeto-libro, libros tipo “elige tu propia aventura”, fanzines de gran escala, afiches con intervenciones en el espacio, entre otras.

Finalmente, las creaciones pueden ser compartidas con los demás estudiantes y con la comunidad educativa, ya sea en la feria de fin de año o en los recreos. Este momento puede contribuir también para evaluar la propia producción, a partir de ofrecer espacios para que los asistentes puedan opinar sobre la producción y las reflexiones que intentan transmitir. Por ejemplo, podría abrirse un buzón donde las personas que deseen dejen su

comentario sobre los sentimientos o pensamientos que les generó la obra.

Recomendaciones:

Para el eje de producción de las obras, es importante poder dar espacio para que sean los propios estudiantes los que vayan tomando decisiones y resolviendo los problemas que el formato elegido les plantee. El o la docente deberá acompañar y guiar, pero respetando el proceso creativo de los y las jóvenes. Algunos criterios para orientar sus elecciones pueden ser: elegir un formato que se pueda compartir masivamente, sea mediante una reproducción seriada como un fanzine fotocopiable o una muestra en un espacio público; que su realización sea sencilla, que pueda construirse con elementos fáciles de conseguir; que los grupos puedan elegir diferentes formatos para mostrar una variedad de experiencias artísticas.

Es deseable que sean los y las estudiantes quienes consigan los materiales y recursos para trabajar, propiciando que se utilicen materiales disponibles en la escuela o en casa.

Para la instancia en que se compartan las producciones, recomendamos pensar en algún espacio particular para dicha tarea, donde al mismo tiempo que se reparten las copias o se permite a otros jóvenes acceder a la experiencia del objeto libro o intervención en el espacio, les permita a las otras personas dar un *feedback* sobre cómo les impactó el cuento y su expresión artística. Esto permitirá tener insumos de estos actores externos para realizar un balance del trabajo desarrollado, poder poner en tensión aquello que se intentó transmitir mediante la expresión artística y lo que las otras personas interpretaron, como un ejercicio de reflexión sobre las producciones propias y de pares. Tener en cuenta que entonces el momento de exposición de las producciones no debe ser en la última jornada de trabajo, sino que deben quedar una clase para realizar este último trabajo, y otra más para realizar un cierre/balance/evaluación del proyecto en sí mismo.

Tener en cuenta que este ejercicio supone que se han trabajado de manera previa algunas herramientas ofrecidas en artes, como por ejemplo: componentes del lenguaje, distribución y organización dentro del campo plástico, identificación de componentes, puntos de vista, colores; análisis de obras propias y ajenas, relación entre la obra y las reacciones esperadas y el contexto en el que fueron producidas). Dichas herramientas pueden trabajarse y retomarse de manera integrada con los contenidos particularmente propuestos para este proyecto.

Sexto momento. Cierre y evaluación del proyecto: trabajo sobre los comentarios de los

otros y otras.

Duración (clases/horas): 4 hs (2 de artes y 2 de lengua y literatura).

Materias que intervienen: Lengua y Literatura, Artes y ESI (trabajando en conjunto).

En este momento se trabajará con el *feedback* que otras personas (estudiantes, familiares, la comunidad) dejaron a partir de la interacción con las producciones artísticas. Luego, a modo de cierre del proyecto y de evaluación del mismo, se sugiere realizar una sistematización de la experiencia del proyecto, recuperando los diferentes momentos, los recuerdos y producciones de cada uno y una, logrando una visión de conjunto del proceso para pensarlo en su globalidad.

Propuesta de actividades:

Para trabajar sobre el feedback obtenido a partir de las producciones realizadas, una posibilidad es generar alguna dinámica que permita contrastar y poner en diálogo lo que las y los estudiantes querían transmitir y los comentarios de las personas que se pusieron en contacto. Este ejercicio permitirá identificar si hay diferencias o no, y en el caso de haberlas analizar qué de la obra le afectó a los demás estudiantes, familiares y comunidad y por qué, como una forma de ponerse en el lugar de esas otras personas, y poder ampliar así las miradas e interpretaciones posibles sobre las producciones artísticas.

Para la evaluación del proyecto, proponemos dinámicas propias de los procesos de sistematización de experiencias, como puede ser la elaboración de una línea de tiempo, que se puede desarrollar en las paredes de un aula o patio. Se pueden también pegar las diversas producciones realizadas en cada momento del proyecto y recorrerlas en conjunto haciendo un ejercicio de rememoración sobre las experiencias vividas, personales y grupales. También, teniendo en cuenta los contenidos abordados en cada actividad, se pueden recuperar las diferentes producciones y analizar cómo el proyecto puede haber facilitado la apropiación de los contenidos.

Recomendaciones:

Para pensar las actividades de evaluación del proyecto recomendamos retomar tanto los propósitos como los interrogantes planteados en el eje de este proyecto, para pensar qué de ellos se ha podido trabajar durante el proyecto, y cómo. A partir de los propósitos e interrogantes, recomendamos ofrecer una instancia de autoevaluación grupal y/o individual de la participación en el proyecto.

También es importante poder pensar una devolución por parte del equipo docente involucrado, recuperando los aspectos centrales desarrollados de la experiencia, y luego algunas notas sobre aspectos pendientes para trabajar grupalmente en próximos proyectos.

Podría pensarse también algún dispositivo de autoevaluación por parte de las y los estudiantes a partir de la relectura y/o revisión de alguno de los productos trabajados de manera grupal.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto.

La evaluación es pensada como una instancia transversal a todo el proyecto. No sólo por parte de cada docente, como facilitador del desarrollo y práctica de nuevos conocimientos, sino también por parte de los mismos jóvenes en términos de autoevaluación y trabajo en equipo (lecturas cruzadas, recomendaciones a producciones de otros grupos, etcétera) proponiendo un espíritu de colaboración y evaluación en la medida en que se desarrollan los trabajos, apoyado en el conocimiento técnico profesional del docente.

Para este proceso de evaluación en proceso, se tendrán en cuenta:

- la participación de las y los estudiantes para la redefinición y ajustes de momentos de trabajo y actividades como insumos valiosos para poder pensar su tránsito y apropiación del proyecto propuesto;
- las producciones de cada momento de trabajo, como insumo pasible de ser evaluado por docentes y pares como producto que cristaliza el trabajo sobre determinados contenidos, es decir la evaluación de los contenidos propios de cada espacio curricular. Pero además como un producto que facilita la sistematización de la experiencia, la evaluación del proyecto, que permite hacer un recupero por etapas del proyecto y un recupero final de toda la experiencia;
- el intercambio entre pares y profesores en los momentos de lecturas cruzadas para pensar también una evaluación de la apropiación de los contenidos, no solo desde la producción propia sino desde la posibilidad de pensar críticamente las producciones ajenas;
- y el intercambio con otras personas con quienes se compartan producciones parciales o finales del proyecto, como una forma también de evaluar contenidos pero que también sirve de apoyo para pensar la experiencia del proyecto.

Un insumo que puede resultar importante para dejar en claro qué contenidos se están trabajando y poniendo en juego en cada etapa del proyecto, es el trabajo con listas de elementos centrales de los contenidos. Las mismas pueden ser construidas incluso con las y los estudiantes, realizando varias versiones de las mismas a medida que se avanza con el trabajo sobre determinados contenidos. Por ejemplo, se puede hacer un listado inicial de la estructura de los cuentos, el cual se va complejizando y al que se le van sumando detalles a medida que se trabaja sobre la escritura de cuentos. Puede ser un insumo valioso para ir regulando los contenidos en función de los objetivos de aprendizaje que el equipo docente plantee, y permite ir trabajando de manera recursiva con los contenidos, yendo de algunas ideas generales a ideas más específicas. También es útil para las y los estudiantes, para que tengan claridad sobre qué contenidos se está trabajando en cada momento del proyecto y puedan regular y trabajar sobre su propio proceso de aprendizaje, así como para guiar las lecturas cruzadas. En este sentido Philippe Perrenoud señala que “apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos” (2008, p. 126).

Estamos considerando que la evaluación debe ser formativa y procesual (Perrenoud, 2008) en tanto se propone una práctica de evaluación continua donde además los alumnos tienen un rol activo en ella, que permite reajustes tanto de la propuesta que ofrece el equipo docente, como de las estrategias que se dan las y los alumnos.

Por último, como un insumo para pensar la evaluación del proyecto, se propone realizar un trabajo de sistematización de experiencias (Jara, 2018), como un proceso que permita objetivar la propia tarea por un lado, y para pensar a futuro mejoras de la misma por el otro lado. La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así objetivamos nuestra experiencia y, al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo.

A partir de estas reflexiones es que proponemos un último momento de trabajo destinado particularmente a la evaluación del proyecto, ya que entendemos que la

evaluación de los aprendizajes se puede desarrollar por medio de una evaluación docente a partir de las producciones elaboradas y participaciones individuales y grupales en dinámicas de cada momento del proyecto.

Recomendaciones generales a las y los docentes

Debemos tener siempre presente que, estaremos trabajando en torno a temas sensibles, relatos personales, en espacios que pueden devenir como espacios catárticos donde probablemente se presenten conflictos interpersonales entre jóvenes; es por ello que debemos estar atentos para poder abordarlos desde la coordinación grupal. Debemos tener cierto resguardo a la hora del trabajo con relatos o situaciones sobre vínculos, tratando de centrar los relatos en el plano de lo ficcionar (cuentos, novelas, canciones, etc.) y tratando de no puntualizar en relatos personales, ya que los equipos docentes no son profesionales de la salud, por lo que no pueden alojar un espacio terapéutico. Se sugiere no abrir temas o debates que se estime no podrán ser contenidos y/o darles respuesta.

Para la realización del proyecto en general, y para poder trabajar momentos de mayor tensión entre estudiantes, o bien si emerge un relato personal, es fundamental poder pensar y prever el abordaje interdisciplinar entre profesionales de la escuela (preceptores, tutores, psicopedagogos). Este trabajo también nos permitirá prever situaciones que nos puedan tomar por sorpresa y pensar posibles resoluciones como equipo docente.

Es importante también poder detectar aquellos momentos en los cuales intervenga nuestra implicación en relación con estos temas (implicación del docente).

En torno a los momentos de trabajo, se sugiere organizar las actividades y tareas a desarrollar entre los docentes involucrados en las disciplinas independientemente de quienes la lleven adelante. Además, es muy importante la presencia permanente del docente durante el desarrollo de las actividades con las y los alumnos, y que puedan comunicarse cómo resultaron las actividades cuando otros docentes no están presentes en alguno de los momentos,

Otro tema importante de tener en cuenta es interiorizarse sobre los protocolos escolares y las pautas de actuación institucionales frente a situaciones de vulneraciones de derechos y/o violencia contra las mujeres, en caso de detectar alguna situación de este tipo. La NES, en su capítulo sobre ESI (p. 581), sugiere abordar estas temáticas junto a otras instituciones de la comunidad, a modo de trabajo intersectorial (CESACs, Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, organizaciones civiles barriales, Defensorías

Zonales, la Guardia Permanente de Abogados, la red de violencia del Ministerio de Salud, entre otros).

Existen algunas líneas de teléfono en las que se pueden realizar consultas: la línea 102, de promoción de derechos de la niñez, donde pueden llamar directamente niños, niñas y adolescentes; la línea 137 de violencia familiar y sexual, para consultar y denunciar casos sobre estos temas; si bien también existe la línea 144, la cual brinda atención telefónica especializada a mujeres víctimas de violencia de género, como trabajamos con menores de edad es necesario canalizar las consultas y denuncias por líneas/sectores estatales dedicados a la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

También es importante el trabajo con familiares cercanos a los jóvenes a modo de red de contención, en caso de ser necesario. El proyecto propone algunos espacios de intercambio con el entorno inmediato de las y los jóvenes (segundo y quinto momento) no solo como una forma de acercar relatos y miradas externas sobre los temas trabajados, si no también para promover un espacio de diálogo entre las y los jóvenes y su entorno.

Bibliografía:

- Anzieu, D. y Martin, J. (1997). *Dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Bravo, M. J. (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini G. (coordinador). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2002) Programación de la enseñanza. *Fichas de Cátedra*. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf
- Doyle, W. (1998). Trabajo Académico. *En Didáctica II N°2. Aportes teóricos*, UBA – FFyL.
- Dubet, F. (2010). *Crisis de la transmisión y declive de la institución*.
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Glaser y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Fundación CINDE.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Edic. Colihue.

- Rossi, M. y Grinberg, S. (1999). *Proyecto Educativo Institucional, acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Sirvent, M. (2006) El proceso de investigación. Investigación y Estadística Educativa I. *Ficha de cátedra*. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (1998). El análisis didáctico multireferenciado. Una propuesta. Didáctica II. Encuadre metodológico. *Ficha de cátedra*. Buenos Aires:, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

Proyecto 2

“Convivencias” -cuento- *¿Pensamos un cuento juntos/as?*

Historias de igualdad, diferencias y
diversidades

(en articulación con Formación Ética y Ciudadana)



Autorxs:

Gabriela Giurlani

Carolina Ana Osorio

Matías Zalduendo

Introducción

«A partir del conocimiento construido sobre el lugar y características del saber en representaciones y prácticas fue posible abrir otros caminos y avanzar en algunas conceptualizaciones que consideramos de interés: los saberes del aula, los escenarios de la formación y las distintas posibilidades de aprendizaje y subjetivación que ellos suponen.»
«[...] la didáctica debe abrirse del “método” justamente para lograr “enseñar” lo que se propone enseñar a todos los que tiene que incluir en su espacio formativo» (Mastache, 2012, p.351).

Desde la posición de Asesoría Pedagógica, y desde un modelo de colaboración, el presente trabajo de Diagnóstico y Proyecto surge en el contexto de la pandemia COVID-19, tomando material ya registrado en época pre-pandémica, facilitado por la Cátedra Didáctica del Nivel Medio (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Los roles profesionales de inserción laboral del graduado/a en Ciencias de la Educación abarcan los de docente, preceptor/a, directivo/a, formador/a de docentes, diseñador/a curricular, asesor/a pedagógico/a, por ejemplo. Este último, básicamente, realiza tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de diagnósticos tentativos, generación y evaluación de propuestas, desarrollo didáctico de proyectos, más reflexión sobre la propia práctica. El trabajo de campo planteado genera -en sí mismo- un espacio de acercamiento próximo a la realidad laboral del graduado/a en Ciencias de la Educación en el nivel medio escolar, pensado como *locus* de desempeño profesional. De ese modo, esta experiencia colabora en la construcción de una mirada analítica / propositiva / evaluativa, aportando al desarrollo de nuestra capacidad profesional para operar en el nivel medio. El objetivo del presente trabajo de Diagnóstico y Proyecto es orientar las decisiones que se podrían tomar para la elaboración de una propuesta didáctica o del desarrollo didáctico de un proyecto de acuerdo con los análisis realizados en el diagnóstico de los materiales tomados como caso.

Reseña Institucional

Creada en 1990 a partir de una política educativa de inclusión para los pobladores de las zonas marginadas de la Capital Federal, próxima a la Villa 20, la escuela en análisis, de acuerdo con lo planteado en el Documental, propone un trabajo pedagógico de contención y apoyo hacia los/las estudiantes de la zona, muchos de ellos en situación de riesgo. Entre los distintos proyectos que realiza, se destacan el trabajo de convivencia a cargo de docentes y preceptores (estos últimos provenientes de la misma Villa) y la implementación de un programa de reflexión para alumnas madres y embarazadas, y

alumnos padres, de la que es pionera. A partir del cuarto año, los/las estudiantes eligen entre la especialización en Perito Mercantil y el Bachillerato en Estadística Sanitaria (Documental Escuelas Argentinas: Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano, turno vespertino, 2006-2008). La institución nació de un impulso inicial comunitario, a partir del reclamo y la movilización de las madres de los/las jóvenes de la Villa 20, ante la falta de establecimientos educativos que respondiesen a las necesidades e intereses de sus hijos adolescentes (Ameijeiras *et. al.*, 2007, p.22).

En el año 2002, mediante Ley 898, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la primera jurisdicción del país que declara la obligatoriedad del nivel secundario, derecho que se extiende a todo el territorio nacional a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006. En este contexto surgió el programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” (Saguier, 2018, p.3). Bajo la conducción de su primera directora, Norma Colombatto (entrevistada en el Documental mencionado), se empezó a implementar este innovador proyecto, que se convertiría en el Programa “Alumnas madres y alumnos padres” para todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (CIPPEC, s/f).

Metodología de trabajo

El trabajo de campo se realizó en el marco de la propuesta de la Cátedra Didáctica de Nivel Medio. Su eje fue la escuela media como espacio de trabajo profesional en el acompañamiento a la comunidad educativa en su labor de formación de los adolescentes en su tránsito hacia la adultez. En sus propósitos, el trabajo de campo se presentó como un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico del Licenciado/a en Ciencias de la Educación, incluyendo tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de diagnósticos tentativos, generación de propuestas, desarrollo didáctico de proyectos, evaluación de propuestas y reflexión sobre la propia práctica. Se trató de generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo en el nivel medio desde un rol diferente, cuyo acercamiento permitió construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aportó a la capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional, cualquiera sea el rol de inserción: asesor/a pedagógico/a, docente, preceptor/a, directivo/a, diseñador/a curricular, formador/a de docentes, etcétera.

El trabajo -con una entrega intermedia y otra final- se realizó en las 5 etapas definidas por la Cátedra: **Primera etapa: Inmersión en la vida de la escuela secundaria.** Con un documental de una institución escolar de nivel medio se realizó: a) primera vista en forma individual del documental, b) nuevas vistas en forma individual del documental, y confección en forma individual del Registro narrativo de Observación, c) unificación de registros en trabajo grupal, realización en trabajo grupal de un borrador diagnóstico. **Segunda etapa: Buscando más información sobre la vida de la escuela secundaria.** Con el registro de una observación de clase de Lengua y Literatura y de una entrevista a su docente (efectuadas en otra escuela secundaria) se realizó: 1) lectura individual y registro individual de primeras impresiones e interpretaciones, 2) se compartieron impresiones e interpretaciones con los compañeros/as del grupo, 3) se acordaron primeras ideas diagnósticas sobre la clase y la perspectiva de la docente sobre la misma. **Tercera etapa: Análisis y elaboración del diagnóstico tentativo.** Se realizó: 1) análisis sistemático del material (documental + clase, y recurso a la entrevista para aportar más información) a partir del uso de la bibliografía recomendada, 2) se revisaron las primeras conjeturas (etapas uno y dos) para completar el análisis realizado con algún dato interpretativo no considerado, 3) se generó una síntesis interpretativa con una propuesta diagnóstica tentativa, centrada en las líneas que se priorizaron y en los ejes del trabajo de campo (la escuela -a partir del documental-; la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación -a partir de la observación con aportes de la entrevista). El producto esperado fueron algunas hipótesis o interpretaciones sobre algunos aspectos que se consideraron relevantes con explicitación de sus referentes teóricos y empíricos: la escuela y sus integrantes, la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza, el desarrollo de las clases / la propuesta en acción (consignas y demandas de aprendizaje, respuestas de los estudiantes a las mismas, gestión de la clase por parte de la docente: tipos y modos de intervención en clase), la evaluación de los aprendizajes. Los aspectos incorporados estuvieron relacionados con el material empírico (el material audiovisual considerado) y también con nuestros intereses como profesionales. **Cuarta etapa: Anteproyecto,** primeras ideas sobre: propósito o meta a alcanzar, eje articulador (que podía ser conceptual, temporal, de tareas/ actividades), el conjunto de actividades y tareas para el logro de la meta, y el producto final (que podía adoptar distintos formatos: un diseño, un prototipo, un informe). La planificación del proyecto se realizó con la siguiente secuencia: 1. generación de un listado abierto de ideas consideradas a los efectos de elaborar una propuesta de trabajo pertinente de acuerdo con la necesidad o demanda a dar respuesta,

2. realización de una búsqueda bibliográfica sobre antecedentes para dar respuesta al problema/ demanda/ necesidad, aportando textos que contribuyeran a pensar la propuesta, 3. análisis de las ideas anteriores (ventajas, desventajas, dificultades, posibilidades, etcétera, seleccionando las que se consideraron más adecuadas), 4. elaboración de un anteproyecto, fundamentando su pertinencia y relevancia en términos teóricos y en términos de sus posibilidades prácticas de implementación. **Entrega parcial: Diagnóstico + Anteproyecto.** El documento a entregar constó de carátula, introducción, metodología de trabajo, diagnóstico tentativo, anteproyecto (con un borrador de título, propósitos / objetivos, fundamentación teórica y práctica y algunas ideas orientativas principales sobre el desarrollo del proyecto), bibliografía utilizada, y otros comentarios posibles. **Quinta etapa: Proyecto.** Desarrollo del proyecto a partir de lo propuesto en el anteproyecto. Elementos considerados: ubicación temporal del proyecto en el plan anual, fundamentación teórica, propósitos y/u objetivos, secuencia cronológica de actividades, evaluación del aprendizaje y del proyecto, recomendaciones a los/las docentes. **Entrega final: Proyecto.** El Proyecto retomó y completó lo ya entregado, constando de: carátula (autores con datos de referencia, título del proyecto, curso observado, institución del audiovisual, asignatura a programar), introducción, metodología de trabajo, diagnóstico, proyecto (ubicación temporal, fundamentación, propósitos y/u objetivos, eje/ problema / temática, contenidos, secuencia cronológica de actividades, evaluación del aprendizaje y del proyecto, recomendaciones a los docentes, otros aspectos considerados necesarios, bibliografía utilizada, anexos, y de corresponder otros comentarios).

La totalidad del trabajo transitado constituyó un enriquecedor proceso de aprendizaje profesional con impacto educativo (Anijovich *et al*, 2009; Ávila, 2014; Edelstein, 2011; Eisner, 1998; Freire, 1971 / 1984; Mastache, 2004, 2012, 2013; Morín, 1999; Nicastro y Andreozzi, 2006; Terigi, 2018; Tippelt y Lindemann, 2001).

DIAGNÓSTICO

El diagnóstico tentativo está conformado por hipótesis consideradas relevantes, con explicitación de sus referentes teóricos y empíricos. A continuación, se presenta una síntesis interpretativa, donde se desarrollan algunas hipótesis seleccionadas, que intentan dar cuenta de los rasgos más salientes de la escuela y de la clase observadas. Se trabajaron hipótesis preliminares generales / genéricas, tanto institucionales como pedagógico-

didácticas, y dentro de éstas también las propias de la didáctica específica de Lengua y Literatura.

Hipótesis Institucional 1: La escuela y sus integrantes

La Escuela del Documental presentaría rasgos de un funcionamiento institucional con modalidad progresiva (Mastache, 2004) porque los conflictos que allí suceden se problematizarían, pudiendo dar lugar a procesos de análisis y búsqueda de soluciones. Varias escenas permiten ejemplificar esta idea:

- En la escena de la reunión de estudiantes mamás con una tutora profesora, donde una de ellas dice que *“Te ayuda mucho la escuela, también, con el tema de las faltas”* (Documental, minuto 09:31).
- En la escena de tutoría donde un estudiante le comenta al profesor tutor que se enojó con una docente llamada Mónica y le dice *“Yo la mandé a la mierda”, a lo que el profesor tutor le responde “Pero no está bien eso, che... acá tenemos que comunicarnos de alguna forma y no llegar a esos momentos así, o sea, aumentar con la comprensión.”* (Documental, minuto 14:29).
- En entrevista, un profesor tutor explica acerca de las tutorías: *“Las tutorías tienen que ver con un docente que dispone de tres horas semanales para mediar entre los chicos, tratar de ver cuáles son sus falencias”* (Documental, minuto 14:12).
- En la escena de la entrevista a la directora, cuando dice *“Necesitan que la escuela tenga muchos oídos para comprender lo que está pasando, porque acá, un tema de un pibito que está muy nervioso, que está haciendo cualquier cosa, hay que escucharlo, porque seguramente tiene una situación complicada atrás”* (Documental, minuto 15:26).
- Y cuando reflexiona *“¿Qué es ser una adolescente que tiene un bebé, que quiere seguir estudiando?” “La primera adolescente que recibimos fue en el año '91, era una de nuestras chicas que había comenzado primer año acá, y el papá del bebé también era alumno nuestro. En ese momento nos ocupamos bastante de cómo era atendida médicamente, pero yo sentía que había... faltaba una reflexión importante sobre lo que es este tema, ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando”* (Documental, minuto 06:58).

En estas escenas, la escuela tendería a elaborar la influencia del contexto ya que, a partir de las situaciones que se le presentan, no se eluden los conflictos, sino que,

problematizados, dan el puntapié inicial para analizarlos, buscar soluciones a medida, cursos de acción, ensayar alternativas, e incluso innovar. De estos procesos surgieron: el programa para alumnas madres (pionero, con gran éxito), junto con la flexibilización del régimen académico (Terigi, 2018), que se suma a la tarea de contención de los tutores docentes con gran implicación de los mismos. Esta modalidad progresiva (Mastache, 2004) implica un alto grado de dinámica institucional, que tiene la potencialidad de generar a su vez modificaciones importantes en el mismo contexto donde la institución está inserta y desarrolla su tarea.

Hipótesis Institucional 2: La escuela y sus integrantes

La Escuela presentaría una dinámica institucional de tipo espacio abierto (Fernández, 1992 en Mastache, 2004), organizado alrededor de un proyecto de cambio, acompañados por dinámicas de tipo heroico, que permitirían hacer frente a la dificultad a partir de la convocatoria al compromiso por parte de las autoridades y docentes de la escuela. Apoyamos esta hipótesis en varias escenas.

En la escena de la entrevista a la directora, comenta acerca del proyecto educativo de la escuela: *“El proyecto pedagógico era sencillito pero muy claro: escuela chica que diera una respuesta educativa acorde al barrio en el que está inserta y que los chicos se apropiaran de esa escuela”* (Documental, minuto 03:10).

“Al principio era toda una historia el cruzar... a mí había quien me lo decía: ‘Usted no sabe lo difícil que es cruzar para el otro lado, para ir a una escuela’, en términos de los prejuicios del trato que le dan en otros lugares. Por eso nuestro esfuerzo fue muy grande para que ellos se sintieran propietarios de la escuela.” (Documental, minuto 16:11).

Y refiriéndose a las alumnas embarazadas agrega: *“La escuela la tiene que animar a que venga, porque tienen muchas razones para dejar... y vienen hasta el último día...”* (Documental, minuto 09:21).

En la escena donde un profesor afirma que *“Con este perfil de alumno, si no laburás sabiendo que da resultado, no da resultado, entonces para que sepas que da resultado, tenés que arriesgar mucho, tenés que dejarlo venir, y ese es el quilombo en el cual tenés que estar motivado, si vos no estás motivado en laburar en cierto grado de quilombo, no podés estar acá.”* (Documental, minuto 05:28).

Se ven varias imágenes en diferentes secuencias: *Un bebé duerme en su carrito en uno de los pasillos del aula, junto a los bancos alineados. Los/las estudiantes escuchan y*

miran siguiendo las explicaciones de la profesora. El bebé se despierta y emite un pequeño grito, la mamá lo alza y lo pone a dormir en sus brazos, mientras continúa atenta a la clase, y también atenta al bebé. La profesora continúa con su clase (Documental, minuto 02:18).

Es de noche, dentro de la escuela hay estudiantes con bebés en brazos. En los pasillos una estudiante arrulla a su beba. Estudiantes embarazadas caminando por la escuela (Documental, minuto 06:29).

Acto, reunión con todos/as los/las estudiantes en patio/gimnasio amplio escuchando a un compañero cantar un tema de Leo Mattioli. El docente tutor acompaña con el bongó color rojo. Aplausos y palmas de los/las estudiantes (algunos/as con sus hijos/as) que acompañan la canción, alegría, risas, se despiden y se retiran (Documental, minuto 16:35).

La escuela estaría generando permanentemente una dinámica de espacios abiertos (Fernández, 1992 en Mastache, 2004), como la necesidad de enfrentar y dar respuesta a situaciones difíciles apoyada en la existencia de un proyecto pedagógico aglutinante. Con una directora generadora de cambios, profesores que comparten el proyecto al que le encuentran un sentido, padres comprometidos con la escuela (a cuya solicitud y movilización de las madres se abrió la institución en el barrio, según se señaló en la Reseña Institucional de este trabajo), y alumnos que encuentran en la escuela un espacio de pertenencia que sienten como propio y que los contiene.

Hipótesis 3: La perspectiva disciplinar y epistemológica

La profesora de Lengua y Literatura parecería posicionarse desde una perspectiva epistemológica más cercana a los nuevos enfoques comunicacionales, según se desprendería de la entrevista. No obstante, en la clase oscilaría entre la presentación del contenido desde un enfoque más comunicacional, sobre todo en el caso de la Literatura, y otros momentos en los cuales se acercaría más a enfoques estructuralistas y tradicionales, sobre todo en el caso de la clasificación de palabras según acentuación con uso de reglas. Los supuestos epistemológicos subyacentes a las actividades didácticas en la clase observada pudieron ser identificados mediante el análisis de algunos indicadores, como ser las consignas, las lógicas del trabajo propuesto y del contenido abordado (Bravo, 2012).

Basándonos en la empiria, la profesora de Lengua y Literatura dice en la entrevista que:

Entre los profesores de lengua y literatura hay distintas posturas (y en esto fue cambiando a lo largo de los años la materia): hay algunos que privilegian la enseñanza de la literatura y reducen el tiempo dedicado a los contenidos de lengua (no enseñan sintaxis, no le dan mucha importancia a la ortografía, etc.) y otros que están convencidos de la necesidad de enseñar gramática. Yo estoy un poco en el medio entre las dos posturas y todavía me lo planteo, porque me gusta dar contenidos de lengua y pienso que es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión. Pero el tiempo siempre parece poco para lograrlo, porque la mayoría llega con muchas dificultades a primer año. Y, por otro lado, el acceso a la literatura es otra 'urgencia', un excelente medio –y más directo- para pensar, conocer, comunicar, etc.” (Entrevista, p.4).

En la clase, abordando contenidos de literatura, dice:

Claro, a través de la postura de la protagonista nos damos cuenta. Todo lo que dicen de la mirada fría, que se apretó contra el cuerpo de su madre... también cómo la historia nos afecta a nosotros, porque ella se sentía privilegiada y con un solo hecho le dio vuelta la realidad... (Observación, p.20).

Mientras que en otro momento de la clase, abordando contenidos de gramática, dice:

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario (Observación, p.3).

P: No se olviden del orden. Separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, decir si son agudas, graves o esdrújulas; y poner el acento. (Observación, p.4)

M4: Profe, ¿esto está bien? P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. [...] M3: (Mientras escribe algo en su carpeta) ¿Así? P: Sí. Así. (Observación, pp.4-5)

Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. (Observación, pp.5-6)

P se acerca al pizarrón verde. Borra las palabras que quedaron del ejercicio anterior. Y escribe un nuevo ejercicio. Mientras tanto la mayoría del alumnado conversa por lo bajo. El pizarrón queda de la siguiente forma: YO PUBLICO UN AVISO EN EL DIARIO. EL PUBLICO APLAUDIÓ FERVOROSAMENTE. EL CONSEJO PUBLICO EL REGLAMENTO. (Observación, p.12).

La profesora de Lengua y Literatura parecería sostener una perspectiva disciplinar propia al interior de los debates teóricos en relación a los desarrollos disciplinares de la lengua y la literatura. Mantendría una postura intermedia respecto de su asignatura -entre enseñar literatura, y enseñar gramática, sintaxis, ortografía-, según comenta en la entrevista. Pareciera basarse preferentemente en un enfoque epistemológico cercano a los

nuevos enfoques comunicacionales -fundados en las teorías de la comunicación y las ciencias del lenguaje, con énfasis en el habla, la comunicación, lo contextual, los sentidos y significados-. No obstante, en algunos casos, y en específico respecto de la gramática, según se observa en la clase, estos enfoques parecerían convivir con enfoques estructuralistas -por su énfasis en la lengua y la estructura del texto-, con resabios de enfoques tradicionales -por su énfasis en las reglas y clasificaciones-. En la clase, el contenido “acentuación” se presentaría como un elemento paradigmático de la gramática de la lengua. Su enseñanza se propone a partir del trabajo con las reglas convencionales que la rigen como prescripción normativa, en una lógica de correcto / incorrecto. En el registro de clase se observan intervenciones docentes para explicitar el tema, y para realizar correcciones personales o grupales. La consigna plantea, además, prácticas de ejecución sobre unidades de análisis descontextualizadas, con ejercicios mecánicos de uso de las reglas gramaticales utilizando palabras sueltas, sin que se conecten con lo visto en otras áreas de la materia. Se podría pensar que se estaría considerando y abordando a la lengua en tanto conjunto de contenidos cerrados a ser aprendidos, determinando lo que es preciso memorizar y repetir, con marcado interés en las normas que deberían seguir los/las estudiantes, a partir de procedimientos específicos de carácter sumamente prescriptivo (Bravo, 2012).

Hipótesis 4: Entre la propuesta de enseñanza y la gestión de la clase

Parecería adecuado señalar la posible existencia de una brecha / hiato / escisión entre las intenciones pedagógicas de la profesora, tal como se expresan en la entrevista, y sus decisiones en la realidad de la clase. Esta situación podría estar sugiriendo la existencia de una distancia entre el nivel discursivo respecto de la propuesta de enseñanza, y el nivel de los hechos u operativo del desarrollo concreto de la clase (Quiróz, 1991).

De la entrevista a la profesora de Lengua y Literatura extraemos los siguientes fragmentos:

En cuanto a cómo planifico las clases, a la ‘planificación histórica’ que tengo incorporada a través de los años le voy haciendo modificaciones o agregados a medida que van surgiendo las necesidades. (Entrevista, p.7).

En didáctica siempre se recomienda que el profesor lea en voz alta los textos literarios. Yo trato de hacerlo cuando presento un texto por primera vez, para que puedan concentrarse sin tener que hacer el esfuerzo ni tener la preocupación de “leer bien” [...] En la clase que ustedes observaron una chica se ofreció a leer, pero como el cuento es bastante largo y vi que estaban concentrados, después no quise interrumpir. A veces lo hago y pasa que el alumno que se ofrece, o al que le pido

que siga, lo hace de forma entrecortada o con dificultades que afectan el sentido de lo que se está leyendo. (Entrevista, p.5).

Cuando termina el año, sobre todo en 1ro, no sé si ese alumno va a poder continuar sus estudios el año siguiente o en algún momento. Lo que espero que se lleve, sobre todo, es alguna experiencia que lo haya acercado al camino de la literatura, algo que lo haya atrapado o al menos interesado como para convertirlo en lector (si no lo era). Si llegó con dudas sobre sus posibilidades (de escritura, de lectura, de comprensión, etc.), que se vaya con la convicción de que lograr su objetivo es una cuestión de trabajo y de contar con la ayuda y los medios necesarios, y no de inteligencia ('no me da la cabeza', 'siempre me costó', 'esto no es para mí' son frases que escuchamos mucho). Y que nuestra propuesta (incluyendo los contenidos de la materia y nuestra manera de encararlos) le haya significado alguna apertura, que se haya cuestionado algún prejuicio, que algo se haya movilizadado en su vida. (Entrevista, pp.7, 8).

Por su parte, de la clase seleccionamos los siguientes momentos:

P: Bueno, empiezo yo, después sigue alguno. Bueno, empiezo. "La fiesta ajena".
P lee el texto sin frenar en ningún momento. La totalidad del alumnado sigue la lectura en silencio. Cada cierto tiempo P levanta la vista, sin interrumpir su lectura, para observar a los y las estudiantes. P termina de leer. (Observación, p.16)

P: Después cada uno debe leerlo solo porque no es lo mismo que seguirlo cuando lee otro. (Observación, p.16)

De la comparación de los distintos registros -entrevista y observación de la clase- se pondría en evidencia, respecto de las decisiones pedagógicas de la profesora de Lengua y Literatura, la existencia probable de una brecha entre sus intenciones y sus realidades. Es decir: entre lo que se propone previamente y lo que dice en la clase, entre qué y cómo piensa su planificación y lo que real y finalmente puede / decide operar durante la clase, entre lo que hace y qué estrategias usa o qué intervenciones prioriza.

Hipótesis 5: El desarrollo de las clases

La forma que adopta el conocimiento en el aula durante el desarrollo de la clase parecería tener una predominancia del tipo tópico -con hincapié en la memoria- y operacional -con hincapié en un método-, sobre todo cuando trabaja con contenidos ligados a la acentuación y la clasificación de palabras. Mientras que parecería mostrar una tendencia a lo situacional al incluir al estudiante en la construcción del conocimiento en Literatura (Edwards, 1989).

La profesora dice en la entrevista:

En el caso de la clase de acentuación, mi insistencia en el seguimiento de los pasos tiene que ver con que observo dos situaciones en los alumnos: los que tienen cierta frecuentación de la lectura no necesitan conocer reglas, saben poner los acentos y pueden leerlos; pero hay muchos que no leen con fluidez y el aprendizaje de la escritura está en proceso todavía, y a ellos el seguimiento de los

pasos, en general, los ayuda. Varios vienen de experiencias muy breves de escolarización ('primaria en un año', por ejemplo). Pero por supuesto, en otros temas no hay un 'procedimiento' a seguir... (Entrevista, pp.5, 6).

Los siguientes fragmentos pueden dar cuenta de lo que sucede en la clase:

En unísono se comienza a escuchar la separación en sílabas de las palabras restantes, quedando el pizarrón de la siguiente forma: [...] P: Eso era el punto 1. El punto 2 es marcar la sílaba tónica. P va nombrando palabra por palabra y los/as estudiantes van mencionando cuál es la sílaba tónica para cada palabra. Intervienen pocas voces, y no hay discrepancias en la resolución del ejercicio. P dibuja un arco debajo de la sílaba tónica de cada palabra. P: Bueno, ahora sí. Punto 3: clasificar la palabra como aguda, grave o esdrújula. [...] P continúa nombrando las palabras del pizarrón, y los/as estudiantes responden. En general se oyen dos o tres voces. P no indica quién debe responder, sino que lo hacen libremente. [...] Bueno, ahora ya está. Sólo falta el último punto que es poner la tilde, si lleva o no. Y para eso necesito las reglas que ustedes tienen ahí. (Observación, pp.7, 8, 9)

P prosigue: [...] no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar. (Observación, pp.4, 5)

En la entrevista expresa lo siguiente sobre la literatura:

La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. (Entrevista, p.6).

En diálogo con una estudiante en la clase mientras trabajan en literatura:

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba. P: ¿Más arriba en qué sentido? M4: Y, por ejemplo, en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica... P (asiente con la cabeza): Claro. (Observación, p.18).

La docente, en el primer momento de la clase con contenidos de gramática podría estar favoreciendo una presentación del conocimiento de forma tópica y operacional, ya que el hincapié de los ejercicios estaría puesto en que la actividad de los/las estudiantes sea memorizar, copiar, separar y clasificar, quehacer que responde a una lógica mecánica. Este tipo de conocimiento genera una relación de exterioridad, y podría estar promoviendo una distancia en la medida que los alumnos no participan en forma tan activa del proceso de construcción del saber en el aula (Edwards, 1989).

PROYECTO

“Convivencias” -cuento-

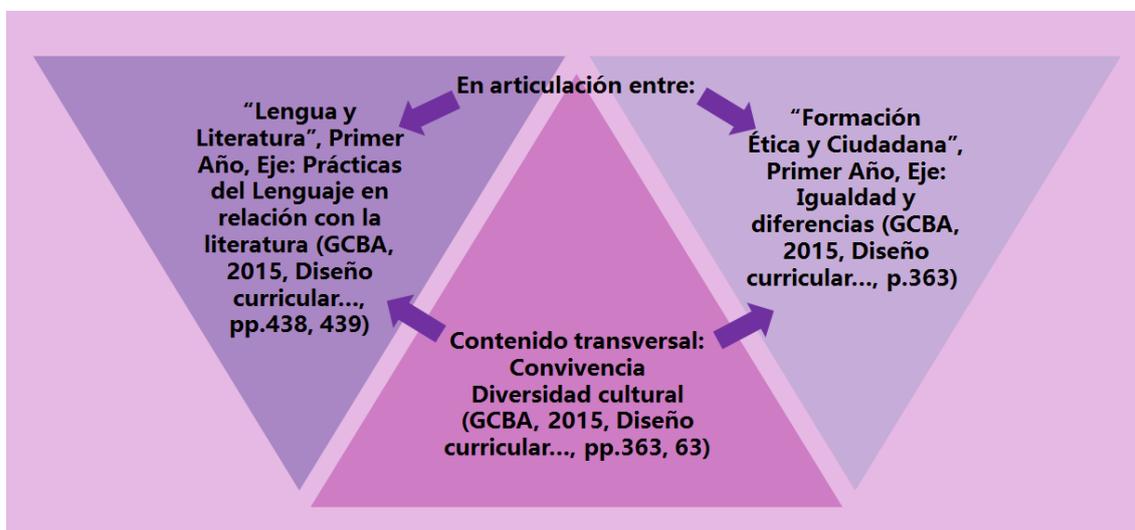
¿Pensamos un cuento juntos/as?

«La escuela debe ser una fábrica de modelos éticos, estéticos y profesionales. [...] Hay que pensar una inclusión en donde la masividad se vuelva comunidad, la homogeneidad heterogeneidad, la individualidad singularidad y el anonimato visibilidad. [...] para reinventar nuevas conversaciones y promesas, para volvernos creíbles, la literatura y el idioma de su hechura son aliados esenciales que permiten transformar imaginariamente el mundo y caber en él.»

(Levinsky, 2014, pp. 202, 203, 208)

A continuación, se presentan ideas para la elaboración de un Proyecto, que permitan una primera aproximación a la tarea.

Asignaturas. Ejes y contenido transversal.



Destinatarios

El proyecto está pensado para aportar a las tareas de enseñanza de la Profesora de la asignatura Lengua y Literatura, en articulación con el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana con el grupo observado.

Principales ideas sobre el desarrollo del proyecto (ideas orientativas)

A partir del concepto transversal de convivencia, la actividad cruzará y combinará contenidos de las asignaturas Lengua y Literatura, y Formación Ética y Ciudadana.

Los/las estudiantes reflexionarán, intercambiarán y crearán / escribirán un cuento destinado a adolescentes de su edad, en base a lo que sucede con la convivencia en la diversidad -a ellos y a los otros-, buscando posibilidades de entendimiento y evitación / resolución de conflictos que brinden ayuda y soluciones con acciones concretas. Se compartirá lo trabajado con el resto de la comunidad educativa de la escuela subiendo el mismo a un sitio web / red social gratuito.

Propósitos

Propósitos del Proyecto:

1) Se buscará fomentar el trabajo transversal entre las asignaturas, para que puedan comenzar a repensar, desde la perspectiva de la convivencia, sus clases y los ejes temáticos de la planificación, incluyendo las consignas y las actividades.

2) Se buscará promover el respeto y el entendimiento por la diversidad, la igualdad y la convivencia pacífica, profundizando en las temáticas asociadas al abordaje de problemáticas interpersonales y socioafectivas relacionadas de los/las estudiantes y su expresión.

3) Se buscará favorecer el trabajo en forma grupal con los/las estudiantes, fomentando los vínculos, el diálogo, el entendimiento y el debate pacífico, al tiempo de alentar la construcción del pensamiento propio, y el respeto hacia la diversidad de opiniones.

Propósitos de la Enseñanza

Ofrecer a los/las estudiantes de 1er año la posibilidad de realización de un proyecto como una experiencia grupal, participativa y constructiva, con la creación del cuento “Convivencias”, destinado a jóvenes de su edad, que tenga en cuenta la igualdad en la convivencia pacífica en clave de respeto y entendimiento en la diversidad. Fomentar y sostener la participación activa en todas las etapas del proceso del proyecto y sus propuestas, en el marco del diálogo, el respeto mutuo y la convivencia pacífica.

Propósitos disciplinares

La Profesora de Lengua y Literatura y el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana establecerán a su criterio los propósitos y los objetivos de aprendizaje correspondientes (Feldman, 2010; Anijovich y Mora, 2010; Hernández, 1998, Tippelt y Lindemann, 2001; Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Fundamentación

Este Proyecto se enmarca en la obligatoriedad que establece la Ley N° 26892/2013 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, alineado con la Ley N° 223/1999 (y su Decreto Reglamentario N°1400/2001) Sistema escolar de convivencia en el ámbito de CABA, el Decreto 998/2008 Régimen de convivencia, la Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, y la Resolución CFE N° 364/2020. En consecuencia, resulta necesario repensar las disciplinas, contenidos y clases que forman parte de la Escuela Secundaria desde la perspectiva de la convivencia, por lo que consideramos pertinente ahondar en esta problemática a través de proyectos transversales a las asignaturas. Por otra parte, en concordancia con los lineamientos curriculares de la NES en CABA, que determinan los contenidos, ejes y temas transversales, se hace necesario reforzar y potenciar en forma combinada las asignaturas (en este caso Lengua y Literatura, y Formación Ética y Ciudadana) y generar propuestas situadas que respondan a sus problemáticas educativas y sociales. Consideramos pertinente -de acuerdo con la NES en CABA- ahondar en esta problemática mediante un proyecto que abra una forma para su viabilización, e incorpore dichos contenidos colaborando con una alternativa para repensarlos. En este caso, viabilizado bajo formato de cuento, un proyecto de Lengua y Literatura compartido con Formación Ética y Ciudadana, que incorpore la perspectiva de convivencia, colaborando a la hora de repensar esta clase.

La propuesta -desde enfoques pedagógicos dialógicos vinculados a las epistemologías constructivistas y de la complejidad (Freire, 1971 / 1984; Morín, 1999)- responde y se apoya en los datos que arrojó el diagnóstico respecto a la tendencia por parte de la institución hacia una modalidad progresiva de funcionamiento institucional que habilitaría las conversaciones y los debates sobre estos temas. En este sentido, el proyecto quedaría enmarcado en el Proyecto Pedagógico institucional que define la Directora en la entrevista -ante la problemática latente de conflictividad y violencia sociocultural de base alrededor de la convivencia en la diversidad, a trabajar / elaborar / contener / solucionar en la escuela-. Además, se tuvieron en cuenta en el diseño las necesidades asociadas de la Profesora de Lengua y Literatura respecto de la clase y sus actividades, la dinámica de la clase y las características de sus integrantes con dificultades en la lectoescritura.

Por otra parte, para elaborar el Proyecto se tiene en cuenta la perspectiva didáctica de la Lengua y Literatura, resaltando el valor de la comunicación, el diálogo, la

interpretación, los sentidos, los significados, los matices, el entendimiento, el intercambio, el pensamiento, la expresión (Bravo, 2012; Colomer, 2005; De la Torre *et al.*, 2016; Levinsky, 2014; Lizarriturri, 2014). En cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales, se resalta la importancia de la participación, el diálogo, la reflexión, lo comunitario, lo social, lo cultural, la convivencia, el respeto, la igualdad, la heterogeneidad, la diversidad, el contexto, lo epocal, la memoria, los valores (Haste, 2017; Finocchio, 1995; Aisenberg y Alderoqui, 1993; Benejam y Pages, 1997).

Además, está pensado de acuerdo con la estrategia de enseñanza por método de Proyectos, resaltando su potencialidad pedagógica ligada a la acción, la comprensión, la interacción, la cooperación, la autonomía, la integración, y la interdisciplina (Anijovich y Mora, 2010; Hernández, 1998, Tippelt y Lindemann, 2001; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Desde la literatura aplicada a vivencias socio comunitarias, un proyecto de este tipo permitiría desfragmentar conocimientos y ayudaría a ofrecer un abordaje de contenidos con alternativas de integración, inclusivos y favorecedores de otras formas de vincularse (Anijovich y Mora, 2010). En torno a la propuesta didáctica de la docente, resulta relevante propiciar la participación de los/las estudiantes, el trabajo grupal, y los vínculos entre ellos y con la sociedad, posicionándose -desde la perspectiva de la convivencia- en el eje transversal combinado de la convivencia en la diversidad. Consideramos que la presente propuesta de escritura activa y reflexiva pondrá en juego argumentaciones y pensamientos críticos de los/las estudiantes en torno a las preguntas / eje de nuestro trabajo.

Siguiendo a Roxana Levinsky (2014), los adolescentes transportan la violencia de sus entornos a la escuela, sobre todo los provenientes de contextos sociales de marginación. De la escuela, deberían llevarse herramientas, como el lenguaje, para poder vincularse mejor con sus semejantes y comprender cómo transformar sus vidas y las de su entorno, porque la escasez de lenguaje somete y genera más violencia. El lenguaje ayuda a pensar y a fundamentar el pensamiento, a expresar lo que se siente, a hacer introspección y a vivir con los otros. Son necesarias pedagogías alternativas con una dimensión ética de la existencia, y proyectos educativos que hagan dialogar la escuela y la vida extraescolar, el mundo de las ideas y el de las prácticas, las habilidades sociales y las técnico-digitales (Levinsky, 2014, pp.200, 201, 202)

Los cuentos permiten trabajar temáticas de convivencia, y un proyecto de este tipo colaboraría en hacerlo. Los cuentos ayudan a asumir la vida como un gran relato, a vivir

el día a día de manera menos dramática, provocan resonancias, sentimientos y recuerdos que contribuyen a manejar la existencia con mayor madurez y calma, orientan y guían el autodescubrimiento, propenden hacia el desarrollo personal, transmiten valores, son educativos, y mejoran la convivencia entre las personas (Ibarrola, 2015, p.6). Promover que los adolescentes escriban cuentos y que los compartan con otros, los enfrenta al desafío de encontrar una forma de comunicarse, participar, dialogar, y ser escuchados, colaborando entre todos y todas a que la sociedad esté más abierta a escuchar sus voces (INAU, 2009, p.5). El cuento tiene un gran valor formativo, y sirve de base a muchas actividades de enseñanza y de aprendizaje. Permite a los jóvenes utilizar su imaginación y estimulan su creatividad, funcionando como cimiento del pensamiento y del lenguaje. Les da la posibilidad de revivir el pasado, y de proyectarse hacia el futuro, formando sujetos pensantes y analíticos, y abordando la convivencia (Tombón Román y Vélez Sánchez, 2016, p.20).

Contenidos (según figuran en el diseño curricular)

De acuerdo con el Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015).

Contenidos de Lengua y Literatura (1er año) Escritura de cuentos (1)	Contenidos de Formación Ética y Ciudadana (1er año) La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad (2)
<u>Contenidos transversales (1er año)</u> Diversidad cultural Convivencia	

(1) **Contenidos de Ly L:** Escritura de cuentos. Planificación, puesta en texto y revisión de cuentos atendiendo a los rasgos del género y la organización del relato: el mundo de la ficción, la realidad representada. La adopción de una perspectiva. El conflicto. La presentación de los personajes y sus motivaciones. La descripción del espacio y el tiempo en que transcurren los hechos. Las relaciones entre el tiempo de historia y el tiempo del relato. La causalidad de las acciones. Las voces de los personajes. Uso de otros cuentos como modelos para el propio escrito. Edición de los textos con vistas a su publicación.

(2) **Contenidos de FEC:** La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad. Las identidades individuales y grupales como productos de una construcción histórica y social. Reconocimiento y valoración de identidades y proyectos de vida personales y grupales.

Eje / Problema / Temática

¿Cómo podríamos aceptarnos y convivir pacíficamente con nuestras diferencias, las propias y las de los demás? ¿De qué manera podríamos generar algunas formas para materializar este desafío, en proyectos colaborativos situados en el ámbito del nivel medio de educación?

La convivencia es el tema y el eje de la presente propuesta. Encontrando la clave para aceptarnos a nosotros y para aceptar a los demás, abriremos la posibilidad de permitirnos vivir pacíficamente en armonía, y ser más felices. Del resultado de lo pensado y lo elaborado en grupo, y como una forma de respuesta a la pregunta originaria, surgirá el proyecto del cuento “Convivencias”.

Producto

Creación del cuento “Convivencias”, basado en una historia de igualdad, diferencias, diversidad y respeto.

Involucra varios procesos: enseñanza-aprendizaje de los contenidos vinculados que se pondrán en juego (Lengua y Literatura, y Formación Ética y Ciudadana), más la aplicación de lo aprendido por el grupo de estudiantes, con planificación, lecturas reflexivas, con una directa y activa participación en la redacción, edición y presentación del cuento. La coordinación de actividades y correcciones del producto final y del subproducto intermedio estarán a cargo de la Profesora de Lengua y Literatura y/o del/de la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana. Como subproducto intermedio, se abrirá un Espacio Virtual “Convivencias” en una plataforma web / red social gratuita, que servirá para delinear los personajes e historia en la Etapa 3 de desarrollo del proyecto, y para la publicación y difusión en la Etapa 5 de presentación del proyecto concretado.

Duración y ubicación temporal del proyecto

La duración estimada del proyecto es de cinco (5) semanas. Se planea desarrollarlo cuando finalice la pandemia, en el segundo semestre del año.

Secuencia cronológica de actividades

El presente proyecto consta de 5 Etapas: 1) Introducción, 2) Reflexión, 3) Desarrollo, 4) Producción, 5) Presentación. Se trata de una propuesta genérica secuenciada para que los/las docentes de Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana trabajen sobre la

planificación de las clases en forma integrada y transversal. Los/las docentes también estarán a cargo de la definición de objetivos, la impartición de contenidos, y la coordinación conjunta de todas las actividades y etapas del Proyecto. Las clases tendrán lugar en forma presencial. A continuación, se sugieren algunas breves reseñas de abordajes didácticos con actividades posibles.

Importante: los tiempos / duración de cada una de las etapas serán estimados / estarán a consideración de la Profesora de Lengua y Literatura y el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana, de acuerdo con la situación y características del grupo de clase.

ETAPA 1) Introducción

Mediante una estrategia didáctica de presentación expositiva, se realizará el lanzamiento del Proyecto a los/las estudiantes (recurso: lámina con información del proyecto, que luego de la clase se dejará pegada en una pared del aula), en forma conjunta a cargo de la Profesora de Lengua y Literatura y del/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana. Se definirán y explicitarán en la lámina: título, objetivos, metodología de trabajo, fechas y etapas del proyecto, y evaluación. Asimismo, durante la presentación a los/las estudiantes, realizarán una exposición oral destacando: a) el género de cuentos y su escritura como vía expresiva donde se puede reflejar la convivencia y la diversidad cultural; b) la sociedad y la cultura como lugares de diversidad, respeto y convivencia pacífica; c) en vinculación con los puntos anteriores, se comentará y presentará una lámina que quedará pegada a una de las paredes del aula (recurso: lámina), la cual contendrá un resumen de las líneas conceptuales respecto de la Constitución Nacional y de los tratados internacionales de Derechos Humanos como norma superior.

Mediante la estrategia didáctica de lectura comentada, con los/las estudiantes sentados/as en círculo, se leerán tres (3) cuentos cortos (recurso: cuentos o fotocopias de cuentos) seleccionados por la Profesora de Lengua y Literatura y/o el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana. Se trabajarán / desarrollarán los contenidos en intercambio con ellos. Algunas preguntas disparadoras sugeridas para ese momento podrían ser: ¿De qué forma creen que el/los autor/es planificaron, organizaron o prepararon el/los cuentos? ¿A qué recurrimos para distinguir el mundo de la ficción y la realidad representada? ¿Cuál es la relación entre la descripción del espacio y el tiempo en que transcurren los hechos, y la historia y el tiempo del relato? ¿Cómo se presenta a los personajes, cuáles serían sus voces y motivaciones? ¿De qué manera se relacionan entre ellos los personajes? ¿Desde qué perspectiva está escrito cada cuento? ¿Qué conflictos presenta cada cuento y cuáles

son sus causas? ¿Son resueltos los conflictos? ¿Cómo? ¿Cuál es la mejor manera de resolver pacíficamente los conflictos que presenta el cuento, si tuviese la posibilidad de escribirlo?

Mediante la estrategia didáctica de trabajo en pequeños grupos, se solicitará a los/las estudiantes que busquen en la web datos biográficos de los autores de los cuentos (recurso: celulares disponibles), bajo la consigna de encontrar algún dato que pueda estar relacionado y/o justificar la elección o tratamiento del tema del cuento.

Mediante la estrategia didáctica de plenario, los/las estudiantes pondrán en común / aportarán por grupos (representados por un vocero o no, como prefieran) algunos datos seleccionados sobre las vidas de los autores, justificando la vinculación que encontraron. La Profesora de Lengua y Literatura y/o el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana los escribirán en el pizarrón (recursos: pizarrón, tizas, borrador), retomándolos para señalar cómo alguno/s de esos datos (y otros más que como docentes agreguen) pueden iluminar y enriquecer ciertos aspectos importantes en la comprensión de las lecturas. Para finalizar, los docentes realizarán una reflexión dialogada con los/las estudiantes, centrada en la relación entre el texto y el contexto de producción, donde se ponga de relieve el proceso de interpretación que facilita, y se reconozcan las identidades individuales y grupales como productos de una construcción sociohistórica.

ETAPA 2) Reflexión

Mediante la estrategia didáctica de foro, moderado por la Profesora de Lengua y Literatura y/o el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana, los/las estudiantes, sentados en un gran círculo, comentarán acerca de los cuentos leídos en encuentros anteriores u otros con los que más se identifican, y compartirán y leerán (recurso: cuentos o cuentos fotocopiados) o contarán aquellos que más les hayan gustado. Algunas preguntas disparadoras sugeridas para ese momento podrían ser: ¿Qué mensaje/s transmite/n cada uno de los cuentos? ¿Están en consonancia con la idea del proyecto en cuanto a convivencia, igualdad, diferencias, diversidad y respeto? Luego, los docentes invitarán a que los/las estudiantes relaten en forma voluntaria experiencias personales y/o ajenas próximas alrededor del tema de la convivencia. Se apuntará al reconocimiento, valoración y respeto de las propias diversidades dentro del grupo, las identidades y proyectos de vida personales y grupales en las sociedades y culturas, junto con la reflexión y concientización acerca de las reacciones y comportamientos que afectan la convivencia propia y de las demás personas.

Para la Profesora de Lengua y Literatura y/o el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana, se sugieren algunas ideas / preguntas disparadoras para poner en juego en la clase con los/las estudiantes: ¿Cómo reconocemos, valoramos y respetamos las diversidades? ¿Dónde vemos que la sociedad y la cultura son lugares de la diversidad? ¿Por qué las diversidades incluyen las identidades y los proyectos de vida personales y grupales? ¿Cómo afectan nuestras reacciones y comportamientos individuales y grupales a la convivencia propia y de las demás personas?

ETAPA 3) Desarrollo

Mediante la estrategia didáctica de lluvia de ideas, los/las estudiantes presentarán alternativas de historias para el cuento, que se irán escribiendo en un pizarrón (recurso: pizarrón, tizas, borrador). La pregunta disparadora podría ser: ¿Qué historias se nos ocurren para escribir el cuento para adolescentes “Convivencias”, basado en una historia de igualdad, diferencias, diversidad y respeto?

Mediante la estrategia de debate dialogado, se decidirá grupalmente cuál será la historia que relatará el cuento. La pregunta disparadora podría ser: ¿Cuál de las historias está en consonancia con la idea del cuento para adolescentes “Convivencias”, basado en una historia de igualdad, diferencias, diversidad y respeto? Estas actividades serán moderadas por la Profesora de Lengua y Literatura y/o por el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana.

Los docentes anunciarán que abrirán un Espacio Virtual denominado “Convivencias” (como subproducto) en una plataforma web / red social gratuita (recurso: idem), donde los/las estudiantes podrán ir volcando los perfiles de los personajes que están delineando, sus características, y posibles soliloquios (que consiste en “ponerse en los zapatos” de los personajes, pensar y sentir sus emociones y vivencias significativas desde su lugar, y escribirlo en primera persona).

ETAPA 4) Producción

Mediante la estrategia didáctica de taller, bajo la coordinación de la Profesora de Lengua y Literatura y/o del/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana, se realizará la redacción (recursos: papel y lapiceras) grupal conjunta, colaborativa y acordada del cuento “Convivencias” (como parte del producto final), a cargo de los/las estudiantes. El cuento relatará una historia situada relacionada con su realidad cotidiana y las formas de convivencia respetuosa y pacífica. Se pondrán en juego de manera integrada y articulada

los aprendizajes de ambas asignaturas, y los objetivos del proyecto bajo criterios de diversidad, respeto y convivencia pacífica. La Profesora de Lengua y Literatura y el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana realizarán la revisión y correcciones, junto con los/las estudiantes, y la edición de los cuentos con vistas a su publicación.

ETAPA 5) Presentación

Mediante alguna estrategia de socialización, se compartirá con la comunidad educativa el producto final generado como resultado del proceso formativo común, publicando / posteando el cuento “Convivencias” en el Espacio Virtual “Convivencias” (la plataforma web / red social gratuita desarrollada en la Etapa 3). Este Espacio Virtual se utilizará, además, para la difusión vía redes sociales por parte de los/las estudiantes. La creación de un cuento, que relate una historia de convivencia significativa para los/las estudiantes, da sentido social al mismo.

Como actividad final, se realizará un cierre grupal con evaluación del proyecto y del aprendizaje. Todas las actividades correspondientes estarán supervisadas por la Profesora de Lengua y Literatura y/o por el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

[Hacia un enfoque de evaluación auténtica.]

Evaluación del Proyecto

Se realizarían evaluaciones de seguimiento y retroalimentación en las distintas etapas del proyecto. Asimismo, se evaluará la realización del producto final en función de los propósitos delineados, con su devolución individual y grupal.

Algunos de los criterios a tener en cuenta en la evaluación podrían ser: el nivel de participación de los/las estudiantes en el proyecto general así como en cada una de sus actividades, los vínculos y dinámicas establecidos por cada estudiante y el grupo durante el proceso de trabajo en el proyecto, el desarrollo de las actividades y del proyecto en función de los contenidos de las asignaturas Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana, y la capacidad del proyecto y sus actividades para el abordaje de la convivencia en la diversidad cultural.

Evaluación del Aprendizaje

Se realizaría evaluación formativa a lo largo de todo el proceso. Además, se les propondrá a los/las estudiantes un trabajo individual escrito de autoevaluación acerca de

la experiencia y de los aprendizajes vivenciados. La lectura de las autoevaluaciones se pondrá en común. Se propondrá también una instancia reflexiva final donde el grupo realice evaluación colectiva.

Algunos de los criterios a tenerse en cuenta en la evaluación podrían ser:

(1) el nivel y calidad del cumplimiento -de proceso y de producto/subproducto- en función de los propósitos planteados (detallados en el apartado Propósitos), y de los objetivos planteados por la Profesora de Lengua y Literatura y por el/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana;

(2) en función si se plasmaron en la realización y contenido del cuento para adolescentes “Convivencias” y cómo lo hicieron: 2a) los contenidos de la asignatura Lengua y Literatura -escritura de cuentos, detallados en el apartado Contenidos-, 2b) los contenidos de la asignatura Formación Ética y Ciudadana -la sociedad y la cultura como lugares de la diversidad, detallados en el apartado Contenidos-, y 2c) los contenidos transversales -diversidad cultural y convivencia-.

Coevaluación

Se propondrá una coevaluación de la Profesora de Lengua y Literatura y del/la Profesor/a de Formación Ética y Ciudadana, mediante un conversatorio y la confección de informe, donde se evalúe el desempeño puntual y general de todos los aspectos involucrados, sumando propuestas de mejora a futuro (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014; Feldman, 2010; Anijovich y Mora, 2010; Hernández, 1998, Tippelt y Lindemann, 2001; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

Recomendaciones a lxs docentes

En la articulación entre las asignaturas de Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana, el formato del presente proyecto podría tener potencialidad para continuar trabajando la convivencia y la diversidad cultural, aplicándolo -más allá de los cuentos- también a contenidos curriculares relacionados con otros géneros (teatro, teatro leído, poesía, novelas, ciencia ficción).

Es importante tener en cuenta que el desarrollo del proyecto deberá llevarse adelante de acuerdo con el Régimen de Convivencia de la escuela (alineado con la Ley N° 223/1999 -y su Decreto Reglamentario N°1400/2001- Sistema escolar de convivencia en el ámbito de CABA, y el Decreto 998/2008 Régimen de convivencia, en el marco de la

obligatoriedad que establece la Ley N° 26892/2013 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas).

El Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015), realiza sugerencias para la enseñanza:

Para la asignatura Lengua y Literatura: se sugiere desarrollar todo el proceso de escritura de un cuento: planificación, puesta en texto, revisiones y edición de los textos. En el marco de estas situaciones, los/las estudiantes pueden resolver los problemas de escritura y, a la vez, llegar a conceptualizaciones más explícitas sobre el armado de las narraciones, recurriendo a ejemplos presentados en las obras leídas o en otras obras traídas *ad hoc* para mostrar cómo los escritores consagrados configuran el mundo de la ficción. De este modo, se instala la práctica social de “leer como escritor y escribir como lector”.

Para la asignatura Formación Ética y Ciudadana: se sugiere comenzar el tratamiento del tema por el plano descriptivo y abordarlo a partir de las diferencias individuales y entre grupos sociales (por ejemplo, migrantes en la Ciudad, personas con discapacidad, entre otras) y de las diferencias culturales, sociales y lingüísticas que estos grupos aportan y que constituyen una posibilidad de enriquecimiento de las prácticas sociales.

Bibliografía y fuentes:

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

Ameijeiras, María José; Pequeño, David; Petracini, Verónica (2007). Una experiencia tendiente a construir un vínculo comunidad-escuela-universidad a partir de una intervención en psicología social comunitaria. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/402.pdf>

Ávila, Rafael (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: Hacia una epistemología de la observación. *Cinta moebio* 21: 189-199.

www.moebio.uchile.cl/21/avila.htm

Bravo, María José (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini Gustavo (coordinador), *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

https://www.academia.edu/40572319/M.J.Bravo_La_gram%C3%A1tica_y_sus_conexiones

- CIPPEC Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (s/f). Aprender de las escuelas. La escuela de Norma. <http://aprenderdelasescuelas.cippec.org/que-nos-inspira/la-escuela-de-norma/>
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. https://books.google.com.ar/books/about/Andar_entre_libros.html?id=djcrQ_KmUdsC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Decreto 998/2008 Régimen de convivencia. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 08 de agosto de 2008.
- Decreto Reglamentario N° 1400/2001 (de la Ley N° 223/1999 Sistema escolar de convivencia en el ámbito de la CABA). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 19 de septiembre de 2001.
- Documental Escuelas Argentinas: Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano, turno vespertino, 2006-2008, Director: Bruno Stagnaro <https://www.youtube.com/watch?v=CiowjAVwHCo>]
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, Verónica (1989). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. <https://sandlau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-de-apropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Eisner, Elliot (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.
- Entrevista a Profesora de Lengua y Literatura, grupo 1º^a. CENS Centros Educativos de Nivel Secundario (para adultos), año 2018. Material proporcionado por la Cátedra Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, Paulo (1971 / 1984). *¿Extensión o comunicación?* México, Siglo XXI editores.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [GCBA] (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Azar, Gabriela (dir.) Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf
- González De La Torre, Yolanda; Jiménez Mora, José y Chavarín Rodríguez, José Luis (2016). Internet use and reading practice in high school students. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol 72 (2), 161-180. <https://rieoei.org/historico/documentos/7724.pdf>
- Haste, Helen (2017). Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación. Buenos Aires, Paidós.
- Hernández, Fernando (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Pátio Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Ibarrola, Bergoña (8 de octubre de 2016). Cuentos para sentir: educar las emociones. Ponencia. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:9567a845-f278-41a9-8b45-b39d5109bd04/cuentos%20para%20sentir%20y%20edu%20las%20emoc.pdf>
- INAU (2009). *Del dicho al hecho derecho: 18 cuentos escritos por niños, niñas y adolescentes*. Concurso Nacional de Cuentos, INAU Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay República Oriental del Uruguay. https://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/del-dicho-al-hecho-derecho_web-opt.pdf
- Levinsky, Roxana (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina, *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Buenos Aires, Noveduc.

- Ley N° 223/1999 Sistema escolar de convivencia en el ámbito de CABA. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5 de agosto de 1999.
- Ley N° 26892/2013 Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de septiembre de 2013.
- Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014). El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela, *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (págs. 147-159). Villa María, Universidad Nacional de Villa María.
- http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396
- Mastache, Anahí. (2004). El nivel medio: una institución. Cátedra Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mastache, Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mastache, Anahí (2013). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc. <https://es.scribd.com/document/404184492/1-Mastache-Sintesis-de-saberes-docx>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *¿Por qué enseñar proyectos y problemas? Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología / OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Nicastro, Sandra, y Andreozzi, Marcela (2006). *Asesoramiento Pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- Observación de una clase de Lengua y Literatura, grupo 1ºa. CENS Centros Educativos de Nivel Secundario (para adultos), año 2018. Material proporcionado por la Cátedra Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Quiróz, Rafael (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 55, 45-58.
- Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009.
- Resolución CFE N° 364/2020 Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a las clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2 de julio de 2020.
- https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales_0.pdf
- Saguié, Malena (Febrero de 2018) Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tesis de maestría. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15447/2/TFLACSO-2018MS.pdf>
- Terigi, Flavia (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Nora Gluz... [et al.], compilado por Silvia Martínez, coordinación general de Soledad Roldan

- ... [et al.], *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca, Publifadecs.
- Tippelt, Rudolf y Lindemann, Hans (septiembre 2001). El método de proyectos. El Salvador, München Berlin. Mimeo.
- Tobón Román, Blanca Rubiela y Vélez Sánchez, Beatriz Elena (2016). Los cuentos literarios: una estrategia para mejorar la convivencia escolar dentro del aula clase. Bogotá, Fundación Universitaria Los Libertadores.
- <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/772/V%C3%A9lezS%C3%A1nchezBeatrizElena.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vallejo Ruiz, Mónica y Molina Saorín, Jesús (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Ibero-Americana de Educação*, N.º 64, 11-25.

Proyecto 3

Las adolescencias en escena: Una propuesta literaria

(en articulación con Formación Ética y Ciudadana)



Autorxs:

Andrés Farabollini

María Paz Herrlein

Melina Pauer

Fernando Rey

Introducción

El presente trabajo corresponde a la materia Didáctica de Nivel Medio de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. La propuesta invita a acercarnos a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico, que incluye tareas tales como análisis de información, elaboración de diagnósticos tentativos, desarrollo y evaluación de propuestas y reflexión sobre la propia práctica.

Dado el contexto que atravesamos desde comienzos del 2020 debido a la pandemia mundial por COVID-19 y, en consecuencia, ante la imposibilidad de acercarnos físicamente a una escuela, la consigna propone elaborar un proyecto que constituya una respuesta posible a las demandas y/o necesidades contextualizadas en función de una situación diagnosticada a partir de un conjunto de materiales provistos por la misma cátedra.

El presente trabajo se encuentra dividido en dos instancias. En un primer momento, se desarrolla un diagnóstico basado en hipótesis e interpretaciones institucionales y didácticas que buscan integrar las características de la Escuela del documental que se usó de referencia y de los sujetos que la habitan, para así reconocer los elementos que favorecen y/o dificultan los procesos formativos. En un segundo momento, se presenta el proyecto elaborado por el grupo en base a la asignatura observada (en este caso Lengua y Literatura) en articulación con una segunda asignatura y con un contenido transversal.

Metodología de trabajo

Debido al contexto actual producto de la pandemia mundial por COVID-19 y en el marco de las normativas vigentes en torno a la continuidad pedagógica virtual o mixta, el presente trabajo debió abordarse en base a registros digitales y audiovisuales, dada la imposibilidad de acceder a las escuelas para realizar las observaciones y entrevistas pertinentes.

En un primer momento, observamos individualmente el documental *Escuelas Argentinas - Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano*¹⁴ con la intención de vivenciar la dinámica de la vida cotidiana en esta escuela. Luego, ya en grupo, unificamos los registros de las observaciones y pusimos en común las impresiones generadas. Estos ejercicios nos permitieron pensar en algunas características institucionales y elaborar un primer análisis intuitivo de esta escuela, a través de relatos

¹⁴ <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/2073?temporada=1#top-video>

de docentes y estudiantes que conviven en ella, y a través de diversas situaciones que pueden observarse a lo largo del documental. Como resultado armamos un primer diagnóstico tentativo de las características de la escuela.

En un segundo momento, el grupo trabajó en base a un registro de observación de una clase de lengua y literatura realizada por compañeres que cursaron esta materia en años anteriores, y al registro de una entrevista a la docente encargada de dictar esa clase. En base a estos materiales (que no se concretan en la escuela de Villa Lugano, pero se desarrollan en un contexto similar, y para encuadrar nuestra producción trabajamos como si pertenecieran a esta institución) pudimos elaborar algunas ideas tentativas sobre la perspectiva didáctica en esta clase.

El tercer momento del trabajo se concreta con la elaboración de un diagnóstico tentativo en base a hipótesis o interpretaciones que se desprenden del trabajo y el análisis realizado en los puntos anteriores, articulando con la bibliografía de la materia, en base a las ideas sobre la dinámica institucional y la dinámica didáctica que se interpretan a través de los registros.

Por último, trabajamos en la propuesta de un proyecto que podría implementarse en esta escuela en la asignatura de Lengua y Literatura de 1° año del nivel secundario, en articulación con Formación Ética y Ciudadana y en donde se aborde a la ESI como contenido transversal. Para ello pensamos la ubicación temporal del proyecto, su fundamentación, los propósitos, el eje problema, los contenidos, la secuencia cronológica de actividades y la evaluación tanto del aprendizaje como del proyecto.

DIAGNÓSTICO

La escuela y sus integrantes

A partir de la observación del documental y su respectivo análisis, podríamos decir que frente a distintas situaciones críticas (que se irán identificando y describiendo a continuación), esta escuela **funcionaría con una dinámica institucional de espacios abiertos** (Fernández, en Mastache, 2007). Fundamentamos esta hipótesis, en primer lugar, debido a que la escuela se organizaría alrededor de un proyecto de cambio. Observamos al comienzo del documental que la escuela fue creada en el año 1990, a partir de una política educativa de inclusión para los pobladores de las zonas marginadas de la

Capital Federal. Así mismo y en respuesta a las necesidades de dicha población, la institución propone distintos proyectos de trabajo pedagógico de contención y apoyo a les alumnos de la zona, dentro de los cuales se destaca el programa de reflexión para alumnas madres y embarazadas. La dinámica institucional de espacios abiertos se caracteriza por distintos componentes; uno de ellos es la presencia de directores abiertos a los cambios. En este sentido, la directora expresa:

D: El proyecto pedagógico era sencillito pero muy claro, escuela chica que diera una respuesta cultural y educativa acorde al barrio en el que está inserta. Y que los chicos se apropiaran de esa escuela. (Documental, minuto 3:31).

D: La primera adolescente embarazada que recibimos, la recibimos en el 91 y era una de nuestras chicas que había empezado primer año acá y el papá del bebé también era alumno nuestro. En ese momento nos ocupamos mucho de cómo era atendida médicamente. Pero yo sentía que faltaba una reflexión importante sobre ¿qué es este tema de ser un adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando? (Documental, minuto 7:24).

D: Necesitan que la escuela tenga muchos oídos para comprender qué es lo que está pasando. Que acá un tema de un pibito que está muy nervioso que está haciendo cualquier cosa hay que escucharlo porque seguramente viene una situación complicada detrás. (Documental, minuto 15:50).

En segundo lugar, esta dinámica se caracteriza por la presencia de profesores que hallan un sentido a su trabajo en el proyecto compartido. En este caso, observamos diversos momentos en el documental donde distintos profesores darían cuenta de su compromiso con el proyecto institucional:

Profesor de estadística sanitaria: Pero con este perfil si no laburás sabiendo qué da resultado, no da resultado. Entonces para que sepa que dé resultado tenés que arriesgar mucho, tenés que dejarlos venir. Y ese es el quilombo con el que tenés que estar motivado. Si no estás motivado a laborar con cierto grado de quilombo no podés estar acá. (Documental, minuto 5:51).

Tutor: Las tutorías tienen que ver con un docente que dispone de tres horas semanales para mediar entre los chicos, tratar de ver cuáles son sus falencias. (Documental, minuto 14:38).

Profesora de inglés: Una alumna tiene a upa a su hijo. Escriben en sus carpetas. Una nena camina en el aula. El bebé rompe la hoja de la mamá y se pone a llorar. La profesora lo alza. El nene parece calmarse. Lo hace interactuar con otros alumnos. (Documental, minuto 21:50).

Consideramos que este tipo de dinámica institucional favorecería el funcionamiento de esta escuela en este contexto debido a que en reiteradas ocasiones se menciona que es la escuela la que, por ejemplo, debe animar a las alumnas madres a que vayan a que sigan estudiando debido a que ya tienen muchas razones para no ir, como así también que la mayoría de les adolescentes del barrio están tirades en la esquina tomando cerveza, o que quienes cruzan a la zona de la escuela deben enfrentar prejuicios y malos tratos en otros

lugares (Registro de documental). Por lo tanto, podríamos inferir que si la escuela no contara con directivos y profesores comprometidos con el proyecto institucional, sería muy difícil que los estudiantes concurrieran a la misma.

En esta misma línea, hipotetizamos que la forma de accionar de la organización-institución permitiría reconocer una tendencia hacia el **funcionamiento institucional de modalidad progresiva** (Mastache, 2007) debido a que los conflictos presentados por el contexto social en el cual está inmersa se problematizarían dando lugar a procesos de análisis y búsqueda de soluciones. Para mencionar algunos ejemplos, al observar que un gran porcentaje de alumnas son madres y no pueden asistir al colegio, la escuela decide brindarles un espacio físico para que puedan llevar a sus hijos y también cuenten con contención emocional para verbalizar lo que ello les implica. Así mismo, buscan que los estudiantes se interesen e involucren con los contenidos y por lo tanto se les permite cantar una cumbia en un acto escolar (Registro de documental). Mastache (2007) plantea que “el principal medio para comenzar a revertir cualquier situación crítica es poder problematizarla” (p.10) y que para ello existen algunos elementos que parecieran actuar como favorecedores. En este sentido, retomamos la activa participación de los miembros de la escuela (tanto docentes como estudiantes) en la toma de decisiones, los espacios de análisis y reflexión, y la sólida construcción del proyecto institucional que renueva la esperanza y el compromiso con la escuela (Mastache, 2007).

Por otro lado, consideramos que otro factor que facilitaría el funcionamiento de la institución es la **modificación de las reglas del régimen académico**¹⁵ (Terigi, 2018). Este es el caso, por ejemplo, de las faltas por inasistencias o llegadas tarde, las cuales consideramos que serían reconfiguradas. Observamos en el documental cómo los mismos estudiantes expresan:

E6: En el momento en el que te dejan traer al bebé, porque no hay problemas con eso. Hay muchas chicas que el año pasado también tuvieron familia y venían con el bebé y no había problemas, si te tenían que retirar, te retirabas. Ellos entendían tus tiempos. Por ese tema, problema no hay. (Observación, minuto 9:40)

También en la observación de la clase, le estudiante V7 llega más de una hora tarde a clase, y la docente igual decide “ponerle el presente en la última hora” (Observación,

¹⁵ Flavia Terigi plantea que el **régimen académico** son todas aquellas consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante, algunas de ellas sostenidas por normas escritas y otras por prácticas consuetudinarias. En esta línea, la autora plantea que existe una falta de sentido pedagógico de ciertas reglas, que por lo tanto funcionan como trabas concretas o “zonas de riesgo” que imponen determinadas regulaciones a la continuidad de la trayectoria estudiantil (Terigi, 2018).

minuto 19:56)

En el caso de los trabajos para realizar en el hogar la docente menciona en la entrevista:

Docente: Pero después entendí que muchos trabajan, tienen hijos y ocupaciones que no les dejan mucho tiempo, y comprobé que casi nadie hacía lo que yo daba como tarea. Solo les pido que releen los textos y revisen lo que hacemos en clase.
(Entrevista, página 5)

Estas apreciaciones nos permiten inferir, por lo tanto, que se trataría de una organización que priorizaría las vivencias de los estudiantes, es decir, su contexto social, familiar, laboral, entre otros, por encima de las reglas del régimen académico propias de la estructuración histórica de la escuela como institución.

Lo hasta aquí desarrollado nos permite arribar a algunas conclusiones acerca de los aspectos institucionales propios de esta escuela. En primer lugar, una dinámica institucional de espacios abiertos (Fernández en Mastache, 2007), en donde se llevaría adelante un proyecto de cambio que toma en cuenta el contexto social en el cual está inmersa, y tal como plantea Mastache, problematizaría las situaciones críticas para dar lugar a un procesos de análisis y búsqueda de soluciones (Funcionamiento institucional de modalidad progresiva, Mastache, 2007). Allí observamos algunos elementos facilitadores que promoverían el trabajo en esta institución, como lo son: la apertura a los cambios por parte de los directivos, el compromiso de los docentes con el proyecto compartido y la modificación de las reglas del régimen académico.

Hipótesis disciplinares y didácticas

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

Antes de desarrollar las siguientes hipótesis, aclaramos que las mismas se realizarán en dos niveles de análisis: el primero se relaciona con el enfoque disciplinar y el segundo con la perspectiva didáctica. Si bien no es posible distanciarlos del todo debido a que el análisis se realiza a partir de la observación de una clase donde ambos niveles se ponen en juego, analizaremos primero la concepción epistemológica, esto es, cómo piensa la docente al objeto de estudio (tomando los aportes de la entrevista) y luego analizaremos el plano de lo que acontece en la clase en relación a las actividades propuestas, los diálogos, las acciones, ligados a las perspectiva didáctica.

En este sentido, la docente expresa en la entrevista:

D: Yo estoy un poco en el medio entre las dos posturas y todavía me lo planteo, porque me gusta dar contenidos de lengua y pienso que es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión (...) Y, por otro lado, el acceso a la literatura es otra “urgencia”, un excelente medio –y más directo- para pensar, conocer, comunicar, etc. (Entrevista, página 3)

Docente: La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. (Entrevista, página 5)

Estas expresiones nos permiten interpretar que la docente tendría una mirada epistemológica más cercana al enfoque comunicacional, donde se pone el foco en el desarrollo de la competencia comunicativa y los contenidos gramaticales son considerados herramientas para la producción de textos (Bravo, 2012). Así mismo podríamos vincularlo al marco conceptual que plantea Teresa Colomer (2005), el cual se caracteriza por la formación de lectores literarios competentes, como aquellos que saben construir sentido de las obras leídas, y en los cuales se busca que desarrollen una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica, como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso.

Por lo tanto, podríamos inferir que la concepción que la docente tendría sobre el conocimiento, en este caso de la Lengua y Literatura, podría vincularse con los presupuestos epistemológicos que subyacen a la forma de conocimiento a la que Edwards (1997) denomina **conocimiento situacional**, debido a que facilita que los sujetos se apropien del conocimiento, tiene que ver con la comprensión en tanto éste les empodera socialmente, toma un sentido existencial.

Sin embargo, entendemos tal como plantea Edwards, que no es posible concebir el conocimiento por fuera de su forma de presentación, por lo cual consideramos necesario analizar lo que sucede en el transcurso de la clase.

A diferencia de lo que interpretamos a partir del análisis de la entrevista, en el registro de observación de la clase, el conocimiento parecería ser **presentado como operación** (Edwards, 1997) ya que estaría orientado a la aplicación de un conocimiento general a casos específicos, donde el énfasis estaría puesto en la aprehensión de la forma. Traemos a modo de ejemplificación el siguiente fragmento:

P: Esto es como Matemática que tenés que tener todo para ir siguiendo los pasos. Asegúrense de que no les falta nada porque si no se pierden entre los pasos. (Registro de observación de clase, minuto 19:10).

P: Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas. (Observación de clase, minuto 19:05).

En cuanto a la observación de la clase, la misma puede segmentarse en dos momentos bien diferenciados. Dados los dos segmentos señalados, el propósito de esta clase parecería ser doble, de acuerdo con los dos momentos diferenciados: por un lado enseñar gramática y por otro lado leer un cuento de forma grupal.

En primer lugar, se le propone a los alumnos realizar un ejercicio para practicar y poner en juego las reglas de la acentuación, característico de un **enfoque tradicional** (Bravo, 2012). Desde este enfoque, cobra un especial énfasis la enseñanza de la gramática descriptiva, buscando así que los estudiantes lean y escriban correctamente. En relación a este énfasis puesto en el buen decir, citamos el siguiente fragmento de la clase:

M4: Profe, ¿esto está bien?

P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar.

M3 llama a P, y esta se acerca.

M3: (Mostrándole a P su carpeta de trabajo) ¿Así?

P: No, porque es Al – ba - ñil (enfaticando en la sílaba tónica). ¿Te das cuenta?

M3: (Mientras escribe algo en su carpeta) ¿Así?

P: Sí. Así.

(Observación, minuto 18:55)

Aquí podemos observar que el alumno está preocupado por saber si está bien o no lo que hizo, lo que podría responder a una dinámica propuesta por la docente, preocupada por lo correcto o incorrecto. Es decir, cuando ambos alumnos se acercan y preguntan si está bien, la intervención docente se limita a decir si está bien o mal, no recuperando en ese momento los sentidos de lo que hicieron.

Bravo (2012) nos advierte que "cuando la gramática se hace presente en la clase se vuelve a formas anteriores de sistematización y, sobre todo, siguiendo el objetivo que tenían, esto reduce la posibilidad de impacto sobre la comunicación" (p. 61). Esto nos puede llevar a reflexionar en torno al lugar de la gramática en la clase en relación con la habilidad de escribir o leer textos. En el caso de esta clase, la gramática aparecería a través de ejercicios de separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, ubicar la tilde en el lugar

correcto y finalmente clasificar en agudas, graves y esdrújulas. Bravo (2012) señala que en este tratamiento de la gramática “difícilmente se puedan transferir estas habilidades tratadas por temas, por contenidos (...) a textos” (p. 72). Desde lo dicho en la entrevista, la docente habla de los contenidos gramaticales refiriéndose a ellos como herramientas a la hora de producir textos; pero desde lo acontecido en la clase, la gramática parecería desligada de dicha producción.

En el segundo momento de la clase, la docente propone leer un texto en voz alta y luego responder de forma oral un cuestionario Verdadero o Falso relacionado a la historia leída. Al igual que en el caso de la gramática, interpretamos que podría existir una diferencia de paradigmas epistemológicos, más cercano a un enfoque comunicacional desde la literatura, y más ligado a paradigmas tradicionales desde lo didáctico. En el plano epistemológico, la profesora expresaría en la entrevista la importancia de la literatura, poniendo énfasis en la interpretación personal de textos como medio directo para pensar, conocer, comunicar. (Observación de entrevista). Sin embargo, desde la perspectiva didáctica, en la clase se observaría que, si bien para la resolución del ejercicio es necesaria la escucha del cuento, el mismo no tendría como objetivo la interpretación personal sino una respuesta lineal y más bien pegada al texto.

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica...

P (asiente con la cabeza): Claro. Bueno, otra.”

(Observación, minuto 20:00)

En el ejemplo, podríamos observar un leve acercamiento a la interpretación personal por parte de los alumnos; sin embargo, la docente pasa rápidamente a la siguiente oración para continuar con la actividad de verdadero o falso. Interpretamos que este ejercicio sobre la lectura de un texto se acercaría más a lo que Levinsky (2014) plantea como lectores escolares, apegados a cuestionarios de textos literarios. Así mismo, la docente menciona al finalizar la clase:

P: Claro, muy bien. Bueno, esto es para que tengamos un ejemplo de lo que es un cuento realista. Igual después vamos a ver qué define a un cuento realista. También tienen en la fotocopia que le dejé a Gladys un cuestionario con preguntas

para que trabajen con el cuento. Pero eso lo vemos la próxima. (Observación, minuto 20:07)

Una vez más podríamos interpretar que las actividades y estrategias didácticas, en este caso vinculadas a la literatura, se aproximarían a los paradigmas más tradicionales que promueven los conocimientos informativos sobre la literatura y el análisis textual.

Articulado con esto, y siguiendo el planteo de Edwards (1997), podríamos pensar que dada la presentación del conocimiento que favorece la docente, el tipo de relación de los sujetos respecto al objeto por conocer sería de exterioridad, ya que los mismos deben relacionarse con el conocimiento demandando pistas que les permiten el acceso a la respuesta correcta, proceso que se toma como la apropiación del conocimiento mismo, produciéndose así una simulación que aleja a los sujetos poniéndolos en una relación de exterioridad.

M3 llama a P, y esta se acerca.

M3: (Mostrándole a P su carpeta de trabajo) ¿Así?

P: No, porque es Al – ba - ñil (enfaticando en la sílaba tónica). ¿Te das cuenta?

M3: (Mientras escribe algo en su carpeta) ¿Así?

P: Sí. Así.

(Observación, minuto 18:50)

En esta cita se observa que el alumno demandó una pista que le ofreciera el acceso a la respuesta correcta y de este modo pudo resolver el ejercicio, generándose una situación de simulación en la que la docente no podría corroborar si el alumno se apropió verdaderamente de ese contenido. A ellos se suma que a lo largo de la clase la participación de los alumnos se limitaría a responder por sí o no, dando la docente la mayoría de las justificaciones a dichas respuestas.

Finalmente, observamos que en el transcurso de la clase un alumno parece demostrar una técnica que a simple vista pareciera de apropiación del conocimiento; sin embargo tanto él como sus compañeros, terminarían dando cuenta de que es una técnica operacional, que simplemente debe aplicarse siempre de la misma forma para su correcta ejecución.

V1: (Para el salón) Yo tengo el método AGE. Agudas, graves, esdrújulas. Siempre van en ese mismo orden. Es como año en inglés. Edad o año.

Varios estudiantes responden al comentario. Se oyen frases como “yo también” “siempre van así”.

P: Sí, pero necesitás las reglas para saber si lleva tilde o no.

(Observación, minuto 19:05)

El desarrollo de la clase

En la entrevista, la docente responde en base a la planificación y evaluación de su materia:

D: En cuanto a cómo planifico las clases, a la “planificación histórica” que tengo incorporada a través de los años le voy haciendo modificaciones o agregados a medida que van surgiendo las necesidades. Me gusta preparar mi propio material y con bastante frecuencia invento cosas nuevas para resolver problemas o reforzar algo. (Entrevista, página 5)

D: Evaluó principalmente a través de pruebas escritas, con nota numérica. Cuando entregan trabajos escritos individuales hechos en clase anoto todo (logros, dificultades, necesidad de reescribir, etc.) y les hago una devolución que incluye comentarios, pero sin nota numérica, y estos trabajos inciden en la nota del cuatrimestre. (Entrevista, página 6)

En base a su respuesta y a la perspectiva que asume frente a sus estudiantes en la clase observada, podemos interpretar que predominaría el enfoque ejecutivo en la acción de enseñanza de la docente (Fenstermacher en Feldman, 2010). Este enfoque se caracteriza por un rol activo por parte del docente, quien propone objetivos claros y alcanzables dentro de las posibilidades de los alumnos, de sus capacidades y de sus recursos. Por otro lado, este enfoque resalta el compromiso de los docentes frente al esfuerzo de los estudiantes por lograr los objetivos propuestos, a través de implementación de instrumentos de evaluación con la intención de obtener y brindar información durante su desarrollo. En el siguiente fragmento extraído de la observación, la docente se acerca a un estudiante (M3) y le brinda algunas pistas de cómo resolver el ejercicio propuesto.

M3 llama a P, y esta se acerca.

M3: (Mostrándole a P su carpeta de trabajo) ¿Así?

P: No, porque es Al – ba - ñil (enfaticando en la sílaba tónica). ¿Te das cuenta?

M3: (Mientras escribe algo en su carpeta) ¿Así?

P: Sí. Así.

(Observación, minuto 18:55)

Otras de las características propias de este enfoque están relacionadas con el ordenamiento de las acciones dentro del aula, con la previsión y la planificación. Referido a este punto, en primer lugar, en una parte de la observación de la clase se puede leer que la docente adelanta los contenidos que abordarán en las próximas clases, luego de una prueba.

M5: ¿Profe copiamos?

P: No, sólo les anticipé lo que vamos a ver después de la prueba.

M6: Yo lo copié.

P: No importa. Pero no entra en la prueba. Entraría en la siguiente. Bueno, ¿tienen preguntas? (Nadie responde) Entonces dejamos el tema de acentuación. (Observación, minuto 19:28)

En segundo lugar, en otro momento puede leerse cómo entre todos definen la fecha del examen.

P: No pusimos fecha pero, pongámosla ahora. Pero que sea un martes, así se van temprano. Nosotros siempre intentamos que las pruebas sean en las últimas horas, así el que termina firma la hoja y se puede ir. (Observación, minuto 19:20)

Por lo tanto, interpretamos que este enfoque ejecutivo de enseñanza le sería funcional a le docente para presentar el conocimiento específico que refiere a esta clase: separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras, poner el tilde si es necesario y responder un verdadero y falso sobre un cuento. Con este fin, le docente recurre a su rol activo, la planificación, la implementación de instrumentos de evaluación con la intención de obtener y brindar información durante su desarrollo, y especialmente al manejo del tiempo. Dicho enfoque destaca lo que la docente hace, pone el énfasis en ésta y en que el alumne adquiera un conocimiento especializado.

La evaluación de los aprendizajes

La docente utilizaría el procedimiento de prueba para evaluar el aprendizaje de los contenidos, a través de la repetición de los ejercicios¹⁶ (Feldman, 2010).

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo. Practicar un poco más antes de empezar algo nuevo. No pongo las consignas porque es la misma que tienen en la fotocopia de la clase pasada. ¿Se acuerdan, no, de las cuatro cosas? (Observación, minuto 18:50)

En este fragmento de la clase de lengua y literatura podemos interpretar que la docente asigna actividades a los estudiantes para repasar y consolidar el aprendizaje de los contenidos de las clases anteriores. De esta manera, podríamos pensar que en la clase de lengua y literatura predominaría el procedimiento de prueba como instrumento para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, a través de la repetición de actividades.

A su vez, las respuestas de este tipo de procedimiento pueden ser objetivas -si son unívocas-, o de producción de los alumnos -cuando se requiere una elaboración propia-, o de selección -cuando pueden elegir una respuesta de varias opciones-.

¹⁶ La evaluación formativa regula la acción pedagógica con el propósito de mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso. A través de este recurso, los docentes pueden evaluar el aprendizaje de los estudiantes y sus propias prácticas. Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos pueden ser muy variados. Deben ser seleccionados y utilizados en los propósitos de cada práctica evaluativa. Uno de estos instrumentos corresponde a los procedimientos de prueba, que consiste en tareas que los estudiantes deben realizar (Feldman, 2010).

En la observación de la clase podemos destacar los siguientes momentos. El primero de ellos donde se espera una respuesta objetiva, única:

P: Bueno, ahora sí. Punto 3: clasificar la palabra como aguda, grave o esdrújula.
¿Biblioteca qué es?
V4: Grave.
P: Grave. ¿Certeza?
V1: Grave.
P: ¿Y por qué certeza es grave?
V1: Porque lleva la sílaba tónica en el medio. (Varios alumnos repiten lo mismo).
P: No, porque...
M6: (Antes de que P termine la corrección) Porque la lleva en la penúltima.
P: Sí, última, penúltima.
(Observación de clase, minuto 19:10)

En el siguiente fragmento podemos ver cómo les estudiantes deben elegir entre dos opciones de respuestas: Verdadero o Falso:

P: Ahora voy a leerles unas oraciones y ustedes me tienen que decir si son verdaderas o falsas.
P procede con la mención de algunos enunciados. Una vez que dice una oración da lugar a que los y las estudiantes respondan.
P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso?
(Observación de clase, minuto 19:56)

En un tercer fragmento, extraído de la entrevista a la docente, podríamos interpretar que también utilizaría el método de elaboración propia, pero el mismo no se encuentra en la clase observada. Al contrario, fue rechazado como una respuesta posible. En la entrevista, la docente cuenta:

La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. En este aspecto hay un progreso bastante visible en los alumnos con el tiempo, con la práctica y con la confianza que van adquiriendo (Registro de entrevista, página 5).

Pero en la clase, rechaza esa postura al responder a un estudiante: “*Pero explica, porque no es así, eso te lo inventaste vos...*” (Observación de clase, minuto 20:00)

Entonces, mediante la evaluación en proceso, la profesora de lengua y literatura ajustaría las actividades, las estrategias, los tiempos de enseñanza, mientras que la forma que predominaría para obtener información acerca del aprendizaje de los estudiantes sería a través de preguntas objetivas y de opciones de verdadero o falso.

PROYECTO:

Las adolescencias en escena: una propuesta literaria

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual.

Este proyecto está pensado para desarrollarse en 1° año, con una **duración aproximada entre 6 a 8 semanas** (a elección de los docentes). Fue pensado para ser llevado a cabo tanto en presencialidad como en etapa de Distanciamiento Preventivo y Obligatorio (por burbujas).

Fundamentación teórica y práctica

Los sentidos de la enseñanza de Lengua y Literatura aparecen en el Diseño Curricular de la NES y colocan en un primer plano a las prácticas sociales del lenguaje con la intención de que los alumnos lleguen a ser miembros activos de una comunidad de lectores y escritores en la escuela y más allá de la misma. Es así que considera que el abordaje que se haga desde Lengua y Literatura tiene un rol primordial en la formación integral de los jóvenes, *“entre otras cuestiones, por su incidencia en la democratización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Concebir estas últimas como objeto de enseñanza apunta a que los estudiantes valoren las posibilidades que ofrece el lenguaje para conceptualizar la realidad”* (Diseño Curricular de la NES de CABA, 2015, p. 431).

Considerando lo señalado, el proyecto se orienta a la elaboración de una obra de teatro a través de la reescritura de un clásico literario. Se propone que la misma se sitúe en el contexto actual y se vincule a una problemática institucional que es abordada de múltiples maneras por la institución (la existencia de estudiantes madres y padres). Como señalamos en el diagnóstico, la institución posee una tendencia hacia el funcionamiento de modalidad progresiva (Mastache, 2007), ya que hace lugar a los conflictos del contexto para tramitarlos y buscar soluciones. En este sentido, sostenemos que es importante abordar también estas temáticas desde los espacios áulicos, esto es, a través de las distintas materias. Pensamos el trabajo sobre la problemática del embarazo adolescente de modo transversal, es decir, destinado a toda la comunidad educativa y no solamente para quienes lo están atravesando. Elegimos trabajar especialmente a través de obras de teatro ya que las mismas resultan muy potentes para poder ponerse en el lugar del otro y para imaginar diferentes escenarios posibles que habiliten la reflexión. En síntesis, este proyecto, a través de la reescritura, invita a visibilizar y reflexionar sobre la diversidad de

modos que hay de vivir el embarazo y las múltiples posibilidades y proyectos que pueden abrirse desde los propios deseos, desde el cuidado, la responsabilidad y los derechos.

Enlazar el tema del embarazo adolescente a la propuesta de Lengua y Literatura, destinada a todo el grupo clase, permitiría una aproximación a la realidad vivida por muchas estudiantes desde lo literario. Levinsky (2014) expresa que “*el lenguaje ayuda a pensar, a fundamentar lo que se piensa, a expresar lo que se siente, a practicar la introspección y la vida con los otros, a desaturdirse y a reivindicar la intimidad*” (p. 94). Es por ello que la literatura cobrará una especial relevancia a lo largo del proyecto, estableciéndose así puentes con la vida extraescolar, pero también, como señalábamos antes, con propuestas institucionales ya en funcionamiento alrededor de la problemática del embarazo adolescente.

Todo esto supondrá un enlace con la ESI, que de modo transversal se irá enlazando con el proyecto. Desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) se establece a la ESI como un derecho, por lo tanto resulta de relevancia a la hora de armar propuestas de enseñanza que la incluyan y se responsabilicen de su implementación. En este entretreído que se irá haciendo entre la literatura y la ESI se busca, entre otras cuestiones, “*construir subjetividades más plenas y menos estigmatizadas [...] para vincularse entre semejantes hay que pensar en pedagogías alternativas que serenen a los desafortunados y despierten a los que duermen, que los acerquen a una dimensión ética de la existencia, que se responsabilicen de sí mismos y de los otros, que se hagan cargo de lo que dicen y lo que hacen*” (Levinsky, 2014, p. 94). Asimismo, se propondrá una articulación con la materia de Formación Ética y Ciudadana, en la que se buscará investigar y reflexionar el tema del embarazo adolescente desde una perspectiva histórica, social y política, buscando desnaturalizar y problematizar el concepto. Así se dará lugar a “*una mirada que admita la complejidad de la problemática [posibilitando] reconocer la diversidad de situaciones vitales, de experiencias, de trayectorias, de modelos de identificación; cuestionar mandatos de género; revisar la idea de una adolescencia única...*” (Serie cuadernos de ESI para la secundaria, 2008, p.71). Cabe destacar que el enfoque desde el cual se trabajará en la materia Formación Ética y Ciudadana hace énfasis en una mirada democrática, en los derechos humanos y en la participación. De este modo, esta materia presenta un eje en el hacer, en el ejercicio, y no solamente en el saber. Asimismo, la materia en cuestión posee diferentes dimensiones, entre ellas los valores y principios cívicos (como la libertad, equidad y pluralismo), la participación cívica y democrática, las instituciones del Estado y la

sociedad (recuperándose así también contenidos de enfoques clásicos), la dimensión de la convivencia y por último, las identidades. En esta última dimensión nos proponemos hacer foco en el proyecto, articulándolo con la propuesta de la ESI.

A partir de lo analizado en la entrevista, hemos reconocido el interés de la docente por poner en diálogo la enseñanza de la gramática con la producción de textos. Por lo tanto, el proyecto se desarrollará desde un enfoque comunicacional, lo cual nos coloca frente al propósito de enseñar el desarrollo de las competencias lingüísticas para que los alumnos puedan desempeñarse adecuadamente en distintos contextos. El enfoque propone el acercamiento a textos variados a ser trabajados desde diferentes sentidos, la oferta de situaciones que acerquen la lectura de textos por placer, el énfasis en los textos como unidades de análisis, el vínculo entre éstos y sus contextos de producción, los sentidos y significados de los mismos, entre otras cosas. El Diseño Curricular plantea con respecto a la lectura literaria, *“dado que el lector en general y, muy específicamente, el lector literario, se comienza a formar en el momento preciso en que encuentra un autor, un género, un tema, un texto que lo atrae de modo particular y que lo incita a seguir leyendo, es importante acercar a los estudiantes una selección de textos literarios lo más amplia y variada posible perteneciente a la literatura universal en general y, en particular, a la literatura latinoamericana de diferentes épocas, géneros, autores y temáticas, para responder a una pluralidad y diversidad de intereses lecturales”* (Diseño Curricular de la NES de CABA, 2015, p. 432).

Como señalábamos, resultará de vital importancia poder sostener una unidad de sentido en la que los contenidos literarios no dejen de estar ligados a los contenidos gramaticales que se propone enseñar. En este sentido, Bravo (2012) plantea la importancia de enseñar la gramática desde situaciones de escritura, ya que la misma puede aparecer a la hora de, por ejemplo, planificar o revisar un texto.

De todos los planteos anteriores se desprende la importancia de considerar al sujeto con el que se va a trabajar. Es por ello que elaboramos un proyecto que intenta partir de sus intereses, problemáticas y realidades pero que además busca constantemente ofrecer situaciones didácticas en las que ellos puedan apropiarse y reflexionar sobre lo que están aprendiendo, de modo que, siguiendo a Edwards (1989) puedan generar una relación de interioridad con aquello que están conociendo. A esto podemos añadir que no dejamos de tener en cuenta que los estudiantes son sujetos de derecho a quienes tenemos la obligación

de acercar a prácticas culturales como lo son la lectura y la escritura, y a quienes tenemos también que garantizar el derecho a una educación sexual integral.

Asignaturas

- Lengua y Literatura
- Formación Ética y Ciudadana

Propósitos del proyecto

- Acercar experiencias culturales a los estudiantes.
- Abordar problemáticas de la población escolar (como el caso del embarazo adolescente), para generar experiencias significativas en los estudiantes.
- Generar una propuesta articulada con la materia Formación Ética y Ciudadana que permita a los estudiantes reflexionar acerca de la temática del embarazo adolescente desde una perspectiva histórica, social y política, buscando desnaturalizarla y problematizarla.
- Recrear una obra del teatro clásico (reescribir y teatralizar) con el propósito de adaptarla a la problemática actual del embarazo adolescente, a través de las experiencias de los estudiantes.

Propósitos de enseñanza

Lengua y Literatura

- Fomentar la lectura comprensiva y la escritura desde un enfoque comunicacional.
- Generar actividades que promuevan en los estudiantes vínculos de interioridad con el conocimiento.
- Promover la creación de espacios de intercambio que favorezcan la comprensión e interpretación con otros pares y docentes.
- Plantear una propuesta didáctica que logre articular los contenidos gramaticales y literarios en una unidad de sentido.
- Crear instancias dedicadas a la narración de sucesos vividos e historias leídas, escuchadas o vistas, preferentemente de interés colectivo.

Formación Ética y Ciudadana

- Recuperar el sentido de las prácticas culturales, su origen y la vinculación con el contexto.
- Abordar la tensión entre la libertad y la responsabilidad en las decisiones personales y profundizar sobre las implicancias de las decisiones adoptadas.
- Poder entrecruzar las experiencias propias o cercanas a los estudiantes con los aprendizajes para que los mismos cobren significación en las trayectorias personales.

Educación Sexual Integral:

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.
- Reflexionar en torno al embarazo adolescente, el deseo en la maternidad, las posibilidades y obstáculos que se presentan según el género, el marco de derechos existentes.
- Brindar información acerca de la responsabilidad reproductiva y métodos anticonceptivos.
- Reconocer las características del embarazo a través del tiempo.

Eje-problema

¿Es posible repensar obras de teatro desde la perspectiva de la ESI? ¿Cuáles son las potencialidades del género teatral para repensar la problemática actual del embarazo adolescente? ¿En qué medida una mirada histórica posibilita una complejización y desnaturalización de la problemática del embarazo? ¿De qué modo la producción escrita y creativa puede favorecer la apropiación y reflexión de la temática?

Productos

- Dos subproductos: Soliloquio personal a partir de la personificación de un personaje, y un Afiche o Padlet que contenga las producciones propuestas en las actividades a modo de insumo para el trabajo final.
- Producto final: escritura y teatralización de una obra de teatro. Se deja a consideración de le docente la opción de realizar teatro leído o producir una obra teatral con todo el despliegue que implica.

Contenidos

- Pensamiento crítico y reflexivo.
- Comunicación oral o escrita de las propias ideas y pensamientos.
- Escucha comprensiva y respetuosa.
- Producción colaborativa y creativa.
- Capacidad de percibir y comprender las vivencias, sentimientos e ideas ajenas.

Lengua y Literatura

- Lectura de un subgénero narrativo: texto teatral.
- Modos de organización del discurso: la narración.
- Los usos del sustantivo y del adjetivo para denominar y expandir información en los textos trabajados.
- Producción escrita de obras de teatro para representar.

Educación Sexual Integral

- El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.
- El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- El análisis crítico de prácticas basadas en prejuicios de género.

Formación Ética y Ciudadana

- Reconocimiento y valoración de identidades y proyectos de vida personales y grupales.
- Recuperación del sentido de las prácticas culturales, su origen y la vinculación con el contexto para trabajar sobre las diversidades en las formas de comprender y vivenciar el embarazo.

Secuencia de actividades

Lengua y Literatura

- **Disparador- duración aproximada: 2 clases.**

Se sugiere comenzar con algún recurso disparador (video, imágenes, frases, nube de palabras, entre otros) que permita registrar conocimientos, reflexiones y puntos de vista sobre la temática que se abordará. Se sugiere el siguiente recurso:

Páginas 74 a 77 del cuaderno “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I”. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/esi_secundaria.pdf

Se espera que estas reflexiones puedan sostenerse a lo largo del proyecto, por lo tanto sugerimos dejar registro de la puesta en común, ya sea en un afiche que quede a lo largo del tiempo en el aula o en algún medio virtual (Padlet, Jamboard, Classroom, u otro).

La idea fundamental de esta actividad será propiciar “*la reflexión sobre si el embarazo puede ser una experiencia para decidir y proyectar para el momento más propicio, considerando lo importante que es que los y las adolescentes puedan desarrollar todas sus potencialidades como personas; también, si los y las adolescentes visualizan como posibilidad para sus vidas realizar otros proyectos junto a, o en vez, de la maternidad y la paternidad, y cuáles pueden ser los obstáculos a los mismos y las estrategias para superarlos*” (Cuaderno ESI para la Educación Secundaria I, p. 78).

- **Primeras aproximaciones al género teatral- duración aproximada: 2 clases.**

Se presentará la idea central del proyecto al grupo, esto es, la aproximación a la problemática del embarazo adolescente a través de textos teatrales. Se presentará, también, la idea del producto final que es la elaboración de una obra teatral que aborde el embarazo adolescente para mostrar al resto de la escuela. Si bien desde las clases de Lengua y Literatura se seguirá abordando la temática, se comunicará que la misma seguirá siendo profundizada también desde el área de Formación Ética y Ciudadana.

Para presentar el género, se iniciarán lecturas a través de diferentes modalidades: en un primer momento, se hará una lectura grupal distribuyéndose personajes con aquellos que quieran participar. En una segunda instancia, se propondrá la lectura de una misma obra teatral en diferentes grupos. En este primer acercamiento al género, las obras teatrales podrán elegirse en base a los intereses del grupo o de le docente.

Algunas obras de teatro sugeridas:

<http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL005806.pdf> (páginas 11, 12 y 13).

<https://ciudadseva.com/biblioteca/indice-autor-teatros/>

Luego de la lectura de diversas obras de teatro, se comenzará a indagar las características del género. Se sugiere realizarlo a través de una diferenciación entre el texto dramático y la narración. Preguntas que pueden guiar el intercambio:

- *¿Cómo se marca el paso del tiempo en las narraciones y en las obras de teatro?*
- *¿Cómo hace el lector para conocer el lugar donde suceden los hechos en una narración y cómo accede a esta información el lector de textos teatrales?*
- *¿Cuáles son los mecanismos para identificar el carácter de los personajes en las narraciones y en las obras teatrales?*
- *¿Qué recursos no verbales utiliza el texto teatral para realizar distintas focalizaciones? ¿Qué funciones narrativas cumplen el telón, la luz, el espacio y el movimiento de los cuerpos en las obras teatrales?*
- *En relación con todo lo anterior, ¿qué operaciones de reescritura son necesarias para reelaborar una narración como obra de teatro o viceversa?*

Fuente consultada: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005814.pdf>

Se propone partir de las ideas y construcciones de los alumnos y llegar así a una posible definición del texto teatral, que podrá ser contrastada y enriquecida con otras definiciones dadas en textos académicos.

Se sugiere dejar registro de esta tarea en el afiche o medio virtual utilizado en los primeros encuentros, ya que será un insumo para la producción final del proyecto.

- **Producción de un soliloquio- duración aproximada: 4 clases.**

Luego de haber leído diferentes obras, se propone la lectura de una versión reducida de la obra de teatro clásica “Romeo y Julieta” de William Shakespeare, compartiendo el contexto de producción y otras cuestiones importantes en torno a esta obra literaria.

Posibles versiones:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005814.pdf>

<https://amantedelaliteratura.com/c-tragedias/guion-de-romeo-y-julieta/>

Una vez finalizada la lectura, se plantea la siguiente actividad:

En parejas, elegir un personaje de la obra y describirlo sumándole características o rasgos que no necesariamente se desprendan de la obra original. En esta actividad de escritura, se sugieren distintos modos de reflexión sobre lo escrito (lectura en voz alta y reflexión colectiva, intercambio de escritura entre las distintas parejas para hacerse comentarios, devolución de la docente sobre las descripciones realizadas, etc.). En este

momento de reflexión sobre la escritura, se sugiere trabajar con el uso de sustantivos y adjetivos como recursos que enriquecen los textos. Asimismo, se aconseja una actividad que permita sistematizar estos contenidos gramaticales.

Una vez realizada la descripción, se propone la escritura de un soliloquio, esta vez de modo individual. La idea será que, a partir del personaje elegido y descrito, escriban un soliloquio en base a la siguiente situación introducida por la docente:

Imaginemos que Julieta queda embarazada de Romeo. Romeo no lo sabe y Julieta piensa posibles maneras de afrontar la situación. ¿Contarle a sus padres? ¿Cómo reaccionará Romeo? ¿Qué pensarán en el pueblo?

Desde el personaje elegido, escribir un soliloquio, esto es, una conversación del personaje consigo mismo emitiendo opiniones en relación a la situación que saben sobre Julieta y Romeo.

Nuevamente, se sugiere una propuesta de escritura que contemple sus distintas etapas (planificación, escritura propiamente dicha y revisión). Se sugiere habilitar un momento de presentación del soliloquio al resto del grupo, lo cual llevará a la siguiente actividad que profundiza sobre la dimensión representacional del texto teatral y trabaja “*con las significaciones que puede adquirir la palabra oral en función de la entonación, el ritmo, el timbre y otros aspectos que hacen a la voz de quien lee*” (Ateneo área Lengua, 2017, p. 8).

- **La dimensión representacional del texto - duración aproximada: 1 clase.**

Como disparador se propone jugar al juego de las variaciones que se encuentra en el siguiente link: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005806.pdf> (se propone una adaptación de las actividades 1 y 2 páginas 8, 9 y 10).

Una posible variación al juego será jugar con las tarjetas de las emociones pero en lugar de leer de ese modo el parlamento que figura en la propuesta citada, se puede leer el soliloquio realizado.

Para finalizar la clase, se propone sumar al afiche o al Padlet las cuestiones reflexionadas y sistematizadas en torno a cómo representar una obra teatral.

- **Armado del producto final- duración aproximada: 4 clases**

Se propone a la docente armar una compilación de obras teatrales (pueden sumarse aquellas ya sugeridas). Se dividirá la clase nuevamente en grupos y se dejará un tiempo para que al interior del grupo lean y exploren las diferentes obras para luego elegir la que más les gustó. Una vez finalizado este momento, cada grupo contará qué obra eligió y por

qué, y entre todes elegirán la obra que le parezca más interesante y potente como insumo para el trabajo final. Es importante que haya claridad en la propuesta de escritura final, la cual será colectiva y deberá modificar el final, el tiempo y el escenario de la historia original, incorporando el tema del embarazo adolescente desde una perspectiva que represente el trabajo de reflexión e investigación que fueron haciendo. Es importante también tener en cuenta el destinatario de la obra, que será el resto de les estudiantes de la escuela. También será relevante volver sobre el afiche o el Padlet realizado para incluir en el producto final del proyecto todos los aportes que se fueron haciendo a lo largo del mismo.

Se propone un momento de planificación colectiva del texto. Para una mejor organización, si le docente considera se puede dividir el momento de la escritura en diferentes grupos, asignando a cada uno de ellos un acto dentro de la obra.

Luego, se sugiere dejar algunas clases para ensayar la obra. Quienes no deseen actuar, podrán sumarse desde diferentes roles, como una posible presentación, el armado de la escenografía, de una invitación, etc.

Por último, la obra de teatro contará con una presentación que se realizará desde el área de Formación Ética y Ciudadana. La misma puede ser revisada desde Lengua y Literatura o realizada conjuntamente desde ambas materias.

Formación Ética y Ciudadana

- **Los cambios en la vida de les jóvenes cuando se produce un embarazo-
duración aproximada: 1 a 2 clases**

Se propone retomar la actividad disparadora que se hizo en el área de Lengua y Literatura, pero en esta ocasión solamente los testimonios relativos al eje 3 “Los cambios en la vida de les jóvenes cuando se produce un embarazo”.

Se sugiere volver a leer los testimonios y las preguntas, a modo de volver a ponerse en tema, de recordar lo ya trabajado y de profundizarlo posteriormente.

En base al testimonio que figura a continuación, se sugiere una actividad para “expandir” esa situación. Se dividirán en distintos grupos, tomando cada uno de ellos un personaje ligado a ese testimonio: la adolescente que quedó embarazada, su grupo de amigos, el novio, su papá y su mamá y la directora de su escuela. Cada grupo deberá ponerse en el lugar de ese personaje y escribir cómo reaccionarían, en base a cómo piensan o ven que se responde generalmente desde cada uno de esos lugares, no en base a cómo ellos mismos actuarían. Si le docente lo considera, también puede pensarse que

dos grupos tengan que pensar sobre el mismo “personaje”, de modo que puedan aparecer diversos modos en los que, por ejemplo, un grupo de amigos puede reaccionar.

E, 17 años, mujer: “Mirá, no fue muy buena experiencia. Yo me enteré recién al mes, un día después de mi cumpleaños, que estaba embarazada, o sea que fue muy chocante, los 15 con vestido como una nena, y ya tomar conciencia al día siguiente de que ya no eras más una nena, y que la adolescencia la había perdido”. “Yo trato de estar en todas, igual que ellas, yo trato... de no perder mi niñez todavía, como dice mi mamá”

Se propone un espacio de puesta en común y debate en torno a lo que cada grupo expuso. Posibles preguntas que pueden orientar la intervención de le docente:

¿Están de acuerdo en que desde esa posición se suele “responder” así ante un embarazo de una chica adolescente? Si/No ¿Por qué?

¿Sucede así en todos los lugares? ¿Hay zonas en las que está mejor o peor visto?

¿Hay zonas o lugares en los que está “normalizado” el embarazo adolescente? Si/No ¿Por qué?

¿Habrá sucedido así en distintas épocas? ¿Cómo se lo imaginan?

¿Todas las escuelas abordan la problemática de la misma manera? ¿De qué piensan que podría depender ese modo de respuesta?

- **El embarazo a través del tiempo- duración aproximada: 3 a 4 clases**

Le docente presentará el tema de la clase, ligado a conocer cómo el embarazo fue comprendido y vivido en diferentes momentos de la historia. Para ello, se dividirá la clase en grupos de no más de tres integrantes. Cada grupo leerá la información ofrecida por le docente y la sistematizará en una línea de tiempo. Una vez finalizado este momento, se propone armar de manera colectiva esa línea de tiempo, de modo que quede más completa. Se hará una puesta en común en la que se buscará “rescatar” aquellos datos que más les hayan llamado la atención, aunque no hayan sido incluidos en la línea de tiempo. Se sugiere un cierre de esta actividad que permita compartir esta información con otros grupos de la escuela. Para ello se pueden realizar afiches, publicarlo en algún medio virtual (instagram, facebook, tik-tok, etc.), armar un video, entre otras posibilidades.

Páginas sugeridas:

<https://quevuelenaltolodados.com/2019/01/17/los-hijos-en-la-antigua-roma/>

<https://flo.health/es/tu-ciclo/sexo/anticonceptivos/metodos-anticonceptivos-antiguos>

https://acercandonaciones.com/curiosidades-del-parto-en-las-civilizaciones-primitivas-27102016_Rq2oIJZgeM

<https://www.redalyc.org/pdf/4769/476947242012.pdf>

- **Adolescencia y embarazo**

La posibilidad de tomar decisiones en torno de lo reproductivo: 1 clase

Se propone retomar la actividad disparadora que se hizo en el área de Lengua y Literatura, pero en esta ocasión solamente los testimonios relativos al eje 2 “la posibilidad de tomar decisiones en torno a lo reproductivo”.

Le docente invita a que les estudiantes reflexionen sobre la toma de decisiones acerca de su salud sexual reproductiva, sobre los embarazos en la adolescencia y sus implicancias afectivas y sociales a través de una serie de testimonios. Le docente lee en voz alta los siguientes testimonios:

Testimonio 1: L, 20 años, varón: “Al principio no pensaba en embarazarla... pero lo que sí hablamos, en el sentido de que si ella iba a quedar embarazada, ¿qué problema iba a haber... en el sentido de pensar eso, el de ‘uy, quedaste embarazada’... o ‘no quiero’ o ‘sacátelo’, no, la verdad a mí esas cosas no me van... Aparte, fue algo que se nos dio a los dos, no es que uno dijo que le gustaría quedar embarazada y el otro pensarlo, no, porque fue un momento que se dio que ella me dijo que le gustaría tener un hijo... que le encantaría... y después seguimos hablando, hablando hasta que, bueno, se dio...”.

Testimonio 2: P, 23 años, mujer: “Mi problema fue cuando se lo conté a mi mamá y a mi papá... Yo también planeaba tener un hijo a los 22, pero bueno, yo les decía, ya está”

Le docente invita a que les estudiantes puedan escribir sus reflexiones sobre esos testimonios a partir de algunas preguntas disparadoras que escribe en el pizarrón:

- ¿Qué sucede cuando se lleva adelante una decisión que no fue suficientemente pensada?
- ¿Es lo mismo cuando se trata de un embarazo que para otras situaciones de la vida? Sí / no. ¿Por qué?

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_secundaria_i.pdf

(pág. 63 a 78)

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/embarazo_adolescente.pdf

Como cierre de la clase, se propone la lectura colectiva del siguiente texto:

El embarazo en la adolescencia

La cuestión del embarazo en la adolescencia es un tema de debate que lleva ya varias décadas. En un primer momento, desde la salud pública se lo consideró como “un riesgo”; al respecto, Ariel Adaszko refiere que “...en el caso de los jóvenes, el término ‘embarazo’ casi siempre va acompañado por el de ‘riesgo’, no ya como una probabilidad estadística de que ocurra un evento adverso sino que, se dice, la sexualidad de los adolescentes y el embarazo ‘son riesgosos’ en sí mismos...” . Muchas investigaciones alineadas con la idea de “riesgo” buscaron demostrar que un embarazo en la adolescencia conllevaría problemas obstétricos o neonatales, como por ejemplo: bajo peso al nacer, prematuridad y, por lo tanto, mayor posibilidad de morbi-mortalidad en el bebé. En cuanto a la madre, algunas investigaciones buscaron la asociación entre inmadurez ginecológica y posibilidad de infecciones, que llevarían a partos prematuros entre otras complicaciones. Actualmente, se cuenta con suficiente evidencia respecto de que el embarazo en la adolescencia, cuando recibe apoyo psicológico y social y los controles prenatales necesarios, tiene resultados comparables, o casi tan buenos, como los que se observan en mujeres mayores de 20 años . Esto admite una salvedad: un embarazo en la pubertad o adolescencia temprana —es decir, entre los 11 y 14 años— puede conllevar riesgos como prematuridad, bajo peso al nacer y mayor mortalidad. Además, es probable que muchos de estos embarazos sean el resultado de abuso sexual. Es necesario destacar que las condiciones de vida son determinantes para que un embarazo se desarrolle y culmine bien, independientemente de la edad de la madre. Una alimentación adecuada, los controles de salud oportunos y la facilidad para acceder a ellos favorecen que las situaciones lleguen a buen término sea cual sea la edad de la mujer. En cuanto a los debates en torno a la pobreza y el embarazo adolescente —desde un enfoque tradicional que se tornó hegemónico hacia fines de los ‘70— , se sostuvo que el embarazo en la adolescencia perpetúa las condiciones de pobreza, ya que lleva a la repitencia, a la interrupción o abandono de los estudios, a la exclusión del sistema productivo, y a la consiguiente reducción del acceso a los recursos para el desarrollo adecuado de los hijos. De este modo, muchos de estos estudios —que se hicieron desde la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social— planteaban que el embarazo adolescente constituía un mecanismo de “transmisión intergeneracional de la pobreza” . Este tipo de perspectivas se preocupó por identificar las condiciones que causan el embarazo, asignándolas al individuo y a la familia y categorizadas como “desviadas”, sin ver que la pobreza condiciona fuertemente las trayectorias de vida de los y las jóvenes.

A partir de los '80, en nuestro país, comenzaron a realizarse investigaciones con un enfoque sociológico, que empezaron a plantear nuevas dimensiones ligadas al tema, vinculando la maternidad adolescente a las políticas públicas y la perspectiva de los derechos humanos. Por otra parte, varios estudios recientes vienen demostrando que, en su mayoría, las adolescentes embarazadas que abandonaron la escuela habían dejado sus estudios antes del embarazo. Es cierto también que las instituciones escolares presentan diferentes respuestas a las mismas realidades. Así, algunas logran contener y acompañar a las y los estudiantes para contrarrestar abandonos o repitencias en circunstancias de vulnerabilidad, como son los embarazos, maternidades y paternidades.

En este sentido, queremos destacar la acción que la educación y la escuela pueden desarrollar, si tenemos en cuenta su función igualadora de oportunidades para todos y todas. Igualar no significa homogeneizar prácticas, identidades o llegar exactamente a los mismos resultados, sino, antes que nada, reconocer la diversidad de contextos en que se desarrollan las vidas de adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta que “la posibilidad de generar herramientas de intervención dirigidas a fomentar la equidad, deben partir de cómo son las cosas y no de cómo deberían ser”.

Algunas iniciativas dan cuenta de acciones que buscaron dicha igualdad de oportunidades acompañando a chicas y chicos en el tránsito hacia la maternidad y la paternidad a través de diferentes estrategias, como la sanción de leyes específicas. Es el caso de la **Ley Nacional de Educación 26.206** que en su artículo 81 indica que las autoridades jurisdiccionales garantizarán el acceso y permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como durante la maternidad. O de la **Ley Nacional 25.584/02 de Acciones contra alumnas embarazadas**, por la cual se prohíbe toda acción en el ámbito escolar que impida el inicio o la continuación del ciclo escolar de cualquier alumna embarazada. O la **Ley Nacional 25.273/00** sobre el **Régimen especial de alumnas embarazadas**, que establece un régimen de inasistencias justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursen los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria y Superior no universitaria, en establecimientos de jurisdicción nacional, provincial o municipal y que no posean una reglamentación con beneficios iguales o mayores que las que otorga esta ley.

Fuente: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/esi_secundaria.pdf

El texto aborda algunas leyes relacionadas con el tratamiento del embarazo adolescente en las instituciones educativas. Si le docente lo considera se podrá ampliar el repertorio de leyes que regulan la problemática en la actualidad. Es importante señalar que el objetivo de dicha actividad no es memorizar las leyes sino conocer el marco legal que comprende los derechos de los estudiantes.

De modo ampliatorio, se podrá también utilizar el siguiente video como cierre:
https://www.youtube.com/watch?v=oFB1i7MLU_U

- **Cuestiones ligadas al deseo y al proyecto de vida: 1 clase**

Le docente hará una breve presentación de la temática “Proyecto de Vida” introduciendo a los adolescentes en la importancia de la planificación y de la toma de decisiones para el desarrollo personal. A modo de ejercicio, se propone retomar un personaje del soliloquio trabajado en Lengua y Literatura y completar de forma conjunta los diferentes proyectos que tendría ese personaje. A continuación, se destinará un tiempo de la clase para que los estudiantes puedan completar un cuadro como el que se presenta a continuación:

Mi proyecto de vida				
Ambito	Objetivo	Tiempo	Estrategias	Apoyo externo
	¿Qué deseo?	¿En cuánto tiempo lo lograré?	¿Cómo lo voy a hacer?	¿En quién me puedo apoyar?
Personal				
Escolar				
Familiar				
Laboral				

De forma particular, se retomará la temática del embarazo, la maternidad y la paternidad deseada, de la posibilidad de la toma de decisiones en torno de lo reproductivo, y de las posibilidades/dificultades a las cuales se enfrentan los adolescentes ma/padres a la hora de planificar su proyecto de vida. (Aquí y en las preguntas que siguen para este eje, debemos estar atentos a las relaciones de desigualdad de género, si es que surgieran. Si no surgen, es deseable aportar dicha variable a la discusión, a partir de preguntas como la siguiente: Varones y mujeres ¿tienen siempre las mismas oportunidades para concretar sus proyectos de vida? Fundamentar.

- **Actividad de cierre: armado de la presentación de la obra de teatro/teatro leído**

Se propone retomar lo trabajado en las distintas clases y volver sobre el Padlet, recuperando los contenidos y las reflexiones colectivas que les resultaron más significativas. Se sugiere sumar algunas más, y utilizar esa elaboración como insumo para el armado de la presentación de la obra teatral.

Se abrirá un momento de planificación de la presentación. En la misma se debatirá y decidirá sobre la presencia de uno o más presentadores, el estilo que tendrá (si será formal

o informal), los contenidos del padlet que deberá incluir, los mensajes a la comunidad educativa que no podrán faltar en esa presentación.

Se sugiere un momento de escritura colectiva (podrá hacerse solamente desde FEyC o conjuntamente con Lengua y Literatura).

Evaluación del proyecto

Es necesario aclarar que la evaluación de una experiencia teatral no debe quedar limitada a hacerse al finalizar el estreno de la obra. El estreno es la “frutilla del postre” que hemos colocado delante de nuestros alumnos para movilizarles. Además, la producción de cualquier grupo de estudiantes siempre es un motivo de celebración, por lo que no sería objetivo limitar la evaluación a este momento. Si bien después del estreno de la obra, les alumnos recibirán la devolución y comentarios de la misma por parte de toda la comunidad educativa (otros alumnos, docentes, familias), es importante remarcar, que no hay relación entre el éxito de una representación teatral y el proceso educativo que ella haya generado. Nuestro proyecto educativo es una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza y como tal tiene que ser evaluado. Es por eso que sugerimos que los docentes y estudiantes realicen una evaluación del proyecto para identificar si el modo de abordaje y las actividades propuestas fueron pertinentes para alcanzar los propósitos propuestos en base al proceso de elaboración y al producto final al que llegaron los estudiantes.

La evaluación del proyecto para el docente contempla el seguimiento, cumplimiento y pertinencia de las actividades que se proponen con vistas al logro de los distintos productos:

- Soliloquio personal y Afiche o Padlet grupal.
- Reescritura y teatralización de la propuesta literaria producida por los estudiantes.

Así mismo, proponemos una instancia de coevaluación con los estudiantes, en donde puedan expresar sus opiniones acerca del proyecto. Sugerimos acercar las siguientes preguntas para que los estudiantes contesten de forma anónima y coloquen en un buzón para una posterior lectura colectiva:

- ¿Cómo podrías definir el proyecto en tres palabras?
- ¿Qué le agregarías o le sacarías?
- ¿Qué actividad o qué momento te gustó más? ¿Por qué?
- ¿Crees que el proyecto te aportó algo nuevo? ¿Qué?

Evaluación del aprendizaje

Se sugiere una evaluación formativa a lo largo de las clases en donde se contemple:

- Comprensión de los distintos textos trabajados.
- La elaboración de textos simples que den cuenta de la correcta interpretación del eje problema del proyecto.
- El uso correcto de la gramática y la ortografía para la elaboración de los textos.
- El nivel de participación y compromiso de los estudiantes en el proceso de reescritura, elaboración y dramatización de la propuesta literaria.
- La participación de los estudiantes en la reflexión acerca del abordaje y desnaturalización de la problemática del embarazo adolescente.
- Comprensión de cómo el embarazo fue interpretado y vivido en diferentes momentos de la historia.
- El conocimiento de las leyes ligadas en torno al embarazo adolescente.

Así mismo se les propondrá a los estudiantes realizar una actividad de Autoevaluación individual en cada materia por separado en la cual deban completar el siguiente cuadro:

Tabla de autoevaluación individual

¿Qué sabía?	¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Qué no logro comprender o necesito más tiempo e información para lograrlo?

Más tarde esto podrá ser utilizado como insumo para la evaluación del proyecto y para que los docentes hagan una devolución individual y al grupo en general, previo análisis de las respuestas junto a sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, María José (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador) Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires, Biblos.
https://www.academia.edu/40572319/M.J.Bravo_La_gram%C3%A1tica_y_sus_conexiones
- Colomer, Teresa. (2005) Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. (Cap. 1)
https://books.google.com.ar/books/about/Andar_entre_libros.html?id=djcrQ_KmUdsC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada. <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-de-apropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018) Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf
- Levinsky, Roxana (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina. Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Buenos Aires, Noveduc.
- Ley N° 26.150. Programa de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017) “Ateneo área de Lengua, Encuentro I Lectura de obras teatrales”.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. (2008) Serie cuadernos de ESI para la secundaria. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/esi_secundaria.pdf
- Stagnaro, B. (2006) Escuelas Argentinas / Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano - Ciudad de Buenos Aires, Boga Bogana Producciones para Canal Encuentro. Disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/2073?temporada=1#top-video>
- Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>

RECURSOS SUGERIDOS

- <https://ciudadseva.com/biblioteca/indice-autor-teatros/>
- <https://amantedelaliteratura.com/c-tragedias/guion-de-romeo-y-julieta/>
- <https://quevuelenaltolodados.com/2019/01/17/los-hijos-en-la-antigua-roma/>
- <https://flo.health/es/tu-ciclo/sexo/anticonceptivos/metodos-anticonceptivos-antiguos>
- https://acercandonaciones.com/curiosidades-del-parto-en-las-civilizaciones-primitivas-27102016_Rq2olJZgeM
- https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/embarazo_adolescente.pdf
- https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_secundaria_i.pdf
- https://www.youtube.com/watch?v=oFB1i7MLU_U

**PROYECTOS - LENGUA Y LITERATURA
SEGUNDO AÑO**

Proyecto 4

**¿Quién decide quiénes somos?
La construcción de las identidades en la
adolescencia**

(en articulación con Formación Ética y Ciudadana y Tutorías)



Autorxs:

Augustovski Ianina
Garcia Gabriela Verónica
Jorge Gamal
Orellana Adriana

Introducción

En el presente documento encontrarán el desarrollo de una propuesta didáctica interdisciplinaria que ha sido realizada a partir del análisis de elementos institucionales de la Escuela Media Nro 4 y didácticos de una clase de Lengua y Literatura en una institución similar a la citada.

El proyecto se confecciona en el marco de la asignatura de Didáctica del Nivel Medio (DNM) que forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En este marco la propuesta es un “acercamiento a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico” (Guía de Trabajo de Campo, DNM, 2021, p.1) que requiere de la observación de las situaciones a intervenir, la elaboración de un diagnóstico, la construcción de la demanda y la propuesta de trabajo o desarrollo didáctico en concordancia con las necesidades/propósitos relevados en la primera etapa de diagnóstico, los enfoques y contenidos disciplinares actuales, y la normativa vigente. Esta práctica profesional tiene en cuenta que la “Didáctica de Nivel Medio podría considerarse como disciplina académica que analiza las condiciones de desarrollo de la enseñanza en este particular nivel educativo y que genera modelos teóricos que dan cuenta de estas especificidades” (Mastache, 2013, p.3).

Metodología de trabajo

El proyecto se elabora como construcción didáctica basada en un diagnóstico institucional y didáctico situado. Los fundamentos teóricos utilizados para la comprensión de lo observado tienen en cuenta las necesidades y los desafíos de las prácticas actuales de las didácticas generales y específicas (de nivel y de disciplina) y las prescripciones Nacionales y Jurisdiccionales.

El trabajo se desarrolla en las siguientes etapas:

Conocer la escuela

- a. Recolección de información: a través de la observación/escucha sistemática de la vida en una escuela media por medio de un video del Canal Encuentro con imágenes de situaciones escolares, recreos, entrevistas.

Este registro se realiza en etapas, una primera de impresiones generales de tipo narrativa y un segundo registro sistemático con una estructura de tres columnas para diferenciar el tiempo transcurrido, los observables y las impresiones subjetivas.

Conocer la clase y la docente

- a. Apreciación de una observación sistemática de una clase de Lengua y Literatura ya realizada y brindada por la cátedra y de la entrevista abierta hecha a la docente. Registro de las impresiones, sentimientos sobre esa clase.
- b. Apreciación de una entrevista a la docente de Lengua y Literatura ya realizada y brindada por la cátedra. Registro de las impresiones, sentimientos sobre esa clase.

Analizar e interpretar el material empírico desde una perspectiva institucional y didáctica entendiendo este proceso como un proceso de comprensión de solo un recorte de la vida institucional y de una clase en particular.

Generar hipótesis o diagnósticos sobre los recortes empíricos analizados con fundamentos teórico-empíricos.

Construir un proyecto pedagógico didáctico interdisciplinar para la escuela analizada, en el cual el área de Lengua y Literatura esté incluida. Este proyecto tiene como referencia el grupo que se observa. Tendrá en cuenta lo elaborado en el punto 4 y las referencias didácticas de referencia curricular y las normativas del nivel.

En forma transversal, se realiza un trabajo de reconocimiento de la propia implicación, en la observación, análisis y producción de propuestas.

El material con el que se trabaja y construye el caso a analizar es:

1. Video institucional sobre la Escuela Media N°4, Producida por el Canal Encuentro, Serie: Escuelas Argentinas, año de producción informada por la docente del práctico entre 2006-2008. Duración: 26 min aprox.
2. Registro denso brindado por la cátedra de una clase de lengua y literatura de duración de 20 minutos (aprox), 14 estudiantes.
3. Registro de una entrevista a la docente, de tipo abierta, realizada por la cátedra.

El análisis y posterior diagnóstico se realiza sobre la información empírica de los registros sistemáticos densos y entrevista.

Es importante aclarar que el trabajo interpretativo y las hipótesis se realizan solo sobre el recorte empírico de referencia, por lo cual las ideas producidas para comprender lo observado no pueden generalizarse. Por ejemplo, las hipótesis sobre la perspectiva didáctica en la clase sólo son válidas para el recorte observado, no pudiendo generalizarse al enfoque de enseñanza de la docente en general.

DIAGNÓSTICO

Diagnóstico institucional

Para efectuar un asesoramiento pedagógico, es necesario construir un diagnóstico sobre la situación a intervenir, mejorar, cambiar tomando en cuenta múltiples perspectivas: institucional, pedagógica, grupal, entre otros aspectos.

Esta tarea ha llevado a observar una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de la Escuela de Educación Media N° 4 D.E. N° 21 conocida como “la Norma Colombatto”. Es una escuela secundaria pública de gestión estatal ubicada en el barrio de Lugano, en la calle Riestra 5030. Ella ofrece dos orientaciones: Perito Mercantil y Bachillerato en Estadísticas Sanitarias.

En este trabajo se ha optado por elaborar hipótesis de trabajo que tienen en cuenta el marco teórico desde una perspectiva institucional.

Para conocer la escuela y entender su finalidad, el primer eje de indagación es acerca del proyecto institucional o mandato fundacional.

Estrategias diferenciadas para la inclusión educativa

Con respecto a hipótesis referidas a instancias relacionadas con la organización de la escuela secundaria y relacionando esto con la normativa actual vigente a Nivel Federal como a nivel jurisdiccional, podríamos pensar que:

1. La modificación del régimen académico en la escuela de Lugano permitiría que las y los estudiantes puedan continuar sus estudios y su trayectoria educativa. Esto puede evidenciarse con las modificaciones realizadas hacia el interior de la institución en lo que respecta a la asistencia de las estudiantes madres/padres (cantidad y calidad) de cara a brindar más tiempo y con mayor flexibilidad para poder cumplimentar los aprendizajes y acreditar los conocimientos.
2. La propuesta pedagógica de la Escuela Media n. 4 permitiría generar condiciones de inclusión de los/las estudiantes en su ingreso, permanencia y egreso tomando en cuenta las necesidades y demandas de su estudiantado.
3. En esta escuela podrían predominar estilos institucionales -pensados como espacios abiertos y de modalidad progresiva- donde las y los actores enfrentan los conflictos analizándolos e interviniendo para lograr cambios, modificaciones y nuevos proyectos.

El proyecto de la escuela secundaria observada podría pensarse como una propuesta educativa inclusiva tanto en lo pedagógico como en lo organizacional. Se toma el término *inclusión*, tal como es entendido en la Resolución del CFE 103/10: Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria. Esta resolución del Consejo Federal de Educación toma como primordial gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad.

Podría sostenerse que en esta escuela se promueven diversas propuestas educativas para el nivel, incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursado y criterios de evaluación, promoción y acreditación. Construir alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos/as los adolescentes y jóvenes participen de experiencias culturales y educativas, que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona. De este modo, se logran generar variadas alternativas educativas para los adolescentes y jóvenes en edad escolar, a fin de garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes. En este sentido, la directora de la escuela relata cómo comenzaron en 1991 a pensar distintas estrategias para garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes teniendo en cuenta la continuidad de las trayectorias escolares:

Directora: ...en esos momentos nos ocupamos mucho de cómo era atendida médicamente, pero yo sentía que faltaba una reflexión importante sobre qué es este tema de ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando (Documental, minuto 7.33, fila 17).

Flavia Terigi (2018) considera que es posible incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional. La autora argumenta que la escuela secundaria no ha sido diseñada para la retención, el aprendizaje y el egreso de todos y todas sus estudiantes. Es por ello que podría sostenerse que la escuela observada busca e intenta que las y los estudiantes puedan sostener sus trayectorias escolares, por ejemplo en el audiovisual observado una estudiante de la escuela cuenta que

...tenía pensado dejar cuando tuviera el nene y empezar este año, pero cuando me dieron la oportunidad dije ... y bueno... voy a intentar, si tengo buena suerte y puedo pasar. (Documental, minuto 7.52, línea 18)

Luego del análisis de las observaciones y del material audiovisual se podría reconstruir que existen indicios que nos permitirían pensar que se han incorporado algunas alternativas al régimen académico tradicional de la escuela secundaria, por ejemplo:

1. Flexibilidad en el régimen de asistencia y horarios de ingreso
2. Las aulas abiertas a los padres/madres con sus hijos
3. La creación, mantenimiento, evaluación y adecuación permanente de dispositivos de reflexión sobre el ser estudiante madre, padre o embarazada, de apoyo y seguimiento a las trayectorias escolares de estas y estos jóvenes.

Retomamos de Flavia Terigi (2018) la definición de régimen académico como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades del estudiantado y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Estas regulaciones contienen cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, los aspectos con respecto a los cuales deben hacer opciones y los criterios a los que éstas deben ajustarse, las instancias de gobierno escolar en las que pueden participar, las funciones de las personas incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, las condiciones de evaluación, calificación y promoción, entre otras aristas.

En el siguiente fragmento del registro denso, se podrían visualizar las distintas acciones concretas en la escuela que intentarían flexibilizar el régimen académico:

Foco en una estudiante 5: - En el momento que te dejan venir con el bebé, no hay problema con eso, hay muchas chicas que también tuvieron familias y venían con el bebé, no había problemas, si tenías que retirar te retirabas. Ellas entendían tus tiempos.

Estudiante 6: Te ayuda mucho la escuela con el tema de las faltas, a las madres se le extiende un poco más... toleran muchísimo (los imprevistos) (Documental, minuto 9.32, fila 20)

La escuela secundaria desde sus orígenes ha presentado un carácter elitista y excluyente. Sin embargo, esta escuela propondría una perspectiva con elementos distintos a los tradicionales, flexibiliza horarios de cursada y régimen de asistencia, crea alternativas de vinculación con la escuela presencial, permite que las aulas sean para los y las estudiantes madres y padres y sus hijos, entre otros elementos.

En estos fragmentos, un profesor entrevistado, resalta la idea de frontera como forma de entender la necesidad de romper con los cánones fundacionales de la Escuela Media:

D2 -Yo lo que te diría es que es una escuela de frontera entre la oficialidad de lo que dicen que existe en las clases medias, en las escuelas (hace con un gesto de comillas) "normales" (entre comillas). Es una escuela de frontera de lo que sucede en la realidad. (Documental, minuto 6.09, línea 11)

Si bien no logran romper con la gramática escolar tradicional (Terigi, 2018; 2010; 2007) -tiempo de cursada, espacios curriculares, boletín, etc.-, la flexibilizan, buscan alternativas y ponen énfasis en el trabajo pedagógico desde la inclusión de los y las estudiantes. Es decir que las y los docentes de la escuela ponen su mirada de manera integral sobre el barrio en general y en particular para dar un acompañamiento a las/los alumnos/alumnas madres/padres para garantizar su derecho a la educación.

Según Mastache (2016), la escuela secundaria tradicional responde a una formación generalista y orientada al nivel superior que tiende a una lógica de exclusión. En este tipo de instituciones, predomina una relación con los y las estudiantes desde una lógica vertical de gestión de la escuela. Por su parte, la institución observada tendería a una lógica de gestión más horizontal y anclada en las necesidades de los/las estudiantes y el barrio.

Directora: - Necesitan que la escuela tenga muchos oídos para comprender qué es lo que está pasando. Acá un tema de un pibito que está muy nervioso, o está haciendo cualquier cosa hay que escucharlo, porque seguramente viene una situación complicada detrás. (Documental, minuto 15.28, línea 28)

La escuela hace lugar a la escucha y genera un espacio de reflexión sobre las trayectorias, las vivencias como jóvenes estudiantes, en especial para acompañar a las y los alumnas/os padres, madres y embarazadas:

Zócalo: Reunión de alumnas madres.

Adulta preguntando: ¿Cómo te sentís?

Hay 6 o 7 jóvenes, una está con un niño que vocaliza.

La chica que le responde a la adulta dice: Extraño, voy a seguir estudiando pero no hacer lo mismo. Porque con estos chicos cambia la manera de comportarte, vos con ellos y ellos con vos... es un cambio entre el grupo y vos porque vos, ya no podés jugar con ellos como jugabas.

Mientras esta persona habla se muestra como una mamá le da de amamantar a su bebé

Adulta: Hay veces están muy cansadas, mal dormidas. ¿De dónde sacan las fuerzas para venir a la escuela?

Joven1: Cuando tenés un hijo te concientiza un poco más -responde quien tiene al bebé en sus brazos-, por ejemplo antes ibas a la escuela y nada... a joder.. y no lo pensabas... voy a terminar la secundaria para tener un buen trabajo y tener una posición distinta a la que tuve cuando era chica y por ahí darle una mejor calidad de vida a tus hijos... Y de repente el día que te pidan algo, que le enseñes, que le puedas explicar."

Joven 2: Yo tenía pensado dejar cuando tuviera el nene y empezar este año, pero cuando me dieron la oportunidad dije ... y bueno... voy a intentar, si tengo buena suerte y puedo pasar.

Adulta:- ¿Alguna vez había pasado por esa etapa que se lo veía muy difícil poder continuar, ese momento? (Mientras hablan se enfocan las caras de las jóvenes, poco a la de la adulta)

Joven 3:- Yo sí, porque me tuve que ir a vivir a otro lado y me quedaba lejos la escuela, no sabía cómo iba a hacer.

Joven 4. - Yo había dejado cuando estaba en reposo por el embarazo y yo no iba a venir más, pero... La joven sonrío y mira a sus compañeras. (Documental, minuto 7.52, línea 18)

Foco en una estudiante 5: - En el momento que te dejan venir con el bebé, no hay problema con eso, hay muchas chicas que también tuvieron familias y venían con el bebé, no había problemas, si tenías que retirar te retirabas. Ellas entendían tus tiempos.

Estudiante 6: Te ayuda mucho la escuela con el tema de las faltas, a las madres se le extiende un poco más...toleran muchísimo (los imprevistos) (Documental, minuto 9.32, línea 20)

Si bien pueden identificarse algunos aspectos de la flexibilización del régimen académico, puede notarse que la clasificación de las asignaturas es fuerte, los docentes trabajan mayormente por su cuenta (Terigi 2018, 2010, 2007).

El docente a cargo del área de Salud realiza solo con las y los estudiantes la salida al hospital. La docente entrevistada dice:

Docente: Por la cantidad de profesores, muchos no nos vemos nunca. No se trabaja en áreas como en la escuela Media. En otros CENS más chicos donde los profesores nos vemos más seguido, si bien no trabajamos por área, estamos más comunicados. (Entrevista, p.2)

Así -podría analizarse- que existen aspectos del régimen académico y de la organización escolar que tienden a su flexibilización en función de las necesidades de los/as estudiantes y una perspectiva inclusiva de la escuela. Estas características tienen relación con dinámicas de funcionamiento institucional que son fundantes en la escuela.

Anahí Mastache (2004), retomando a Lidia Fernández, analiza las dinámicas institucionales predominantes en los establecimientos que se enfrentan a “situaciones críticas” desde la idea de espacios: Abiertos, Cerrados, Estallados, Devastados” (Mastache, 2004, p.9). Podríamos situar a la escuela en una situación crítica por su contexto y por los desafíos del mandato fundacional de ser una escuela para el barrio. En palabras de la Directora:

El proyecto pedagógico era muy sencillito y claro: Escuela chica que tiene una respuesta cultural, educativa, acorde al barrio en que está inserta y que los chicos se apropiaran de esa escuela. Está en un salón con sillas, bancos y muchos libros y papeles. (Documental, minuto 3.10, línea 5)

En este sentido podría pensarse como una organización-institución con un estilo de “espacio abierto” porque se organizaría alrededor de un proyecto de cambio, acompañado por dinámicas del tipo heroico, que permitirían hacer frente a las dificultades por la convocatoria al sacrificio y la militancia (Mastache, 2007). En las palabras del D2 durante la entrevista:

...con otros compañeros de trabajo para nosotros es una motivación ideológica, esta es la gente que tiene que formarse pese a todo, porque los otros son fáciles. Los otros, si no agarran, son salames. Estos pibes tienen todas en contra. Estos, si vos no laburas así, y no querés laburar así, no llegan. (Documental, minuto 19.52, línea 37)

Desde su funcionamiento institucional, y en relación con las formas de resolver conflictos en las organizaciones, podríamos pensar que esta escuela posee una modalidad progresiva en los términos que toma Anahí Mastache de Ianni (Mastache, 2007). Pareciera que ante las dificultades por las que pasa la escuela para garantizar el derecho a la educación, la escuela y sus "...conflictos se problematizan dando lugar a procesos de análisis, búsquedas de soluciones, ensayos, etc (...) La institución tiende a elaborar la influencia del contexto con vistas a planificar las acciones más adecuadas para la realidad institucional particular" (Mastache, 2007, p.5). En este caso, la Directora afirmaba que:

La primera adolescente embarazada que recibimos en el 91, era una de nuestras chicas que había empezado 1er año acá y el papá del bebé también era alumno nuestro." (Documental, minuto 7.02, línea 15)

...en esos momentos nos ocupamos mucho de cómo era atendida médicamente, pero yo sentía que faltaba una reflexión importante sobre qué es este tema de ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando (Documental, minuto 7.33, línea 17).

Las categorías presentadas para comprender la institución hacen pensar en una escuela donde son posibles los cambios y nuevas propuestas. Este análisis servirá para orientar un proyecto que tomará las fortalezas institucionales: como su funcionamiento de espacio abierto y con modalidad progresiva, la perspectiva inclusiva fundacional y los desafíos de profundizar la flexibilización o reorganización del régimen académico tradicional de la Escuela Secundaria.

Diagnóstico de la clase y la entrevista

En este apartado se analizan desde una perspectiva didáctica instrumental el registro sistemático denso de una clase de Lengua y Literatura y el registro de una entrevista de tipo abierta a la docente.

Se toman como referencias teóricas para el análisis los enfoques didácticos de la Lengua y Literatura caracterizados por los autores Bravo, María José (2012) y Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014). Para conceptualizar las formas de conocimiento puestas en juego en la clase se trabajan los conceptos de *tarea y tipo de conocimiento* de Doyle (en Mazza, D, 2013) y Edwards, Verónica (1989), respectivamente.

Descripción de la clase

La clase tiene una duración de una hora y media aproximadamente.

Son 14 estudiantes en el aula, dos llegan una vez comenzada la clase, 6 son varones y 8 mujeres.

La docente es Licenciada y Profesora en Letras de la UBA. (Entrevista, p.1)

La clase puede segmentarse en tres partes según las consignas propuestas por la docente y las tareas realizadas por los estudiantes, que en general (en esta clase) coinciden.

- **El primer segmento de pre-tarea** es breve: dura 5 minutos, la docente presenta a las observadoras y da entrada a los/as estudiantes.
- **El segundo segmento** (Observación, desde el minuto 18.45 hasta las 19.30 aprox.; duración: 50 minutos) está caracterizado por el trabajo sobre la **corrección ortográfica y sus reglas**. Este recorte puede **subdividirse en dos momentos** según la tarea propuesta: uno centrado en la corrección de la acentuación sobre palabras escritas en el pizarrón sin vínculos entre sí (Observación: segmento 2.1. de 18.45 a 19.20; duración: 35 minutos) y el siguiente orientado a comprender el uso de la acentuación para la distinción del sentido de las palabras (Observación: segmento 2.2. de 19.20 hasta las 19.30 (aprox), duración: 10 min).
- **El tercer segmento** está centrado en la distinción de proposiciones verdaderas o falsas como forma de abordar la comprensión de un texto literario (Observación: de 19.30 a 20.07, 37 min aprox.).

Las hipótesis realizadas sobre el conocimiento en la clase observada son:

1. En la clase co-existirían diferentes enfoques de enseñanza de la Lengua y la Literatura con pesos relativos dispares. Los enfoques con mayor peso en las tareas de la clase parecieran ser el tradicional y el estructuralista, mientras que en la evaluación se valorarían las tareas con algunos aspectos comunicacionales vinculados a la acentuación. (Bravo, 2012) (Lizarriturri, 2014)

2. En la clase observada podrían prevalecer tareas de procedimiento y una forma de conocimiento de tipo operacional que promueve una relación externa con el conocimiento. (Edwards V, 1989) (Doyle, 1986a, en Mazza, 2013)

A continuación encontrarán la fundamentación y explicación de estas hipótesis

El enfoque tradicional de la enseñanza de la Lengua y la Literatura se orienta a la corrección y adecuación de la lengua a los cánones académicos y literarios clásicos. Se realizan tareas centradas en la lectura de obras de la literatura clásica como fuente de conocimiento general y en la corrección por medio de la aplicación de normas de la

escritura. En este marco, la enseñanza de la gramática tiene como premisa “enseñar a hablar y escribir correctamente. Se trabaja hacia la prescripción de usos correctos focalizados en la lengua escrita” (Bravo, 2012, p.55), cuestión que tenía fuerte valor normativo.

El enfoque estructuralista o moderno se centra en el desarrollo de las estructuras y el sistema de la lengua como formas de asegurar la corrección en el lenguaje. Los resultados de las investigaciones de Saussure (y otros científicos estructuralistas) sobre la lengua en tanto estructura universal se vuelven normas y objetos de enseñanza en la escuela, se constituyen en el reaseguro de la buena escritura y del buen hablar. Desde esta perspectiva la enseñanza del conocimiento gramatical “entendido como conocimiento del sistema de la lengua, podría llevar naturalmente a hablar bien y escribir mejor” (Bravo, 2012, p. 56).

El enfoque comunicacional toma una perspectiva sociolingüística e inclusiva del lenguaje y valora en pie de igualdad la diversidad lingüística. El foco de enseñanza ya no es la Lengua sino las Prácticas del Lenguaje, entendiendo que se aprende a hablar hablando, se aprende a escribir escribiendo, y la adecuación del lenguaje se realiza tomando en cuenta el contexto, el medio, el interlocutor y el sentido de la comunicación. Desde este enfoque, se propone desarrollar la escucha, el habla, la escritura y la construcción de sentidos en la comunicación e interpretación de textos de diferentes géneros (literarios, periodísticos y otros) y formatos (escritos, películas, fotografías, obras plásticas). Esta perspectiva valora la coexistencia de diversas lenguas y variaciones lingüísticas; desaparece el concepto de la lengua correcta, en las propuestas didácticas se apunta al desarrollo de criterios de adecuación del lenguaje al contexto y tiene como finalidad la comunicación. Desde esta perspectiva, también se brinda importancia al desarrollo de la subjetividad en la lectura, interpretación y producción de textos. En este marco, la gramática es un instrumento para comprender la comunicación y mejorarla según el contexto. Identificar estructuras gramaticales es un instrumento para la interpretación y/o mejora de un texto (texto en sentido amplio). La gramática siempre está incluida en prácticas de lectura o escritura, nunca como objeto único y aislado de enseñanza (Bravo, 2012).

Vistos los diferentes enfoques, es posible caracterizar cierta predominancia de los enfoques tradicional y estructuralista sobre la perspectiva comunicacional por los tipos de tarea académica y formas de conocimiento puestos en juego en la clase.

“Las tareas académicas (...) se definen por las respuestas que se quiere que los estudiantes produzcan y los métodos que pueden ser usados para obtener esas respuestas

(Doyle, 1986a)” (Mazza, 2013, p.25). El conocimiento escolar se materializa en las formas en que se trabaja el contenido y en las interacciones de docentes, alumnos y conocimiento en el aula. Edwards nota que el contenido está dado por la forma que éste adopta en las consignas e intervenciones del docente y en las respuestas de los estudiantes. Esta autora construye las categorías de formas de conocimiento tópico, operacional y situacional, y de relación de conocimiento de exterioridad o interioridad. Tomando estos dos autores se presentan las siguientes preguntas para analizar la clase: ¿Cuáles son las tareas que realizan los/as estudiantes para cumplir con las demandas de la clase?, ¿cuáles son las operaciones o acciones mentales que les permiten producir las respuestas o cumplir con las consignas que brinda la docente? ¿Cuál es el régimen de verdad que está puesto en juego en la clase?, ¿cuál es la lógica del contenido y de interacción en las consignas y las respuestas validadas por la docente?

Las tareas que predominan en la primera parte del segundo segmento de la clase (2.1) podríamos caracterizarlas como procedimentales. Las palabras que usan los/las estudiantes y la docente para describir lo que hacen son “ejercicio”, “marcar”, seguir “instrucciones”, “clasificar” y “practicar”. La consigna (escrita en el pizarrón) es un listado de palabras pensado para dar ejemplos de tipos de acentuación, no tiene relación con el sentido de la acentuación en la lectura o en la escritura, la unidad de análisis es la palabra.

18.45 P: El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo. Practicar un poco más antes de empezar algo nuevo. ...

P comienza a escribir en el pizarrón verde una lista de palabras, escritas en letra imprenta mayúscula. No observa ninguna hoja aparte mientras escribe. La lista, al finalizar de escribir queda:

BIBLIOTECA – CERTEZA – ASPERO – ALBAÑIL – CONSTRUCCION – MASTIL – TRAGALUZ – MANI – BARBARA – ANGEL – ANGELES.

P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar. (Observación, minuto 18.45, p.3)

Se busca aprender la escritura correcta a partir del conocimiento de las reglas:

19.01. P. Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas.

V1: Para mí son como ecuaciones el análisis sintáctico, que los vas resolviendo para abajo.

P: Esto no es análisis sintáctico, pero lo digo para expresar... el porqué ayuda a que todos lo hagamos de la misma forma. (Observación, minuto 19.01, p 4)

En este fragmento de la clase se visualiza como los estudiantes resuelven un ejercicio, hacen la tarea “como si” estuvieran haciendo ecuaciones. En esta forma de describir lo que los estudiantes realizan podría reconocerse una *forma de conocimiento operacional con el cual predominaría una relación de exterioridad*. Los estudiantes aplican fórmulas aprendidas, ejercitadas, el conocimiento parece no cuestionarse y estar definido de forma externa al sujeto que aprende.

En el tercer segmento de la clase también podríamos señalar formas de conocimiento caracterizadas por lógicas de conocimiento unívocas (o verdades inmutables) ya que las consignas de lectura se centran en la distinción de oraciones como Verdaderas o Falsas para verificar la comprensión de un texto literario:

P: Ahora voy a leerles unas oraciones y ustedes me tienen que decir si son verdaderas o falsas.

P procede con la mención de algunos enunciados. Una vez que dice una oración da lugar a que los y las estudiantes respondan.

P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso?

Varixs respondieron al unísono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa...

(Observación, minuto 16.56, p.11)

Las respuestas de los/as estudiantes son al unísono y con solo una posibilidad de respuesta; es un ejercicio de constatación de lectura, no de apreciación o significación personal/grupal de la lectura. Vuelve a predominar la relación de exterioridad con el conocimiento ya que no habría lugar a la interpretación personal del texto o a la construcción de opiniones sobre el mismo. La única pregunta acerca de la opinión de los estudiantes pareciera retórica, ya que no hubo tiempo para que los/as estudiantes la contestaran:

P: ¿Qué les pareció? (A V1) ¿Vos ya lo conocías?

V1: Sí, profe.

P: Después cada uno debe leerlo solo porque no es lo mismo que seguirlo cuando lee otro.

Ingresa V7 al salón.

P: (A V7) Ahora te pongo el presente en la última hora. (Observación, minuto 19.50, p10)

Cuando un estudiante hace un comentario relacionado con el tema pero por fuera de la respuesta esperada es tomado como un invento:

P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso?

Variixs respondieron al unísono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa...

Se escuchan varios que responden: es falso porque ella pensaba que estaba invitada a la fiesta.

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata.

P: Pero explica, porque no es así, eso te lo inventaste vos...

(Risas)

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad. (Observación, minuto 19.56, p.11)

En este fragmento se volvería a repetir una interacción con el conocimiento de carácter externo, ya que no se da lugar a la significación que hace V1 del texto, del “lugar” donde “no hay magos con monos” y “no tienen plata” en relación al “lugar” que marca M4 donde las personas no tuvieron la posibilidad de estudiar y por tanto creen que sus hijos no la tendrán. La tarea parece propiciar lecturas únicas del texto literario, y en este sentido puede transformarse en “operaciones” de lectura o comprensión de textos.

En los fragmentos 2.1 y 3 de la clase predominarían tareas procedimentales o de rutina basadas en relaciones de exterioridad con el conocimiento. Este tipo de tareas se pueden relacionar con los enfoques tradicional y estructural de la enseñanza de la Lengua, ya que se presenta el aprendizaje de la ortografía como un conjunto de reglas para aplicar, no como un instrumento para la comunicación; la fuerza de la enseñanza está sobre la palabra y no en las prácticas del lenguaje. En el fragmento 3, donde se aborda un texto, también parecieran valorarse aspectos de corrección en términos de verdad inequívocas del sentido del texto literario, lo cual también corresponde a los enfoques antes citados.

Si bien en los segmentos de clase 2.1 y 3 podrían predominar los enfoques tradicional y estructuralista de la enseñanza de la Lengua (duración temporal: 2.1: 35 minutos; 3: 37 minutos; total: 72 minutos), en el fragmento 2.2. (duración 10 minutos) aparecerían indicios del enfoque comunicacional. En este segmento, la docente brinda una actividad donde la acentuación es parte de la comprensión y búsqueda de sentidos de las palabras en oraciones; en este fragmento la ortografía pareciera significarse con un fin comunicativo y no como un mero ejercicio.

P se acerca al pizarrón verde. Borra las palabras que quedaron del ejercicio anterior. Y escribe un nuevo ejercicio. Mientras tanto la mayoría del alumnado conversa por lo bajo. El pizarrón queda de la siguiente forma:

YO PUBLICO UN AVISO EN EL DIARIO.
EL PUBLICO APLAUDIÓ FERVOROSAMENTE.
EL CONSEJO PUBLICO EL REGLAMENTO.

P: Bueno, el ejercicio va a ser como este. Porque el objetivo es que ustedes sepan distinguir los significados. (P lee las oraciones). La palabra va a cambiar según la situación. Bueno, en la primera lleva tilde. (Observación, minuto 19.20, p8)

Esta actividad cobraría importancia por su sentido y por su presencia en la prueba o examen. Si la acreditación dependiera de este tipo de actividades, esta tarea sería importante por más que haya durado solo 10 minutos. Por esta razón, decimos que coexistiría también el enfoque de enseñanza comunicativo.

(...) Y vieron la segunda parte de la hojita que hicimos la semana pasada donde había palabras subrayadas y ustedes le tenían que poner la tilde si hacía falta. Bueno, va a ser así la prueba. Palabras subrayadas donde tienen que distinguir el significado. ¿Se acuerdan el ejercicio de depósito, deposito, depositó?, sino que la prueba va a ser como ésta (Observación, minuto 19.20, p.8)

Asimismo estas actividades podrían ser un fragmento de una secuencia didáctica más amplia, donde luego se trabaja desde una perspectiva comunicacional. Al respecto, la docente dice:

Docente: La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. En este aspecto hay un progreso bastante visible en los alumnos con el tiempo, con la práctica y con la confianza que van adquiriendo. (Entrevista, p.5)

Por último, se podría enriquecer la hipótesis con las palabras de la docente:

Docente: Entre los profesores de lengua y literatura hay distintas posturas (y en esto fue cambiando a lo largo de los años la materia): hay algunos que privilegian la enseñanza de la literatura y reducen el tiempo dedicado a los contenidos de lengua (no enseñan sintaxis, no le dan mucha importancia a la ortografía, etc.) y otros que están convencidos de la necesidad de enseñar gramática. Yo estoy un poco en el medio entre las dos posturas y todavía me lo planteo, porque me gusta dar contenidos de lengua y pienso que es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión. Pero el tiempo siempre parece poco para lograrlo, porque la mayoría llega con muchas dificultades a primer año. Y, por otro lado, el acceso a la literatura es otra “urgencia”, un excelente medio –y más directo- para pensar, conocer, comunicar, etc. (Entrevista, p.4)

La docente se reconoce en el medio de ambas posturas, entre una comunicativa y otra tradicional/estructuralista y transmite su interés por dar lugar a varios enfoques de enseñanza.

Elementos para tener en cuenta en el proyecto, síntesis de hipótesis a retomar.

El trabajo de diagnóstico permitió conocer la institución. Asimismo dio la posibilidad de ir construyendo distintas hipótesis para explicar y analizar la escuela como también la didáctica que se utiliza en las clases en análisis. Conocer sobre las intenciones didácticas

y analizar lo que sucede en la clase de Lengua y Literatura permite escribir una propuesta, que tiene formato de proyecto, más ajustada a las posibilidades y necesidades de las personas involucradas.

Los aspectos más relevantes para retomar en el proyecto serán:

- Tomar la fortaleza del estilo institucional del tipo de espacio abierto y modalidad progresiva.
- La visión de una escuela inclusiva donde se toma en cuenta la vida y las trayectorias de las/las/los estudiantes para fortalecer la permanencia y promoción de la escuela secundaria
- La flexibilización de ciertos aspectos del régimen académico para poner en relación diferentes espacio curriculares y romper con la alta clasificación de las asignaturas.
- Sostener el proyecto en la relación de la escuela con el barrio
- Fortalecer el enfoque comunicativo de la enseñanza de Lengua y Literatura.
- Generar propuestas donde prevalezcan tareas de tipo situacionales y con un vínculo de interioridad con el conocimiento.

Proyecto **¿Quién decide quiénes somos?** **La construcción de las identidades en la adolescencia**

Ubicación Temporal

Duración: 2 meses

Grupo: 2do año

Lengua y Literatura: carga horaria de 5 horas cátedra semanales

Formación Ética y Ciudadana: 2 horas cátedra semanales

Estructura bimodal de enseñanza.

Introducción y síntesis

El proyecto “¿Quién decide quiénes somos? La construcción de la identidad en la adolescencia” se diseña para la Escuela del audiovisual y podría llevarse a cabo con una modalidad mixta o bimodal (presencial y no presencial). La modalidad de desarrollo dependerá de las condiciones de concurrencia a la escuela por causa de la Pandemia por COVID -2019.

La propuesta toma como ejes vertebradores la visión inclusiva de la institución, su posibilidad de abordar y gestionar conflictos (modalidad progresiva) y de generar vínculos con el barrio. Asimismo, se toman en cuenta la necesidad de fortalecer o promover el trabajo entre docentes (interareal) como base del crecimiento institucional, generar propuestas que den lugar a la flexibilización del régimen académico tradicional (Terigi, 2028) con perspectivas inclusivas y el fortalecimiento del enfoque comunicativo de Lengua y Literatura. Todo esto en el marco de la normativa de la Nueva Escuela Secundaria.

El proyecto prevé la vinculación de las asignaturas Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana a partir de la elaboración de un producto común con una temática que orienta el trabajo conjunto. La duración es de aproximadamente 2 meses y tiene como producto final la realización de entrevistas a jóvenes que sean significativos para los/as estudiantes en diferentes formatos publicables: notas periodísticas, entrevistas audiovisuales o Podcast. Estas entrevistas se publicarán en las redes sociales que elijan los/as estudiantes.

Fundamentación teórica y práctica

El proyecto “*¿Quién decide quiénes somos? La construcción de la identidad en la adolescencia*” es una propuesta de análisis crítico de las nociones de juventud y adolescencias a partir de la lectura reflexiva de entrevistas o notas sobre historias de vida y la producción de entrevistas a jóvenes elegidos por los/as estudiantes. La propuesta se fundamenta en las demandas construidas a partir del prediagnóstico realizado sobre la Escuela y una clase de Lengua y Literatura.

Se propone el desarrollo de un proyecto porque es una estrategia didáctica orientada al alcance de una meta o producto y convoca a los/as estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje. El diseño de un proyecto requiere la definición de secuencias didácticas, tareas y actividades que permitan una relación de interioridad con el conocimiento y formas situadas de aprendizaje. Esta estrategia involucra a la institución, a los/as docentes y estudiantes en los resultados a alcanzar, requiere de la vinculación y articulación de saberes y conocimientos en función del desafío propuesto. No son los conocimientos que se aplican a un caso o problema, sino que se define un objetivo a alcanzar y los conocimientos son saberes requeridos para el desarrollo y consecución de los fines propuestos.

El producto final del proyecto es la publicación de entrevistas realizadas por los estudiantes a jóvenes que les sean representativos. La producción de las mismas se realiza en una secuencia progresiva de actividades donde se aborda desde Lengua y Literatura la producción de entrevistas y desde Formación Ética y Ciudadana las representaciones sobre adolescencias y juventudes, los límites, alcances, problemas y beneficios del uso de las redes sociales y comunicaciones.

La adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales a partir de la edad. En todo orden social la edad funciona como un criterio clasificatorio y al igual que el sexo, son los primeros determinantes de diferencias básicas que serán luego procesadas por la cultura” (Urresti, 2000, p.1)

Por lo tanto, podemos afirmar que la adolescencia y la juventud no pueden ser entendidas por fuera de lo que cada sociedad interpreta, desde un tiempo determinado y a partir de construcciones sociales, históricas, culturales y políticas. Hablar de juventud y adolescencia simplifica, modeliza representaciones y categorías socioculturales dando lugar a valores hegemónicos. Hablar de juventudes y adolescencias abre a la diversidad de significados, referencias, experiencias y disemina la normatividad de la clasificación única. Esta conceptualización del objeto a enseñar y de la manera en que se diseña la tarea en clase se puede enmarcar en las nuevas corrientes didácticas de las Ciencias Sociales que tienen como fundamento la comprensión del hecho social (la definición de adolescencia/s) como producto social delimitado en un momento y lugar determinado, donde las representaciones y los cánones de verdad son producto del consenso entre científicos, donde la neutralidad no existe (Alderoqui, 1993).

Abordar el concepto de juventudes, a partir de entrevistas e historias de vida, permite comprender que las condiciones socioeconómicas tienen impacto y dejan huellas en la construcción de identidades. Las entrevistas visibilizan historias de vida, incertidumbres económicas respecto al futuro -y por qué no también respecto al presente-, problemas o barreras de inclusión, formas sociales de exclusión en diferentes instituciones, proyectos alcanzados, búsqueda de ideales, de trabajo, de familia, historias de superación, búsqueda de realización personal.

En este marco, se puede afirmar que el proyecto toma un problema significativo para los/as estudiantes. El producto del proyecto (la publicación de entrevistas a jóvenes de referencia para los/as estudiantes realizadas en diferentes formatos: escritos, audios, audiovisuales o notas biográficas en diferentes redes sociales) es también un fin en sí mismo, permite dar visibilidad a las ideas y miradas de los/as jóvenes sobre ellos/as

mismos/as, sobre sus vidas, sus desafíos, proyectos, identificaciones. Estas publicaciones hacen un lugar a los/as jóvenes en la escuela, de la misma manera en que el joven cantor compartía su canto al final de la jornada escolar en el patio del edificio (Documental, minuto 16.36, línea 32).

Asimismo, el proyecto genera una organización curricular, temporal y espacial que flexibiliza la fuerte clasificación y enmarcación de las asignaturas en el nivel secundario. Permite el desarrollo de un currículum real de tipo integrado (Bernstein en Camilloni, 2006). En particular, este proyecto incluye propósitos y contenidos de las asignaturas de Lengua y Literatura (LyL) y Formación Ética y Ciudadana (FEC). El proyecto requiere el trabajo interdisciplinario entre docentes: la planificación de los tiempos, la evaluación de los desarrollos, la readecuaciones de la planificación. Los docentes podrán trabajar en pareja pedagógica o de forma separada, pero los avances están relacionados y concatenados. FEC aborda principalmente el desarrollo del análisis crítico sobre los conceptos de juventud y adolescencia, las reglas y maneras de funcionamiento de las redes sociales. En LyL se desarrollará principalmente el análisis de las estructuras de las entrevistas y de las notas biográficas, y se trabajará sobre la escritura o producción de entrevistas. La producción de entrevistas está diseñada desde un enfoque comunicativo que requiere de dos momentos: el primero consiste en hacer lecturas/escuchas interpretativas y críticas de fuentes periodísticas (se espera que las/os estudiantes compartan sus opiniones, ideas, preguntas, preocupaciones de manera oral, escrita o en otro tipo de representación). En el segundo, supone planificar, realizar y sistematizar las propias entrevistas en formatos escritos, notas, audios y audiovisuales en un proceso de mejora sucesiva. En la producción también se tomarán en cuenta los conocimientos gramaticales que son claves de lectura y recursos para la comprensión, producción y corrección de las entrevistas y notas biográficas (Bravo, 2012).

La secuencia didáctica del proyecto toma en cuenta diversos puntos de partida. Las y los estudiantes tienen diferentes experiencias, posibilidades y alcances en su producción escrita u oral; por esto la elaboración de las entrevistas se realizará en forma progresiva: a partir de textos esquemáticos se construirán textos más complejos como una estrategia de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad de trayectorias.

Todos los recursos utilizados están disponibles en internet, las consignas y actividades se pueden realizar tanto en presencialidad como en forma virtual. Se puede organizar la enseñanza de forma invertida: ubicando las propuestas expositivas o de observación de

videos como tarea personal y las actividades de intercambio o producción en las aulas virtuales o presenciales.

La estructura didáctica de las clases sugeridas tiene tres momentos: apertura o inicio, desarrollo y cierre. Al inicio se recupera lo realizado en las clases anteriores (temas, actividades, opiniones); es un espacio de lazo entre clases y de recuperación de lo aprendido; para indicar esta tarea se utiliza el concepto “memoria didáctica”. En el desarrollo se presenta la nueva tarea y se da tiempo para su realización, y en el cierre se pone en común lo realizado en la clase.

La evaluación se entiende como apoyo al proceso de aprendizaje ya que las valoraciones, intervenciones y comentarios sobre las sucesivas producciones de los/as estudiantes son intervenciones que señalan aspectos a mejorar, tener en cuenta o ampliar. La calificación será la síntesis de un proceso que podrá estar guiada por una rúbrica.

Por último, el proyecto prevé uno o más espacios de publicación de las entrevistas en redes sociales. Esto es una forma de apertura de escuela a la comunidad, la circulación de esta producción reafirma y reactualiza la vinculación de la escuela con el barrio y la sociedad.

Propósitos

El presente proyecto está diseñado en dos dimensiones de propósitos, unos institucionales, otro didáctico-pedagógicos.

Los propósitos institucionales son:

- Fortalecer el estilo institucional de tipo espacio abierto y modalidad progresiva generando propuestas que vinculen la escuela con el barrio o la comunidad.
- Profundizar el mandato inclusivo de la escuela
- Revalorizar el conocimiento como agente transformador de la realidad: brindando una formación amplia a los jóvenes y que promueva su desarrollo social y personal (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p.49)
- Flexibilizar la organización escolar por asignatura e innovar a través de la utilización de estrategias diversificadas de enseñanza: resolución de problemas, análisis de casos, simulaciones, trabajos por proyectos, que incluya diferentes espacios institucionales con nuevos formatos para la enseñanza (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p.50).

- Abordar temas de actualidad, promoviendo espacios de reflexión y prevención, y realizar actividades que conecten la realidad extraescolar con el aula (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p.51).

Los propósitos didáctico-pedagógicos son:

- Revisar junto a los profesores y las profesoras, la lógica disciplinar de la enseñanza a partir de un trabajo intercátedras
- Alcanzar un compromiso mayor de los y las estudiantes con sus aprendizajes, a partir de una problemática significativa
- Dar voz a los y las estudiantes sobre sus ideas y conclusiones acerca de las identidades juveniles

Los propósitos por disciplina:

Formación Ética y Ciudadana.

Siguiendo el Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p.360:

- Generar condiciones que favorezcan el conocimiento, el diálogo y el debate sobre los problemas sociales actuales; su análisis y perspectivas de abordaje: juventudes y adolescencias.
- Promover el uso de saberes del campo de las ciencias políticas, humanas y sociales para el análisis de problemáticas de impacto social.
- Generar espacios de análisis, debate y diálogo sobre el uso de las TIC, los medios de comunicación y las redes sociales como nuevas herramientas de participación ciudadana.
- Favorecer la valoración de la participación ciudadana como forma de intervenir sobre la realidad.

Lengua y Literatura

De acuerdo con el Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p. 436:

- Brindar oportunidades para la producción y la comprensión de textos que les permitan a los estudiantes apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar con eficacia distintos tipos textuales.
- Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.
- Promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en la perspectiva de estos

medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura.

- Propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos, para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Eje, problema, temática

El eje del proyecto está vinculado a la pregunta ¿Quién decide quiénes somos? como forma de analizar de manera crítica la construcción de las identidades en la adolescencia desde los medios masivos de comunicación, el sentido común y las perspectivas individuales. Desde este eje se brindan oportunidades para la búsqueda de historias significativas (entrevistas) que contribuyan a la deconstrucción de los ideales sociales sobre la juventud y a la formación de las identidades de los estudiantes.

Contenidos

Lengua y Literatura (LyL)

“Lectura, opinión y análisis de textos periodísticos de opinión en formatos digitales convencionales y no convencionales. Escritura de noticias en formatos digitales Producción de escritos personales para registrar información (...) Recursos y procedimientos del discurso: el texto y la oración. Procedimientos cohesivos; puntuación; modos de organización del discurso. (...)” (Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p. 448 a 450)

La gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos, para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

“Recursos y procedimientos del discurso, el texto y la oración. Procedimientos cohesivos para sostener la referencia y la correferencia (reiteración, sustitución léxica y gramatical, anáfora/catáfora, etc.). Puntuación como demarcador textual para organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase, citar palabras de otros. Modos de organización del discurso: la descripción (recursos para la denominación, la expresión de cualidades, propiedades y partes de lo que se describe, puesta en relación a través de comparaciones, función de la descripción en la narración y la organización de textos predominantemente descriptivos leídos o producidos). Impersonalidad sintáctica y semántica. Usos en los textos de prensa y de estudio. Uso de los tiempos del indicativo y significado de los verbos en las narraciones. Formas de coordinación y subordinación sintáctica. Empleo y reconocimiento de distintos tipos y nexos de coordinación y subordinación en los textos trabajados. Léxico Creatividad,

productividad y variedades en el lenguaje: argot, jergas, préstamos, neologismos y empleos figurados. Ortografía. Relaciones entre ortografía y morfología: escritura correcta de afijos vinculados con los temas de estudio. Escritura correcta de homófonos heterógrafos. Uso convencional de signos de puntuación: paréntesis, comillas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y exclamación.” (Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, pp. 448 a 450)

Contenidos Formación Ética y Ciudadana (FEC)

“La discriminación y los prejuicios y los estereotipos relacionados con la adolescencia y las juventudes que le dan origen. Tipos de discriminación. Protección contra los actos discriminatorios y sanciones.” (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p. 367)

“Las decisiones personales, la autonomía. La presión del grupo de pares, los mensajes en los medios de comunicación, las TIC, la cultura y la sociedad de consumo.” (Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, 2015, p. 355).

Secuencia Cronológica de actividades

Clase 1 - FEC (tres módulos de 40 min)

**** Inicio***

- A) (20 minutos) Para iniciar la secuencia, se puede proponer una introducción sobre el tema a tratar (breve). Como pregunta disparadora, las y los estudiantes pueden responder ¿qué es ser joven hoy? Para esta actividad es conveniente anotar sus respuestas en un afiche/ documento porque luego las representaciones sobre las juventudes, serán recuperadas en la clase 8.
- B) (40 minutos) Como propuesta se puede conversar oralmente sobre el video: “Los jóvenes de hoy en día” de Les Luthiers: <https://www.youtube.com/watch?v=lrKPY7WB2sI>. Luego de ver el video, anoten lo que han sentido o escenas que les hayan resonado. Las resonancias del video pueden ser organizadas bajo las siguientes preguntas para dejar registro escrito:
1. ¿Qué cuestiones se enumeran sobre los “jóvenes de hoy en día”?
 2. ¿Quién/quienes hacen estas afirmaciones? Características etarias, y otras
 3. ¿Ustedes se sienten identificadas/os con esta mirada?
 4. ¿Cómo se describen ustedes como jóvenes de hoy en día? (Podemos compararlo con las respuestas a la primera actividad)
 5. Personal: ¿Cómo te describis vos como joven? ¿Es la única manera de ser joven que conocés?

*** Desarrollo: Ampliamos la mirada** (40 minutos)

A. Se solicita que las y los estudiantes observen las [imágenes](#). La observación puede ser en primera instancia en forma conjunta y luego se les puede dar el link del documento para que puedan ir haciendo un recorrido singular, deteniéndose donde consideren necesario. Se pueden colocar las imágenes en una herramienta de Google llamada Padlet, que puede usarse de manera gratuita.

B. Luego de observar las imágenes, se puede pedir que respondan las siguientes preguntas de manera personal.

1. ¿Se puede sostener que en estas imágenes se observan “jóvenes”? ¿Por qué?
2. ¿Qué tienen en común? Enumera algún rasgo que observes que te permita afirmar que son jóvenes
3. ¿Qué rasgos los hacen distintos?
4. ¿Qué imagen/es falta/n?
5. ¿Hay una sólo manera de “ser joven”?

Para registrar las respuestas se puede utilizar algún software que identifique frecuencia de palabras y las grafique según apariciones en algún tipo de imagen (nube de palabras), se sugieren: <https://www.mindmeister.com/es> o [Arte de palabras o nubedepalabras.es](#), [Worditout](#) o [Wordle](#))

*** Cierre:** (20 minutos)

A partir de las respuestas (se puede esperar poca dispersión en las preguntas I y II; mucha dispersión en las III y IV), se puede proponer el análisis de las mismas.

En forma conjunta reflexionar a partir de la siguiente cita textual.

“En la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión de poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o claro, por clase.) vienen a ser siempre una forma de poner límite, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, P. “La juventud no es más que una palabra”, en sociología y cultura, México, Grijalbo, 2002, p.164).

Presentación de la primera rúbrica de evaluación conjunta entre FEC y LyL

Clase 2 - LyL

*** Inicio** (15 minutos)

Se retoma lo trabajado en FEC como insumo importante para la clase

*** Desarrollo** (40 minutos)

A. A partir de la lectura de un artículo periodístico donde se presenta una figura juvenil, Ofelia Fernández, se propone repensar las maneras de pensar o los rasgos que se identifican con la juventud.

Posibles consignas de trabajo (se sugiere entregarlas de forma escrita).

Tal como se desprende de las imágenes observadas, veremos cómo la “experiencia juvenil” o el “ser joven” no es algo estático sino que se ve atravesada por la relación de clase, etnia, género, entre otras del que la atraviesa. Les pedimos que lean entonces la siguiente entrevista a Ofelia Fernández, legisladora porteña integrante de Patria Grande en el Frente de Todos y además la más joven en Latinoamérica en ostentar un cargo similar.

Con la siguiente pregunta organizaremos la lectura:

¿Qué elementos encontrás en lo que dice que te recuerdan que es una joven y cuáles no?

<https://elpais.com/eps/2021-02-27/inspirada-por-la-reina-de-juego-de-tronos.html>

B. Se hace una puesta en común y se vuelcan las ideas en un afiche (digital o físico).

Una posibilidad es dejar plasmados los rasgos de la juventud que las y los jóvenes van notando a modo de memoria didáctica. El mismo se irá completando con los aportes extraídos de las entrevistas analizadas.

A. Recuperación de los comentarios de los lectores de la nota realizada a Ofelia Fernández y su análisis recurriendo a lo realizado en esta clase y la anterior

SUSCRÍBETE EN EL PAÍS PARA PARTICIPAR [Ya tengo una suscripción](#)

VER MÁS RECIENTES PRIMERO

1. 28/02/2021, A LAS 20:18

Oscar Gorosito

No creo q sea un ejemplo de nuestra juventud!! Lamentable artículo!!

COMPARTIR 1 1

* **Cierre** (15 minutos)

Se propone comparar el afiche/documento compartido con el documento trabajado en “FEC, clase 1, Inicio”: ¿Qué continuidades encuentran? ¿Qué cuestiones son ampliatorias? ¿Qué cuestiones son rupturas?

Clase 3: LyL (80 min)

Se propone ver y analizar la entrevista que le hizo Julio Leiva en Caja Negra a L-Gante. El trapero ha experimentado en el último tiempo una fama creciente a partir de la

difusión de sus temas en distintas

plataformas. <https://www.youtube.com/watch?v=vTJ2kT4silQ>

Para hacer un trabajo de comprensión e interpretación de la entrevista se sugiere que los estudiantes escriban un listado de frases, ideas, preguntas que les llaman la atención de la entrevista y piensen que pueden servir para luego escribir una nota biográfica como la de Ofelia (portfolio entrada 1).

Sugerencia: Para tomar ideas pueden pensar en qué cosas les llama la atención, con qué historias se sienten identificados o no, qué dificultades L-Gante se enfrentó y logró atravesar, qué ideas tiene sobre lo que él hace y cómo lo hace, cuál es su mirada sobre la vida, la ayuda... etc.

Esta actividad si la cursada es mixta (distancia y presencial) la realizará cada estudiante.

Clase 4 LyL

*** Inicio** (15 minutos)

Compartir en pequeños grupos los listados de impresiones, ideas, preguntas o temas que anotaron de la entrevista a L-Gante.

*** Desarrollo** (40 minutos)

A. A partir de lo compartido, escriban un título para la nota biográfica de L -Gante.

Para ello podemos tomar como modelo la nota realizada a Ofelia Fernández

B. Puesta en común de lo trabajado

C. En la entrevista, L-Gante cuenta su historia a partir de las preguntas que le hace el entrevistador. Youtube permite que los usuarios dejen comentarios debajo de los videos, ahí podrán encontrar algunas frases que muestran las diferentes formas en que los otros ven a L-Gante, cómo entienden su trabajo, vida y producción. ¿Hay alguno de estos comentarios que te llame la atención? ¿Por qué? ¿Qué comentarios dejarías vos? ¿Cómo se sentiría L-Gante al leer tu comentario?

*** Cierre:**

Sugerencia: Los comentarios que elijan pueden sumarse al listado de ideas (portfolio, entrada 2) que las y los estudiantes hicieron en la clase pasada.

Clase 5 FEC

*** Inicio**

Retomaremos el trabajo realizado en L y L (30 minutos)

Lectura del listado de ideas, comentarios, etc que tomaron de las entrevistas ¿Qué cuestiones aparecen de manera sistemática? ¿Cómo caracterizarías a las juventudes? ¿Es cercana esta representación de juventud para vos? A partir de las recurrencias y particularidades anotadas en los listados (portfolio entrada 2) y la lectura del Anexo 1 se trabajará la idea de juventudes y sus representaciones sociales.

*** Desarrollo: Ponemos un marco teórico. (25 minutos)**

Lectura del texto *¿Qué son las representaciones sociales? Representaciones de la juventud.* Schujman, G. (2018) Educación Ciudadana 3ª Ed. Mandioca. Bs As. pp 74-76. Ver Anexo 1.

A partir de la lectura se propone abordar las siguientes preguntas que tienen en cuenta lo que la nota provoca en términos de sensaciones, opiniones y sentidos que pueden ser comunes:

1. ¿Te sentís reflejado/a en alguna de estas “juventudes”, por qué?
2. ¿Qué fragmentos de lo leído podrías utilizar para analizar nuevamente los comentarios que el público dejó debajo de las entrevistas)?

*** Cierre (40 minutos)**

Teniendo en cuenta la siguiente frase: “el consumo y uso de objetos (como dispositivos tecnológicos), las marcas (como tatuajes) y los lenguajes culturales (como los gestos, los modos de saludar, de andar) son formas en que los jóvenes se elaboran su propia imagen y “se hacen reconocer” como únicos y singulares” (Schujman, 2018, p.74). ¿Cómo construís tu propia imagen, identidad singular? Escribí aquellas cuestiones que te conmueven y son parte de tu forma singular. También mencioná aquellas que puedas pensar como colectivas (portfolio, entrada 3).

Sugerencias: Se pueden compartir aquellas ideas que las/los estudiantes quieran. De este modo se genera una situación de diálogo y escucha.

Clase 6 LyL

* Inicio- Memoria didáctica (10 minutos)

Sugerencia: “Ya hemos analizado la entrevista a L-Gante y la nota sobre Ofelia Fernandez, ambos referentes son jóvenes que sobresalen en diferentes campos y cuyas trayectorias han sido sumamente disímiles. Hemos visto cómo pudieron enfrentar ciertos desafíos de vida en función de la clase y del género y cómo experimentaron su juventud a partir de esas condiciones.”

* Desarrollo: 120 min

Tomando una serie de entrevistas a Mateo Salvatto se continúa el análisis. Es un joven empresario que desarrolló una aplicación para facilitar la comunicación a hipoacúsicos, “Háblalo”. ¿La conocen? En las entrevistas analizaremos las preguntas realizadas a Mateo por diferentes conductores de medios masivos de comunicación.

- Entrevista 1. Santander (15 min) <https://santanderpost.com.ar/entrevista/mateo-salvatto-la-edad-no-limita-pero-hay-que-saber-escuchar-y-estar-dispuesto-a-equivocarse/>
- Entrevista 2. Entrevistadora: Cristina Pérez
<https://cristinaperez.cienradios.com/mateo-salvatto-en-argentina-se-desalienta-quiere-crear-quiere-hacer-quiere-crecer/> 40 min
- Entrevista 3. Entrevistador: Luis Novaresio
<https://www.youtube.com/watch?v=iMbMNvTiTIk> 40 min

Completar el siguiente cuadro con las preguntas presentes en cada una de las entrevistas: [ANEXO 2](#). A partir de la comparación de las preguntas que completaron en el anexo 2, se guía a las/los estudiantes a observar cierta orientación “tendenciosa” sobre la relación de la juventud con respecto a las posibilidades de progreso y desarrollo personal que Argentina brinda. Preguntas sugeridas:

- ¿Qué relación encontrás/podés establecer entre las preguntas de la entrevista 1 y de las que se advierten en la realizada por la periodista Cristina Pérez?
- ¿Es posible advertir cierta orientación “tendenciosa” entre las preguntas de Luis Novaresio y Cristina Pérez? ¿Por qué?

* Cierre (10 minutos)

Si bien todo individuo en tanto sujeto social tiene una mirada sobre los principales fenómenos de una sociedad, el ejercicio del buen periodismo se cimienta sobre la base de preguntas que permitan que el entrevistado pueda afirmar con fidelidad lo que él cree o quiere decir y no lo que el entrevistador necesita. En la actualidad, podemos ver cómo en

múltiples oportunidades, conductores de televisión realizan preguntas sesgadas cuya respuesta es buscada con antelación.

Sugerimos este video para satirizar para resaltar el posicionamiento de los entrevistadores. <https://www.youtube.com/watch?v=0by8bqd32Wk>.

Clase 7 FEC

*** Inicio: Memoria didáctica: Recapitulación de clases pasadas (10 minutos)**

*** Desarrollo**

A. (30 minutos) Se propone retomar la entrevista de Ofelia Fernández y los conceptos centrales de: “Los jóvenes y la política hoy”, leído en la última clase de FEC, para señalar continuidades y rupturas. ¿Qué continuidades y rupturas encontramos entre las palabras de Ofelia y lo leído en “La participación de los jóvenes hoy”? Armamos un cuadro

	Continuidades	Rupturas
Entrevista Ofelia		
Texto		

B. (60 minutos) Durante estos acercamientos a través de las entrevistas a jóvenes y las lecturas sobre las representaciones, unas no tienen que ver con las otras. Seguramente, también se han sentido “demandados” por intereses que les son ajenos.

Retomando las ideas -anteriormente nombradas- las/los estudiantes pueden responder de manera personal:

1. ¿Cuáles son sus actividades y deseos? ¿Qué esperan de la escuela? ¿Tienen alguna relación entre ellas?
2. ¿Lo que ustedes desean o movilizan se ve reflejado con lo que se espera de ustedes en los medios masivos de comunicación, con lo que esperan sus familias, con lo que esperan sus compañeros, etc.? ¿Les afecta?
3. Busquen publicidades actuales que tengan:
 - a. representaciones que disten de su forma de ser jóvenes. ¿Qué representación social prevalece en ella?
 - b. representaciones a las que ustedes aspiran

c. representaciones en las que se vean reflejadas

*** Cierre (20 minutos)**

Luego de observar el vídeo se pueden debatir y compartir las resonancias que surgieron al ver la proyección del material visual.

Clase 8 (Conjunta)

Presentación del producto, explicitación de los pasos a realizar para la concreción de las entrevistas y su publicación en las redes.

En *Lengua y Literatura* se planteará la propuesta de la producción de entrevistas y se desarrollarán las entrevistas. Las entrevistas podrán ser en formato escrito, multimedial o audio (podcast)

En *FEC*, se analizarán las características de diferentes softwares de redes sociales para evaluar su potencialidad, limitación y riesgos y realizar la publicación de las producciones.

La consigna de esta clase es que cada estudiante proponga al menos dos personas a entrevistar o dos temáticas sobre las que quieran buscar referentes jóvenes. La idea es hacer una pizarra digital donde se vayan escribiendo los nombres o los temas y se fundamenten o cuenten las razones para elegir a esos jóvenes. Además, si el tiempo lo permite podrán comenzar a buscar información.

Se presentarán a las/los jóvenes los pasos para hacer una entrevista, así conocen el proceso en su conjunto desde el inicio de esta tarea.

1. Conocer al entrevistado
2. Pensar y escribir las preguntas
3. Pensar y escribir el copete de la nota o el inicio de una entrevista oral.
4. Mejorar los puntos 2 y 1.
5. Hacer las entrevistas
6. Mejorarlas para publicarlas
7. Publicación

El trabajo de elaboración de entrevista tendrá diferentes entradas o entregas al portfolio que se van a ir mejorando de una entrega a la otra.

Se presenta la segunda rúbrica de evaluación como punto de apoyo de la mejora de las producciones escritas.

Sugerencia: material para trabajar con el armado de la entrevista. [Hacer para aprender - La entrevista](#) (Desde la página 16).

Clase 9 FEC

Como propuestas, se analizarán los límites, potencialidades y problemas del uso de las redes, a partir de la lectura del material presentado en el [Anexo 3](#) y su discusión.

En grupos podrán buscar información sobre alguna red social a partir de las siguientes preguntas guías:

- El objetivo de su uso
- La cantidad de personas que la utilizan
- Los riesgos potenciales del compartir información (cuidado de la información personal en las redes)
- Los usos de los estudiantes de las redes (potencialidades y problemas)
- Cualquier otra información que les parezca relevante

En función del análisis realizado se sugiere elegir el o los medios de comunicación para la publicación de las entrevistas (entrada al portfolio 4)

Se realiza un acuerdo para dar lugar a las “normas” o “buenas formas” de usar las redes en el grupo (entrada al portfolio 4).

Clase 10, 11 y 12 - Ly L

A partir del listado común de posibles entrevistados (clase 8), los y las estudiantes elegirán uno de manera individual para llevar adelante la entrevista. Para ello, se deberá buscar a la persona, investigar su biografía, retomar los trabajos de conclusión o cierre de cada clase.

La primera de estas clases será un momento de reproducción de la entrevista donde se realizarán las preguntas sugeridas en la Actividad 3 del [Hacer para aprender - La entrevista](#) (P. 16 y 17). La entrega de esta producción será la entrada al portfolio 5.

Para la producción tendrán como soporte para analizar una “mesa de libros” con diferentes propuestas periodísticas (crónicas, aguafuertes, antologías periodísticas etc.) Los alumnos podrán leer de manera libre para recuperar o distinguir elementos que le sean útiles.

Clase 13 L y L

*** Inicio: Memoria didáctica**

*** Desarrollo**

En las clases anteriores, las y los estudiantes realizaron la lectura de muchas entrevistas, logrando de este modo la inmersión intensiva en el género periodístico. Se abordaron las herramientas de la Lengua a partir de su uso, la reflexión, los aspectos morfológicos al construir las preguntas.

Se presentarán las producciones de las/los estudiantes en un documento compartido para que puedan ser leídas por todos y todas.

*** Cierre**

Se realiza la entrevista y se publicará en las redes sociales.

Sugerencias: Se podrá organizar el trabajo en pequeños grupos para la relectura de lo realizado y el análisis y reflexión de cuestiones gramaticales.

Si bien las preguntas han sido planificadas así como el conocimiento de la biografía del entrevistado; se puede ir poniendo el acento en la capacidad de repregunta, una habilidad crítica a la hora de realizar una práctica periodística profesional y competente.

Clase 14 - L y L

En esta ocasión proponemos una puesta en común de lo realizado en el cierre de la clase 13, con dos objetivos: establecer lo aprendido por las/los estudiantes (análisis crítico de los medios, redacción y construcción de la pregunta) y levantar información para una próxima re-edición del proyecto en próximos años escolares.

Para concluir, además de un debate sobre los aspectos que las/los estudiantes quieran recuperar y resaltar, se recuperará la producción que hicieron la primera clase que contenía sus representaciones sobre la juventud para dejar testimonio de la medida en que se han transformado.

Evaluación

La secuencia didáctica está planificada como una serie de actividades que van guiando a los/as estudiantes en la producción de una entrevista y en la indagación de aspectos políticos, sociales y personales de la adolescencia. La evaluación podría ser parte del trabajo constructivo del producto; a cada entrega se le suma un comentario, una valoración para la mejora o nuevas ideas de apertura. Estas intervenciones docentes en los portfolios o producciones permitirá a los/as jóvenes mejorar su trabajo.

El requerimiento de un producto final publicable hace que la entrega del mismo sea una instancia evaluatoria.

Para guiar el proceso de trabajo, se sugiere elaborar una guía comunicable de evaluación y calificación, como puede ser una rúbrica.

Las dimensiones a tener en cuenta en las rúbricas podrían ser:

- Proceso de mejora y cumplimiento de plazos y entregas en el portfolio
- Proceso de mejora en la construcción de ideas propias respecto a las juventudes y adolescencias
- Mejora en el proceso de escritura o producción de la entrevista
- Mejora en el desarrollo de las preguntas al entrevistador
- Proceso de escucha y habla en el aula: respeto a la producción de los otros, mejora en la participación oral en clase en términos de pertinencia de las intervenciones, comentarios que enriquezcan las producciones propias y de los otros, claridad en las ideas a comunicar, respecto a los momentos de habla de otros (entre otros)
- Proceso de búsqueda de información sobre los/as posibles entrevistados, generación del contacto

Recomendaciones a las y los docentes.

Este proyecto trata de un posible camino a seguir, en el que se han propuesto distintas maneras de enseñar en el aula los contenidos y saberes de los espacios curriculares que forman parte de la actividad. Al tratarse de una situación de enseñanza que está planificada de manera bimodal, es entendible que por causas del contexto de Pandemia por Covid 2019, las clases y el desarrollo del proyecto pueda verse flexibilizado.

Con respecto a las clases, este proyecto puede verse modificado si se realizara en el aula. El Proyecto es una posible propuesta, que se fue construyendo teniendo en cuenta el diagnóstico, como así también las inquietudes que desde el área de Lengua y Literatura este equipo de asesoramiento pedagógico consideró pertinente tomar para el desarrollo del proyecto.

Si bien se planteó un orden y posibles sugerencias de actividades, los mismos son sólo una manera de abordar los contenidos y saberes de las áreas Lengua y Literatura y de Formación Ética y Ciudadana. Sin embargo, al tratarse de una propuesta situacional, las y los docentes tienen la posibilidad de hacer los cambios necesarios para mejorar la propuesta del proyecto.

Bibliografía

- Camilloni A. (2006) Notas para una historia de la teoría del currículo, Ficha de cátedra didáctica I, Talleres gráficos de FFyL, UBA.
- Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución en: Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2: 12-25, Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A> Consejo Federal de Educación. Resolución 330/17. Secundaria 2030. <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>
- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada. <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-de-apropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf .
- Guía de trabajo práctico (2021) Didáctica de Nivel Medio. Facultad de Filosofía y Letras
- Mastache, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.
- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mazza, Diana (2013) La tarea en la universidad: 4 estudios clínicos, 1ed (digital), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, EUDEBA.
- Orlando, María Teresita y Mastache Anahí. (2016) El nivel medio: algunos bosquejos de su historia. Buenos Aires, FFyL-UBA (documento interno). (Gabi)
- Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc
- Schujman, G. (2018) "Educación Ciudadana 3" Ed. Mandioca. Bs As.
- Sigal, Celia (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Pp. 1-30. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_segui_miento_1.pdf.
- Sigal, Celia (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Pp. 1-30.
- Terigi, Flavia (2007). La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Argentina: Fundación Santillana. Disponible en: [\[http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf\]](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf)
- Terigi, Flavia (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo. La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: [\[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf\]](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>

Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura

- Bravo, María José (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador) Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires, Biblos. https://www.academia.edu/40572319/M.J.Bravo_La_gram%C3%A1tica_y_sus_conexiones

Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014) El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela. Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Pp, 147- 159. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396 .

Sobre Didáctica de las Ciencias Sociales.

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

Sobre adolescencias

Urresti, Marcelo. “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela: Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente.” En: Tenti Fanfani, Emilio, comp. Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: Unicef/Losada, 2000. Ficha Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Urresti-Adolescencia-y-juventud.pdf>.

Normativa y Materiales pedagógicos

Nacional

Consejo Federal de Educación. Resolución 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleduccion/documentos/resoluciones>

Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16. Proyecto Pedagógico de Inclusión

<https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleduccion/documentos/resoluciones>

Ministerio de Educación República Argentina (2011) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua y Literatura.

Ley de Educación Sexual Integral Nro 26206

Ley N° 26.206. Ley Nacional de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral 2018. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019), Secundaria Federal 2030. Enseñar y Aprender a través de proyectos y problemas. 1. ¿Por qué enseñar proyectos y problemas?.

Jurisdiccional, CABA

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

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Coformacion-general_w.pdf

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

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2021) Contenidos priorizados. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/procedimientos-normativos-y-documentos-de-apoyo/contenidos-priorizar-durante-la-emergencia>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación (2018) La entrevista. 1era Edición para el profesor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Libro digital: [Hacer para aprender - La entrevista](#)

ANEXO 1

Schujman, G. (2018) Educación Ciudadana 3, Ed. Mandioca. Bs As. Pp 74-76

Todas las sociedades cuentan con diversas representaciones sociales: existen las representaciones de qué es una mujer, qué es un hombre, qué es el bien, qué es el mal, qué es justo o injusto, etcétera.

Las representaciones sociales son formas de entender el mundo en el que vivimos, están asociadas a lo que se llama “sentido común”. Las representaciones se forman a partir de información, conocimiento y modos de pensar que fuimos adquiriendo a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Son maneras de entender el mundo que vamos adoptando con los años, con nuestras experiencias, que siempre están atravesadas por la sociedad en la que vivimos. Pero ¿cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes? ¿Los jóvenes se sienten reflejados en ellas o no?

Los jóvenes como consumidores

Alan Tourinaine -un teórico francés especializado en el estudio de los movimientos sociales- afirma que hay una gran diferencia entre la sociedad industrial y la sociedad de información.

Mientras en la primera en movimiento social podía leerse en eje up o down (en inglés arriba o abajo), teniendo a la lucha de las clases como el centro de todo movimiento; en la segunda sociedad, la nuestra, el movimiento social está marcado por el eje in out (en inglés ‘dentro’ o ‘fuera’).

Las desigualdades entonces se tejen a través de bienes culturales que los jóvenes pueden consumir, desde zapatillas, ropas y dispositivos tecnológicos hasta el acceso a determinados campos de la comunicación.

En este sentido la industria publicitaria juega un rol importantísimo a la hora de entender las desigualdades sociales. La publicidad propone una estética globalizada, donde lo específico

es de cada cultura queda por fuera de la propuesta. Pensemos por ejemplo en la estética skater. Está estética recorre todo el mundo, no tiene una pertenencia específica alguna sociedad o cultura.

Los jóvenes bombardeados por la industria publicitaria con productos para ser consumidos: indumentaria, música, alimentos, dispositivos electrónicos, etcétera estos bienes culturales constituyen más bien uno de los modos que tienen los jóvenes de construir su propia identidad y de afirmarse en ella. Cómo me visto, por ejemplo, marca no sólo a quién me asemejo, sino también de quién me distancio.

En este sentido, el acceso y la frecuentación de ciertos bienes materiales y simbólicos implican diferentes formas de experimentar el mundo.

El consumo y uso de objetos (como dispositivos tecnológicos), las marcas (como tatuajes) y los lenguajes culturales (como los gestos, los modos de saludar, de andar) son formas en que los jóvenes se elaboran su propia imagen y “se hacen reconocer” como únicos y singulares.

Los jóvenes como peligrosos

En los medios de comunicación suelen verse imágenes e historias que “criminalizan” a los jóvenes. Se construye una sensación inmediata entre la condición de pobreza y la violencia: los niños y los jóvenes abandonados por el entorno son vinculados imaginariamente con la delincuencia.

Aparecen así los jóvenes como cuerpos ingobernables: drogados, alcoholizados, delincuentes, sin esperanza de futuro, sin valores.

Se habla incluso de los “ni”, aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan; el tratamiento que se hace de ellos, incluso ya es el modo de nombrarlos, muestra un desconocimiento de las condiciones juveniles que tratamos en el apartado anterior.

Los jóvenes en un gran porcentaje, se encuentran con un mundo que anda que no dan oportunidades; y en general los adultos en vez de leer esta precarización como secuencia unas instituciones que ya no saben albergar a su juventud, tiende interpretar la situación como consecuencia de un desinterés, una apatía intrínseca a cada joven.

En algunas sociedades la juventud puede echar a percibirse como una suerte de amenaza que intenta destruir valores, o destruye la sociedad, la cultura del trabajo y del estudio. Hay, en este sentido una transferencia de responsabilidades; no es posible tratar la violencia, la falta de seguridad, el incremento de delincuencia al margen de los contextos sociopolíticos que ocurren

Juventudes y violencia

La relación entre el violencia y juventud es amplia y variada; pensemos, por ejemplo, en el bullying.

El bullying es el acoso que se genera en el ámbito escolar; supone un maltrato físico, verbal o psicológico de forma reiterada que se sostiene durante un lapso de tiempo. El bullying tiene en los medios un lugar importante. En Estados Unidos, por ejemplo, el debate sobre violencia juvenil quedó está instaurado luego de que dos estudiantes cometieran un asesinato masivo en la escuela secundaria Columbine. En Argentina, un episodio similar ocurrió en Carmen de Patagones, en donde un joven de 15 años ingresó al aula con una pistola y asesinó a tres compañeros y dejó herido a cinco.

El terreno violencia juvenil es múltiple y complejo. Los jóvenes pueden ser pensados como “sujetos- agentes” que producen violencia, pero también pueden ser entendidos como “sujetos -víctimas” de violencia: violencia institucional, violencia familiar, violencia de sus pares, etcétera.

Representación de los jóvenes en la política

En el siglo XX los jóvenes han tenido un lugar protagónico en el escenario político, en particular en los movimientos estudiantiles a fines de los años 60.

Un caso emblemático es el Mayo Francés de 1968, iniciado por un grupo estudiantil de la izquierda de la universidad de Francia que protestaba contra la sociedad de consumo y un proyecto de reforma universitaria. Luego, se sumaron a esta propuesta grupos de obreros industriales, los sindicatos y el Partido Comunista Francés, dando lugar a la mayor revuelta estudiantil y la mayor huelga general en la historia de Francia.

Este acontecimiento impulsó una ola de protestas que se extendió por diversos países. En la Argentina tuvo lugar el Cordobazo, en 1969, un movimiento de protesta obrero-estudiantil que se rebeló contra la dictadura entre autoproclamada “Revolución Argentina”. Estas protestas contribuyeron a la renuncia directora de Carlos Onganía 1970, aunque el régimen militar continuó hasta 1973, cuando se realizaron unas nuevas elecciones presidenciales. Otro hecho emblemático que en la memoria

colectiva recuerda como “La noche de los lápices” tuvo lugar cuando un grupo de estudiantes secundarios que reclamaba por el boleto estudiantil y militaba políticamente fueron secuestrados y asesinados en la noche del 16 de septiembre de 1976.

Los jóvenes y la política hoy

Los centros de estudiantes como organización juvenil siguen teniendo una fuerte influencia y compromiso político. Sin embargo, actualmente, los jóvenes no tienen la política como un sistema rígido de normas, sino como una especie de bricolaje de formas de vida; una red de creencias a través de las cuales el grupo se relacionan.

Ya no se trata de una participación política anclada en agrupaciones partidarias institucionales, y otras formas de participación más ligada a la emotividad al deseo de la experiencia de un tiempo presente.

El “así no” que pronuncian miles de jóvenes interpelan a las instituciones como el Estado, la escuela, el mercado, los partidos políticos y las instancias de gobierno. Este “así no” puede ser escuchado como peligroso o inquietante, dado que pone en duda la organización de la sociedad, desacralizando las instituciones, haciéndolas temblar o conmover. Los jóvenes de hoy se organizan de forma autogestivas -donde la responsabilidad del colectivo, ya no de un grupo de adultos o instituciones formal- apelando siempre a correrse de todo tipo de autoritarismo.

ANEXO 2 (portfolio, entrada 4)

Copien las preguntas que realizan los entrevistadores en cada una de las entrevistas.

Entrevista 1 Santander	Entrevista 2 Cristina Perez	Entrevista 3 Novaresio Luis

Anexo 3

Schujman, G. (2018) Educación Ciudadana 3. ED. Mandioca. Bs As. PP. 77-79

Redes sociales y comunicación

Hoy en día las redes sociales parecen haber cooptado las formas de encontrarnos con otros: Whatsapp, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, Tinder. Y la lista podría seguir. Ahora las personas jóvenes y adultas se comunican y se encuentran con otros a través de estas redes sociales.

Pero ¿nos encontramos realmente con los otros? ¿O para encontrarnos necesitamos estar presentes con nuestro cuerpo? ¿Es lo mismo el amor encontrado en la escuela o en el club que el amor encontrado en Tinder?

Si bien las opiniones con respecto al uso de las redes sociales son variadas Lo cierto es que esta forma de vinculación llegó para quedarse

Es muy interesante pensar las redes como un espacio de *agenciamiento* juvenil. O un espacio donde las personas jóvenes pueden ser ellas mismas, donde pueden crear sus condiciones de encuentro con los demás, donde pueden tener participación social y/ o política, donde pueden decidir le al mundo quiénes son, construyen ese mismo proceso a sí mismas.

La red desconfigura el lugar de autoridad enunciativas: ya que no hay un ser crítico literario reconocido para dar nuestra opinión sobre un libro, ya no es necesario ser periodista para hacer valer una noticia, ya no ya no hay que ser actor de TV para hacernos conocer. Hoy en día las redes permiten que todos tengamos voz: podemos ser booktuber, ser instagramers, ser youtubers, ser bloggers.

La comunicación por las redes sociales

Las redes sociales, a diferencia de otras formas comunicativas más antiguas como la tv o la radio, permite que los jóvenes:

- se fortalezcan como yo-autor, un yo que asume su lugar de enunciador;
- repiensa el lugar de lo público y lo privado, una frontera que con las redes se encuentra desdibujada
- construyen ciberidentidad, que les permiten dialogar con las comunidad planetaria, accediendo así a visiones del mundo alternativas.

Las redes sociales han logrado desdibujar y desfigurar los lugares tradicionales de la enunciación: la comunicación aparece sin un centro, sin una voz que pueda monopolizar lo dicho y lo informado. En este sentido, la comunicación logra escapar del control y de la represión tradicional.

A su vez, los jóvenes con acceso a las redes sociales poseen un *metabolismo* acelerado de información, están constantemente expuestos a una variedad inagotable de información que son capaces de procesar en poco tiempo.

Además cuando navegamos por las redes se produce una combinación infinita de información, que a veces no hace perder de vista el punto inicial. De esta forma, los jóvenes de hoy impregnan de sentido una práctica que parece ser mecánica o aleatoria. En cada salto de una información a otra, hay una renovación de entusiasmo y un deseo por construir conocimiento con sentido

Límites y alcance de las redes sociales

¿Qué ocurre cuando la mediación comunicativa ya no alcanza? ¿Qué hacemos cuando el conflicto, el reclamo o el encuentro exige que nuestros cuerpos se encuentren en la vida real?

Pensemos por ejemplo una situación sencilla y cotidiana: dos personas que se conocen por una red social se escriben todos los días, se cuentan qué hacen cómo es su familia qué problemas tiene y qué opinan sobre la música política y alimentación es suficiente conocerse virtualmente para sabernos enamorados enamoradas o alcanzar las redes sociales para encontrarnos alcanzan las redes sociales para participación social o política pero amor para la amistad por otra parte también podemos preguntarnos si es cierto que todas las voces pueden ser escuchadas en las redes y se la velocidad de la información y el borramiento las fronteras entre lo público y lo privado no puede tener consecuencias desafortunadas para los usuarios

El cyberbullying

A veces, la velocidad de información y la apertura y publicidad de nuestros perfiles cibernéticos, lejos de promover un encuentro amistoso con otros, nos vuelven un blanco fácil para el “maltrato verbal” o psicológico. En esas ocasiones, estamos ante un acoso de cyberbullying. Se considera cyberbullying a todo a todo hecho en que un menor de edad atormenta, amenaza, humilla a otra menor mediante el uso de internet, teléfonos, celulares, videojuegos online u otros dispositivos.

En este sentido, podemos pensar como las redes sociales en ciertos casos pueden construir identidad, mientras que también pueden generarse espacios de anonimato que ocultan nuestros compromisos con los otros. El anonimato y la adopción de los roles imaginarios otorgan impunidad a los agresores, a la vez que les pones a las relaciones virtuales. ¿Es posible “dar la cara”, “hacerse cargo”, estando detrás de un perfil cibernético?

Las redes sociales nos llevan a pensar estas y muchas otras problemáticas, que ponen en cuestionamiento de los límites y los alcances de dispositivos artificiales que fueron inventando hombres y mujeres a lo largo de nuestra vida como especie.

Proyecto 5

Si la historia hablara: Relatos de la época de la conquista para redescubrir el rol de las mujeres de los pueblos originarios

(en articulación con Historia, incluye ESI)



Autoras:

Alterman, Denise
Cicardi, Eugenia
Guerrero, Alejandra
Zorzoli, Noelia

Introducción

En el marco de la propuesta de la Cátedra de Didáctica de Nivel Medio, en el contexto de cursada virtual del primer cuatrimestre del año 2021, realizamos un trabajo de campo para acercarnos a la escuela media desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico. A partir del recorrido virtual de un caso, en un contexto educativo en particular, y a través de la lectura de bibliografía y del análisis de registros, elaboramos un diagnóstico para crear un proyecto didáctico situado, fundamentado teóricamente, que sea pertinente para la escuela y sus integrantes, y relevante para la práctica escolar.

El proyecto está pensado para poder ser compartido en instituciones similares a la del caso de este trabajo y se plantea como una estrategia didáctica que permita centrarse en el trabajo de lxs estudiantes, contemplando las incertidumbres y posibilidades de cambio en el transcurso del mismo. Implica la elaboración de un producto final que mediante diversas propuestas logre motivar el aprendizaje de lxs estudiantes. Presentamos un proyecto interdisciplinario para integrar contenidos de Lengua y Literatura con Historia y con la Educación Sexual Integral.

Metodología del Trabajo de Campo

Los materiales con los que contamos para la elaboración de este trabajo son: el registro del documental audiovisual “Escuelas Argentinas / Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano - Ciudad de Buenos Aires”; una observación de clase de la asignatura Lengua y Literatura; y el registro de entrevista a la docente. Para la realización del diagnóstico y del proyecto, se realizó la unificación de registros y la puesta en común de las impresiones subjetivas.

Mediante una estrategia metodológica de tipo cualitativa realizamos un análisis de los materiales de observación. Al articularlos con categorías teóricas buscamos comprender la especificidad del caso, intentando acercarnos al sentido que los actores le asignan a sus prácticas y discursos (Sirvent, 2005). A su vez, nos ubicamos desde el enfoque epistemológico de la complejidad, entendiendo a la enseñanza y la clase escolar, como un objeto complejo y un campo problemático sin fronteras ni límites. Este enfoque permite observar y analizar la realidad desde diferentes conceptos (Morin, 1996). Es por esto que el diagnóstico cuenta con hipótesis que intentan analizar distintos aspectos y perspectivas del campo problemático en estudio, relacionando conceptos teóricos con el material empírico.

Trabajamos sobre el registro del audiovisual para generar las hipótesis institucionales y sobre el registro de observación de clase de Lengua y Literatura y la entrevista a la docente para generar las hipótesis didácticas generales y específicas de la disciplina. Una vez realizado el diagnóstico, y en permanente relectura del mismo, se elaboraron ideas tentativas para construir una propuesta de proyecto que pueda ser relevante para la institución y los sujetos que la habitan.

DIAGNÓSTICO

Hipótesis institucionales

La Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4 (EMEM 4) ubicada en Villa Lugano, próxima a Villa 20, es creada en el año 1990, a partir de una política educativa de inclusión para lxs pobladorxs de las zonas marginadas de la Capital Federal.

Primera hipótesis

La institución propondría un trabajo pedagógico de contención y apoyo hacia lxs estudiantes mediante el trabajo de convivencia y la implementación de un programa de reflexión para alumnas madres y embarazadas, y alumnos padres. Para esto, la institución sostendría un espacio de taller con las estudiantes madres y embarazadas que buscaría acompañarlas en su trayectoria escolar; y un espacio de tutorías donde se habilitaría el diálogo y la reflexión sobre situaciones de la convivencia en la escuela. En el taller de madres pueden observarse expresiones de las estudiantes en relación a la contención y el apoyo que reciben por parte de la escuela:

Otra estudiante menciona que la escuela no les hace problemas si tienen que ir con lxs bebs, y que respetan y entienden los tiempos. Otra estudiante dice; “te ayuda mucho la escuela, también con el tema de las faltas, no es lo mismo un alumno que no tiene familia, va que no tiene hijos, tiene cierta cantidad de faltas.

E2: (con bebe a upa) Cuando tienes un hijo te concientizás un poco más. Por ejemplo, antes ibas a la escuela a joder y no pensabas voy a terminar la secundaria y voy a seguir estudiando porque el día de mañana quiero tener un buen trabajo y una posición económica distinta a la que tuve cuando era chica. Darle una mejor calidad de vida a tus hijos y que el día que te pidan que le enseñes algo lo sepas enseñar”. (Documental, minuto 7.51).

En el espacio de tutoría puede observarse el trabajo sobre las emociones de lxs estudiantes:

Unx de lxs estudiantes expresa que una profesora lo “puteo” y el tutor pregunta si por eso se puso mal. [...] El tutor dirige la conversación a cómo se expresan las broncas y cómo no llegar a esos momentos mediante la comunicación y la comprensión”. (Documental, minuto 14.30)

Tanto las tutorías como el taller de alumnas madres, podrían entenderse como propuestas de un Proyecto Escuela (Sigal, 2009) que se centraría en el análisis del contexto y en las condiciones donde se lleva a cabo la enseñanza, intentando dar respuestas desde su función específica a las principales problemáticas sociales, necesidades y particularidades de lxs estudiantes. A su vez, ambos espacios fomentarían la participación y la continuidad de los estudios. En este sentido, la institución presentaría diversas propuestas organizacionales (Terigi, 2018) generando condiciones de escolarización más adecuadas a las distintas situaciones de lxs estudiantes, como los son los dos espacios mencionados.

En la institución pareciera predominar una modalidad progresiva de funcionamiento (Mastache, 2007) mediante la cual se buscaría problematizar los conflictos, dando lugar a su análisis y a la búsqueda de posibles soluciones. La institución expresaría la capacidad de planificar acciones específicas, como el taller de madres y las tutorías para abordar problemáticas de lxs estudiantes. Una acción específica podría ser que ante las dificultades que les generaría a las estudiantes madres continuar con sus estudios, la institución no les exigiría la presencia de la misma forma que a otrxs compañerxs.

Por lo mencionado anteriormente, y teniendo en cuenta que la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el 2006 plantea como fines para la educación secundaria la formación para la ciudadanía, la formación para el trabajo y para los estudios superiores, se podría sostener que la formación para la ciudadanía en esta institución se abordaría mediante la construcción de la opinión y el pensamiento crítico (Martuccelli, 2016). Ejemplo de este abordaje de la formación para la ciudadanía serían el taller de alumnas madres y las tutorías. La institución abriría el espacio para que lxs estudiantes puedan expresar sensaciones y percepciones sobre sus propias vidas, en relación con sus futuros y con sus emociones, tal como lo expresa la estudiante al hablar sobre su mirada de la escuela luego de haber sido madre. Estos espacios les permitirían a lxs estudiantes construir argumentos críticos sobre sus propias experiencias.

Segunda hipótesis

La escuela propone las especializaciones en Perito Mercantil y en Bachillerato en Estadística Sanitaria a partir de 4to año. Siguiendo con los fines establecidos por la LEN, el plan de estudios orienta estas especializaciones para abordar la *formación ciudadana, para el trabajo y para la educación superior y la continuación de estudios*. Algunas actividades que realizan, como la salida al Hospital Piñero, plantearían una formación

basada en la experiencia por fuera del espacio institucional, la cual se orientaría a formar para el trabajo y para la formación superior. En la clase de Educación para la Salud puede observarse la propuesta de una actividad realizada fuera de la institución para que lxs estudiantes conozcan el funcionamiento del hospital:

El profesor anuncia que probablemente asistan en grupos al Hospital Piñero, para conocerlo y asistir a los sectores estadísticos, ya que lxs estudiantes saben de estadísticas. [...] La tarea es ver cómo funciona el hospital, cuáles son los sectores del hospital y cuáles son las distintas maneras de trabajar y tomar datos en cada sector. [...] Propone que con una nueva mirada, lxs estudiantes repiensen algunas preguntas que se habían hecho cuando conocían el hospital como pacientes o familiares de pacientes.

Profesor - “Ahora pueden tener otra mirada sobre el asunto”. (Documental, minuto 11.00)

La visita al hospital y el conocimiento sobre estadísticas, como parte de la propuesta del docente, acercaría a lxs estudiantes a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, dándoles herramientas “*que les permitan iniciar un camino de aprendizaje permanente y desenvolverse con comprensión de las reglas del juego en el mundo laboral*” (Jacinto, 2018, p. 93). El vivir la experiencia en terreno desde la producción de lxs mismxs estudiantes, podría propiciar un aprendizaje que los acerca a los saberes propios del ámbito laboral. Al mismo tiempo, la experiencia implicaría una comprensión reflexiva y crítica (Jacinto, 2018) ya que se propiciaría la adquisición de saberes, competencias y un mayor conocimiento sobre ese mundo. Además, podrían generar una nueva mirada, complementando o modificando su percepción previa, al conocer el hospital desde adentro.

Hipótesis didácticas

Para el armado de las hipótesis didácticas, se segmentó la observación de la clase en dos partes según la tarea que la docente propone. En primer lugar, la actividad de Lengua, donde se trabaja la gramática; y en segundo lugar, la actividad de Literatura, donde se presenta un cuento y se trabaja con una actividad de verdadero o falso.

Hipótesis desde la didáctica de Lengua y Literatura

Durante la primera parte de la clase, en la tarea de Lengua aparecería un énfasis en la adquisición de principios y reglas universales. Este aprendizaje llevaría a la incorporación de saberes gramaticales y modos de hablar - escribir correctos. En este sentido, la enseñanza de la profesora se daría a través del contacto de la gramática asociado a la escritura y su normativa en la lengua escrita, mediante los ejercicios de separar en sílabas,

marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el tilde si es necesario. En esta primera parte de la clase, se puede observar que la docente marca los cuatro pasos de la tarea e insiste en el uso de las reglas:

“P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo”. (Observación, p. 3)

“P: [...] Yo no hablo de si se equivocaron alguna vez, si no si no entienden porqué son algunas agudas, graves y esdrújulas. Cuando la sílaba que yo marqué como tónica es la última. es aguda, si es la penúltima es grave, y si es la antepenúltima es esdrújula. Aguda, grave, esdrújula. Y si por algún motivo no se acuerdan pueden usar el método de A-G-E.

“P: Las agudas llevan tilde cuando terminan en N, S o vocal. Las graves cuando no terminan en N, S o vocal. Y las esdrújulas llevan siempre”. (Observación, p. 11, 12)

“P: [...] También tiene que ver con distinguir el significado. Este “que” (señala la primera oración) es interrogativo. Este “que” (señala la segunda oración) es exclamativo. Y este “que” (señala la última oración) es relativo. Sirve para unir partes en la oración”. (F Observación, p. 16).

En la entrevista puede observarse la postura de la docente sobre la enseñanza de la gramática:

Docente: [...] me gusta dar contenidos de lengua y pienso que es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión. (Entrevista, p. 7)

Desde el punto de vista epistemológico, la enseñanza de la lengua se presentaría desde una perspectiva de la lingüística tradicional (Bravo, 2012), ya que la docente enfatizaría en la gramática mediante la descripción de los elementos que hacen a la lengua, y particularmente el estudio de la palabra, en este caso su acentuación. El aprendizaje de la lengua se llevaría a cabo a través del análisis, la memorización y el aprendizaje de las reglas gramaticales, y se manifestaría a través de la repetición de definiciones y reglas ortográficas, como el método AGE que mencionan lxs estudiantes en la clase. Didácticamente, la enseñanza de la gramática se enfocaría en la marcación del uso correcto de las reglas.

Resulta de interés señalar que, aunque prevalecería la perspectiva tradicional de la lingüística en la clase, cuando la docente explica que estas reglas también tendrían relación con el significado de las palabras en la oración, la perspectiva disciplinar se desplazaría a un enfoque estructuralista (Lizarriturri, 2014), a través del cual la enseñanza deviene en un análisis descriptivo sobre el funcionamiento de los componentes

lingüísticos que conforman el sistema de la lengua. Desde la posición de la docente, se resaltaría la importancia de enseñar la gramática, ya que la consideraría una herramienta central para la producción de textos.

Durante la segunda parte de la clase, donde se trabaja Literatura, la docente realiza la lectura continua del texto literario “La fiesta lejana”. Una vez finalizado, procede a decirle a lxs estudiantes una serie de oraciones para que respondan si son verdaderas o falsas, y que fundamenten sus respuestas. Puede observarse en la clase cómo la docente dice una oración y lxs estudiantes responden si es una afirmación verdadera o falsa, a lo cual la docente solicita la justificación:

P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso? Varixs respondieron al unísono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa...

Se escuchan varios que responden: es falso porque ella pensaba que estaba invitada a la fiesta.

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata”. (Observación, p. 19, 20).

En la entrevista puede observarse la mirada de la docente sobre la literatura:

Docente: [...] el acceso a la literatura es otra “urgencia”, un excelente medio –y más directo- para pensar, conocer, comunicar, etc. (Entrevista, p. 7).

En la segunda parte de la clase, la enseñanza de la literatura se presentaría desde un enfoque comunicativo (Bravo, 2012), donde el eje está puesto en el estudio del habla, los discursos emitidos por los sujetos. Así se piensa el lenguaje como creador de la realidad. Didácticamente en esta clase la docente intentaría fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y también de la competencia literaria (Colomer, 2005). Al justificar las elecciones de verdadero o falso (que puede llegar a considerarse como un chequeo de lectura), por un lado, la docente estaría promoviendo la producción de discursos adecuados al contexto escolar. Pero por otro lado, estaría promoviendo el desarrollo de la competencia literaria que implica la construcción de sentidos a partir de la propia implicación con el texto y también la posibilidad de construir sentidos compartidos en la comunidad de lectura que es el aula. Así, en la docente prevalecerá la importancia del aprendizaje de la literatura, ya que la consideraría una herramienta para pensar, conocer y comunicar.

Hipótesis desde la didáctica general

Primera hipótesis:

En la primera parte de la clase, la docente presenta una tarea remarcando a lxs estudiantes la necesidad de seguir el orden de las instrucciones, ya que son reglas que les permitirían comprender más rápido el contenido abordado. La enseñanza se enfocaría en promover el aprendizaje de los cuatro pasos a seguir para la actividad de gramática. La docente tendría un rol importante en asignar los tiempos y las tareas de la clase y establecería objetivos claros para que lxs estudiantes alcancen la resolución de la tarea de manera eficaz y en el tiempo establecido para la misma. En la clase de Lengua puede observarse a la docente reforzando de manera constante el orden y el uso de las reglas:

P: [...] No se olviden del orden. Separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, decir si son agudas, graves o esdrújulas; y poner el acento”. (Observación, p. 4).

“P: Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas”. (Observación, p. 6).

“P: Bueno, ahora sí. Punto 3: clasificar la palabra como aguda, grave o esdrújula. ¿Biblioteca qué es?

V4: Grave.

P: Grave. ¿Certeza?

V1: Grave.

P: ¿Y por qué certeza es grave?

V1: Porque lleva la sílaba tónica en el medio. (Varios alumnos repiten lo mismo).

P: No, porque...

M6: (Antes de que P termine la corrección) Porque la lleva en la penúltima”. (Observación, p. 9,10).

En esta primera parte de la clase, desde la perspectiva didáctica, la docente asumiría el rol de gestionar los tiempos, los recursos y los medios para que lxs estudiantes puedan adecuarse a la actividad de manera eficaz. En las intervenciones de la docente pareciera haber un predominio de la instrucción directa (Doyle, 1998). Por otro lado, desde el punto de vista epistemológico, pareciera significativo mencionar que la marcación de convenciones como reglas a seguir que enfatiza la docente para la resolución de la tarea implicaría un tipo de conocimiento como operación (Edwards, 1989). En este sentido, el conocimiento que presenta la docente es entendido como un instrumento o mecanismo que permite “pensar”. El énfasis estaría puesto en la reiterada ejercitación del método de los cuatro pasos como mecanismo para ser replicable en cualquier situación.

En la segunda parte de la clase, la docente solicitaría la justificación de las respuestas, lo cual podrían estar generando una demanda de comprensión de lxs estudiantes y una

mayor implicación (Doyle, 1998). En la clase de Literatura puede observarse que después de responder al verdadero o falso, la docente solicita que justifiquen esa respuesta:

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata.

P: Pero explicá, porque no es así, eso te lo inventaste vos...

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica... (Observación, p. 20, 21).

Desde la perspectiva didáctica, en la segunda parte de la clase, la docente mantendría el rol de gestionar los tiempos, los recursos y los medios para que lxs estudiantes puedan adecuarse a la actividad. Desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento presentado se orientaría más al tipo situacional (Edwards, 1989), ya que surgen indicios de que lxs estudiantes le darían algún tipo de significación a las situaciones que plantea el cuento. De esta manera, cuando la estudiante justifica por qué la frase es verdadera estaría reflexionando, a partir de la comprensión e interpretación del cuento, sobre creencias y pensamientos propios.

Segunda hipótesis:

Durante el transcurso de la clase de Lengua y Literatura, lxs estudiantes participan respondiendo a las preguntas que la docente realiza. En la interacción entre lxs estudiantes y la docente se establecería una dinámica grupal de trabajo y un vínculo cercano que permitiría cumplir con las actividades propuestas. En la clase puede observarse participación activa de lxs estudiantes:

P: Bueno seguimos con las agudas. Tragaluz ¿lleva?

M6: No.

P: ¿Maní?

V1: Sí.

P: Porque termina en vocal. Y, ¿no hay más, no? Bueno, ahora las graves. Biblioteca ya la tenemos. ¿Certeza?

M6: Tampoco. (Observación, p. 12).

“P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso? Varixs respondieron al unísono “falso”. (Observación, p. 19).

En la entrevista con la docente puede observarse que considera tener un vínculo cercano con lxs estudiantes:

El grupo que ustedes observaron (1ro 2da) es bastante excepcional, hay un trato muy cálido. [...] que no es lo más habitual. La atención que prestan y el interés también, es difícil de lograr en otros cursos. [...] Hace unos días me sorprendieron mucho cuando me trajeron un portatizas y una cajita de tizas hipoalergénicas (como dos semanas antes habían observado que yo me mojaba las manos porque me molesta la tiza, y me hicieron un comentario. Yo ya ni me acordaba de eso. Me dijeron que lo habían comprado entre todos. Es un gesto muy poco frecuente... (Entrevista, p. 3)

Las diferentes actividades que propone la docente parecerían desarrollarse sin obstáculos, por lo que la tarea propuesta explícitamente a nivel grupal lograría desarrollarse (Riviere, 1969). A su vez, hipotetizamos que esto podría deberse a que predominaría una mentalidad de grupo de trabajo y un vínculo positivo con el conocimiento (Grinberg y otros, 1991) que se apoyaría en una comunicación a través del lenguaje, en un predominio de lo racional como actividad mental y en una posible tolerancia a la frustración propia del aprender. Esto podría sostenerse por el vínculo de lxs estudiantes con la docente, ya que como plantea Mazza *“tolerando no comprender todo, podremos acceder al mundo de la emoción “tomar contacto” y generar condiciones de confianza para que el aula sea un lugar seguro. Y si es un lugar seguro, es de esperar que el aprendizaje se produzca”* (2016, p. 6).

A modo de cierre

En base a todo lo analizado anteriormente, encontramos como principales hallazgos que la escuela otorgaría un lugar central a la participación y la continuidad de los estudios de lxs jóvenes, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Entendemos que se abordan, de forma situada, los fines establecidos en la LEN para la educación secundaria, dando un lugar a la formación para la ciudadanía, para el trabajo y para proseguir los estudios en educación superior.

A partir del análisis de la clase, reconocemos que la propuesta de la docente de Lengua y Literatura se divide en dos partes. Por un lado, la propuesta de gramática, en donde prevalecería la enseñanza desde una perspectiva epistemológica de la lingüística tradicional, donde se describen elementos que hacen a la lengua para el estudio de la palabra. Se analizó que en algunos momentos se desplaza hacia un enfoque estructuralista manteniendo una forma de conocimiento operacional. Por otra parte, en la tarea de Literatura pareciera prevalecer un enfoque comunicativo que posibilitaría el desarrollo de la competencia comunicativa de lxs estudiantes; así como una forma de conocimiento situacional. Didácticamente, la docente gestionaría la clase, organizando los tiempos y

los recursos. Por otra parte, en el grupo escolar parecería predominar una mentalidad de grupo de trabajo que permite avanzar en los contenidos explicitados por la docente, así como un buen vínculo con la misma que permite el trabajo en clase sin mayores dificultades.

PROYECTO
SI LA HISTORIA HABLARA.
RELATOS DE LA ÉPOCA DE LA CONQUISTA PARA
REDESCUBRIR EL ROL DE LAS MUJERES DE LOS PUEBLOS
ORIGINARIOS.

Ubicación temporal del proyecto

El proyecto está pensado para llevarse a cabo durante un trimestre del ciclo lectivo, de manera presencial, para 2do año del Ciclo Básico de la Nueva Escuela Secundaria. En vistas del momento del año donde se trabajan los contenidos que se abordarán, se propone ubicarlo cerca del mes de mayo o junio, para finalizarlo antes del receso escolar. En la asignatura de Lengua y Literatura, se sugiere un trabajo semanal de tres horas y en Historia, de dos horas semanales.

Fundamentación teórica y práctica:

Se presenta a continuación un proyecto que vincula contenidos de la materia Lengua y Literatura con contenidos de Historia, trabajando de forma interdisciplinaria y transversal con contenidos de Educación Sexual Integral (ESI).

Es importante destacar que la enseñanza a partir de proyectos permite generar condiciones que contribuyen a que lxs estudiantes se apropien de los contenidos y además fomenta su participación durante un proceso que implica la planificación, la reflexión, el registro, la sistematización, la comunicación y la evaluación de la propuesta (Programa Nacional Escuelas Secundarias, 2015).

Resulta conveniente señalar, antes que nada, algunas normativas vigentes dentro de las cuales se enmarca este proyecto. A partir del año 2006, en el marco de la LEN 26.206 se establece la obligatoriedad del nivel secundario, concibiéndolo como un derecho de todxs lxs jóvenes y adolescentes. El Art. 30 de la misma postula como fines del nivel, la

habilitación de lxs adolescentes y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de estudios.

A partir de la aprobación de la Ley N° 26.150, que valida el derecho de niñxs y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI), el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó en el 2008, mediante la Resolución N° 45/08, los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Estos constituyen, según el Ministerio de Educación y el CFE, propósitos formativos y establecen los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo. En dicho documento se comprende a la ESI: “como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos” (Lineamiento Curriculares para la Educación Sexual Integral [LCESI], 2008, p. 10).

En la misma línea, se produce en el año 2015 el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Formación General para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, vigente hasta la actualidad. El mismo se propone posicionar a lxs estudiantes y sus aprendizajes en el centro de las instituciones educativas, con la tarea de encontrar los caminos pedagógico-didácticos que mejor acompañen el proceso de ingreso, permanencia, egreso y aprendizaje sostenido de lxs jóvenes.

A partir de las normativas mencionadas y del diagnóstico realizado, se comprende que la escuela propondría llevar adelante un proyecto educativo que se centraría en el análisis del contexto y de las condiciones donde se lleva a cabo la enseñanza, intentando dar respuestas desde su función específica a las principales problemáticas sociales, necesidades y particularidades de lxs estudiantes. Desde este enfoque situado, se motorizan diferentes estrategias que buscan garantizar la inserción y apropiación de lxs jóvenes del espacio educativo. Es entre estas estrategias que ponen en práctica el programa de Madres en la Escuela, o “Alumnas Madres” buscando acompañar a lxs jóvenes en el proceso y colaborando a que no abandonen los estudios secundarios.

Considerando lo mencionado hasta el momento, se propone un proyecto que busca tener en cuenta los intereses de lxs estudiantes y sus particularidades. A su vez, dada la capacidad de la institución para problematizar los conflictos, para dar lugar a su análisis y a la búsqueda de posibles soluciones, y la forma particular en la que trabaja en formar para la ciudadanía social y escolar, para el trabajo y los estudios superiores, se espera que el siguiente proyecto pueda seguir trabajando en esta línea, enlazando los contenidos de

cada área generando intercambios, reflexiones, autonomía y trabajo en grupo para fortalecer los vínculos establecidos por los diferentes actores institucionales.

Cabe señalar que, aunque el siguiente proyecto es una propuesta de trabajo situada que parte de los rasgos principales detectados en el diagnóstico sobre la institución analizada, el mismo podría desarrollarse en otras instituciones de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con características similares.

Centrándonos en la clase observada y considerando el posicionamiento epistemológico que expresa la docente en la entrevista sobre el abordaje de la Lengua y Literatura, resultaría enriquecedor acompañar el enfoque comunicativo que se presenta durante las tareas de Literatura y poder brindar sugerencias, estrategias y herramientas para extenderlo a la enseñanza de la gramática. Esto fomentaría un aprendizaje significativo que estimule el abordaje de la materia desde un conocimiento situacional (y no solo operacional) (Edwards, 1989). Por otro lado, considerando el predominio de la mentalidad de grupo de trabajo (Grinberg y otros, 1991), el vínculo positivo con el conocimiento y el vínculo de confianza de lxs estudiantes con la docente, sería posible ahondar y generar procesos de enseñanza y aprendizajes que generen más responsabilidad y autonomía en lxs estudiantes.

Desde la enseñanza de Lengua y Literatura, como ya se mencionó, se prevé que la propuesta esté fuertemente centrada en el enfoque comunicacional donde el eje estará puesto en el estudio del habla y los discursos emitidos por los sujetos. Tal como lo describe Bravo (2012), en este enfoque predomina el desarrollo de las competencias comunicativas para que los sujetos puedan valerse del conocimiento sobre el funcionamiento de su lengua, sobre su cultura y la sociedad donde viven. De esta forma, la enseñanza de Lengua y Literatura permitirá conocer los modos en que se articulan los discursos para poder usarlos de manera oral o escrita. A su vez, este enfoque genera un desafío para la enseñanza de la gramática. Para eso, su enseñanza se presenta como un acercamiento a la Lengua que brinde a los sujetos diversas herramientas para producir enunciados social y gramaticalmente adecuados en diferentes contextos.

En esta línea es necesario destacar que la enseñanza de la Literatura puede funcionar como un andamiaje educativo no solo para leer y escribir, sino también para aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico general (Colomer, 2012). La literatura promueve una enseñanza que prepara para leer los discursos sociales acrecentando las capacidades de cuestionar, dialogar y enriquecer el mundo propio de lxs estudiantes mediante la construcción colectiva de significados. De acuerdo con Colomer, la lectura

promueve el desarrollo de la competencia literaria en pos de construir sentidos mediante la implicación de los sujetos con los textos y mediante la construcción colectiva de sentidos compartidos en el aula.

Considerando que dentro de los objetivos de aprendizaje de Lengua y Literatura se incluyen: comentar obras leídas, producir minificciones, reconocer los puntos de vistas sostenidos y algunos de los argumentos utilizados, utilizar en las narraciones y la exposición de nociones y conceptos los distintos modos y tiempos verbales para la construcción de la temporalidad (Diseño Curricular NES, 2015, p. 444); los contenidos que se proponen abordar en el proyecto son “Formas de pensar la realidad plasmadas en la literatura”, “Escritura de obras ficcionales breves”, “Participación en situaciones de lectura en el aula”, “Lectura y comentario de obras literarias en torno a un mismo tema de manera compartida, intensiva y extensiva”.

La selección de estos contenidos se basa en la propuesta de lecturas de fuentes literarias e históricas que representen el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores. Los textos se presentarán como unidad de análisis, es decir, la interpretación dará sentido y significación a la representación de las mujeres en dicho periodo histórico. A su vez, dentro del proyecto se seleccionan estos contenidos de Lengua y Literatura para que los saberes lingüísticos de gramática estén orientados a la producción, la comprensión de sentidos, y la reflexión sobre su adecuación a distintos contextos por parte de lxs estudiantes. Por otra parte, los contenidos seleccionados permitirán a lxs estudiantes conocer distintos géneros de la literatura para fomentar la comprensión lectora. Por último, a través de los contenidos seleccionados se propone realizar espacios de taller de escritura donde lxs estudiantes podrán realizar diferentes producciones escritas.

Desde la enseñanza de la Historia, se prevé trabajar desde la perspectiva propia de la teoría crítica (Aisenberg, 1993), la cual presenta una ruptura fuerte con la neutralidad y con la objetividad de los posicionamientos tradicionales. Desde este enfoque, la construcción de la historia replantea las relaciones entre la objetividad y la subjetividad, y amplía los horizontes temporales y espaciales para acrecentar la capacidad de comprender los procesos sociales y reconstruir los significados desde diversas explicaciones causales. Se considera pertinente abordar la enseñanza de la historia a través de esta teoría, ya que el objeto de estudio de la disciplina son las sociedades y la dinámica del cambio social, y los sujetos de la historia son los sujetos colectivos.

Entre los objetivos de aprendizaje de historia se incluyen: conocer distintas interpretaciones históricas y testimoniales sobre las conquistas y las resistencias de las sociedades indígenas, e identificar y valorar diversas expresiones del mestizaje americano en lo político, lo económico, lo social y lo cultural (Diseño Curricular NES, 2015, p. 414). En articulación con los contenidos de Lengua y Literatura y para mayor comprensión del rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores, se propone trabajar con el bloque del contenido de “Relaciones e interacciones entre Europa y América.”

La selección de estos contenidos se basa en la intencionalidad de que lxs estudiantes interpreten y valoren los procesos históricos promoviendo una mirada crítica y reflexiva sobre los cambios y permanencias, teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones sociales en los hechos históricos. Desde la enseñanza de la disciplina, se buscará problematizar de forma compleja los hechos históricos abordados así como articularlos y vincularlos con el presente. Asimismo, se presentarán los contenidos no como hechos históricos aislados sino en relación con sus rupturas y continuidades con el presente “para contribuir a una mejor comprensión, interpretación y valoración del proceso histórico que nos ha traído hasta nuestra realidad actual” (Casal, 2011, p. 97).

En tercer lugar, ambas asignaturas se articularán con el eje transversal de ESI mediante el abordaje del contenido “Género e historia: cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales” incluido en el eje 5 Sexualidad, Historia y Derechos Humanos. Este contenido trata de promover el interés por conocer las distintas concepciones y manifestaciones del amor y la sexualidad a lo largo de la historia, y se propone reflexionar sobre el concepto de género como una construcción histórica, social y cultural, y abordar las modificaciones producidas tendientes a generar condiciones de igualdad.

La relevancia de la selección del eje y el contenido de ESI corresponde a la oportunidad que estos ofrecen de conocer diversas voces y discursos en y sobre los hechos históricos, y sobre el lugar de las mujeres en la época. También permite que lxs estudiantes puedan conocer y reflexionar sobre los discursos que se posicionan como legítimos y reconocer que la historia depende de la versión de quien la narra.

Desde los Lineamientos Curriculares para ESI se proponen contenidos que desde la asignatura Lengua y Literatura promuevan en lxs estudiantes la exploración crítica de las relaciones entre mujeres y varones y sus roles sociales a lo largo de la historia, a través del análisis de textos; la lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias

de autorxs para descubrir y explorar una diversidad de relaciones y vínculos interpersonales complejos.

Por su parte, las Ciencias Sociales, entre ellas Historia, aportan conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana. Es por esto que resulta pertinente articular transversalmente este proyecto con ESI para comprender y problematizar lo sucedido a través de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente se enmarcarán en un contexto más amplio que rescate las experiencias sociales del pasado y de otros ámbitos sociales y culturales. El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permitirá también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a lxs demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de lxs otrxs.

El proyecto se basa en el abordaje que se presenta en las obras y fuentes literarias e históricas sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores. Se propone trabajar sobre una mirada en particular, comprendiendo que se trata de una construcción dentro de otras posibles, por la complejidad de encontrar fuentes escritas de la época desde otras perspectivas. La articulación entre Lengua y Literatura, Historia y ESI, pretende revelar la doble dominación de los conquistadores, tanto sobre los pueblos originarios como la de los hombres sobre las mujeres, representada en las fuentes literarias e históricas.

Propósitos:

- Propiciar la construcción colaborativa de conocimientos sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores, a través de la lectura de diferentes fuentes literarias e históricas que representen el período de la conquista de América.
- Fomentar diversas oportunidades para la promoción de prácticas de lectura, escritura y oralidad brindando herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa en lxs estudiantes.
- Impulsar la construcción de la conciencia histórica por parte de lxs estudiantes sobre el rol de las mujeres en los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores desde una mirada holística y continua con el presente.

Objetivos

Se espera que cada docente pueda especificar los objetivos de aprendizaje en virtud de las características del grupo de estudiantes y de los aprendizajes que decida priorizar dentro de este proyecto.

Eje/problema/temática:

La construcción del rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la perspectiva de los conquistadores; y los elementos de esa construcción, externa y hegemónica, que perduran sobre las mujeres de los pueblos originarios actuales.

Algunas preguntas que podrían guiar el problema son: ¿Cómo es representado el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la perspectiva de los conquistadores, en obras literarias y fuentes históricas que hagan referencia a la época? ¿Qué elementos perduran de esa mirada externa en la representación del rol de las mujeres de los pueblos originarios actuales?

Contenidos:

Los contenidos seleccionados de Lengua y Literatura, de Historia y de Educación Sexual Integral, corresponden al “Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, establecidos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2015.

Contenidos de Lengua y Literatura

- Formas de pensar la realidad plasmadas en la literatura: género y subversión (formas épicas y paródicas, entre otras).
- Escritura de obras ficcionales breves (minificciones y poemas)
- Participación en situaciones de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura)
- Lectura y comentario de obras literarias en torno a un mismo tema de manera compartida, intensiva y extensiva.
- Producción de escritos personales de trabajo para registrar la información.
- Recursos y procedimientos del discurso, el texto y la oración.
- Ortografía

Contenidos de Historia

- Relaciones e interacciones entre Europa y América.
- La llegada de los españoles a América. La conquista de México o del Perú.
- La conquista en el Río de la Plata. Fundación de Buenos Aires y el gobierno de las ciudades: los Cabildos. Las resistencias de los indígenas.
- Las expediciones de los portugueses, ingleses, franceses y holandeses.
- Distintas perspectivas de la conquista de América.
- El sistema colonial en la organización política, económica y social.
- Mestizaje social, político, económico y cultural en América.
- El papel de la Iglesia en América

Contenidos de ESI:

Eje 5: Sexualidad, historia y derechos humanos.

- Género e historia: Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales.

Producto Final

Se sugiere como producto final, que lxs estudiantes organizadxs en pequeños grupos puedan producir un radioteatro de no más de cinco escenas donde se represente su interpretación sobre el rol de las mujeres en los pueblos originarios desde la mirada de los conquistadores.

Secuencia cronológica de actividades:

Ya que el proyecto involucra el trabajo interdisciplinario entre dos materias, se sugiere generar algunos momentos de trabajo en conjunto, así como momentos específicos de trabajo por materia. A continuación, se especifican los momentos generales del proyecto, aclarando luego del título si es propuesto para una o las dos materias, y un tiempo aproximado de duración para usar de referencia. Cabe aclarar que la distinción de los momentos es meramente organizativa, ya que algunos de ellos se trabajarán en simultáneo dependiendo de la decisión de cada docente.

Motivación, inicio y presentación del proyecto: (1 semana) Lengua y Literatura e Historia

Para comenzar el proyecto se propone un primer momento de motivación a lxs estudiantes, donde se busque generar un interés que les permita sentirse involucradxs e inmersxs en el trabajo. Con esto se busca que pueda sostenerse la motivación a través de todo el proyecto y que no quede solo como un impulso inicial. Sería enriquecedor que, para presentar el proyecto que van a llevar adelante, ambxs docentes puedan estar presentes y desarrollen la actividad en conjunto.

Se podría ambientar el espacio con diversos materiales que representen e ilustren la época, como videos ficcionales, pinturas y objetos para que lxs estudiantes puedan recorrer el espacio y observar de forma libre.

Al finalizar el recorrido del espacio se sugiere iniciar rondas de debate para dar cuenta de los conocimientos previos de lxs estudiantes sobre la época de la conquista, el antes, el durante y el después; abarcando sus ideas preliminares sobre los pueblos originarios y el rol de las mujeres en los mismos. Algunos puntos e interrogantes que puedan iniciar el debate podrían ser:

- ¿Hay una sola historia de la conquista de América?
- ¿Cómo podríamos pensar las diferentes voces de los sujetos representados en los materiales expuestos?
- ¿Cómo aparecen representados el rol de las mujeres de los pueblos originarios?

Es aconsejable que se registre el debate que surja, para retomar lo expresado por lxs estudiantes, así como, trabajar en conjunto con ellxs interrogantes que les surjan y les gustaría investigar a lo largo del proyecto.

Introducción al radioteatro: (1 semana) Lengua y Literatura

Se plantea en este segundo momento, introducir a lxs estudiantes en el radioteatro, comprendiendo qué es y el contexto histórico en que surgió. Para esto se puede pensar una clase explicativa por parte de la docente, así como la utilización de recursos audiovisuales o escritos que permitan conocer el formato del mismo. Se sugiere escuchar obras de radioteatro reconociendo sus principales características y rasgos esenciales. Por último, se propone comenzar a pensar los pasos que requiere su elaboración, situando a lxs estudiantes como futurxs productoxs de uno.

Inmersión en la época: (2 semanas) Lengua y Literatura e Historia, de forma separada.

Se espera que en ambas disciplinas, puedan destinar dos semanas para “empaparse de la época”. Para esto proponemos distintas actividades y formas de registro de la información analizada para cada una.

- **Historia:** Se sugiere que en estas semanas se realice una clase expositiva por parte de la docente de Historia, para adentrarse en las fuentes históricas y contextualizar los hechos. Se podría solicitar a lxs estudiantes que, de forma grupal, identifiquen a partir de las lecturas realizadas, al menos tres problemas o tensiones que consideren característicos en la mirada construida por los conquistadores sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios. Para debatir con lxs estudiantes podrían abordarse conceptos tales como: “conquista”, “mujer”, “dominación”, “violencia”, “conquistadores”, “pueblos originarios”. Se propone analizar las características de la época, centrándose en la mirada construida por los conquistadores sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios. Para esto podrían utilizarse fuentes históricas, videos, textos u otros materiales dando lugar a diferentes perspectivas de la historia. Para elaborar registros de este momento se recomienda proponer a lxs estudiantes que en pequeños grupos comiencen a escribir las ideas principales en fichas.

- **Lengua y Literatura:** Lx docente propondrá la lectura de obras literarias que abarquen el período y donde se pueda observar el lugar que le otorgaban los conquistadores al rol de las mujeres de los pueblos originarios durante la conquista. Las mismas podrían ser ficciones como novelas históricas, pequeños relatos o cuentos que refieran a la época. Las lecturas podrán ser individuales y/o grupales para que a través de las mismas se aporte a la construcción de la interpretación individual y colectiva sobre la perspectiva estudiada. Para esto, se sugieren espacios de puesta en común sobre los textos y la generación de debates que favorezcan un intercambio crítico sobre los mismos. Se busca fomentar que lxs estudiantes generen interpretaciones propias y se animen a construir argumentaciones y a compartirlas con lxs otrxs.

Lx docente puede solicitar a lxs estudiantes que a partir de las fichas iniciadas en Historia y de las obras leídas y comentadas en el curso, elaboren un breve texto que resuma las ideas principales. Estas producciones deberán dar cuenta de la comprensión de la mirada construida por los conquistadores sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios. El trabajo se realizará prestando especial atención a la gramática y a la coherencia interna de las producciones de lxs estudiantes.

Puesta en común y reflexión sobre lo trabajado (1 clase) Lengua y Literatura e Historia

A partir de las producciones de lxs estudiantes y considerando que el proyecto ya se desarrolló durante varias semanas, se propone generar un momento de reflexión y puesta en común de lo realizado hasta el momento, retomando los primeros interrogantes e ideas previas que se fueron registrando desde el inicio, que sirva para realizar comparaciones. En este sentido, se busca a su vez, generar un análisis grupal sobre el avance del proyecto.

- **Historia:** Se recomienda que cada grupo de trabajo pueda presentar al resto las fichas que produjeron sobre los materiales que estuvieron analizando en profundidad. Se busca que lxs estudiantes puedan ser protagonistas de este momento, logrando producir y escuchar las exposiciones orales del resto. Lx docente podría generar un momento de reflexión grupal sobre las fuentes analizadas para profundizar sobre las diversas posibles miradas del rol de las mujeres de los pueblos originarios, reconociendo que si bien el proyecto se centra en una, no es la única. De esta forma, se busca poner en tensión la legitimidad de una única versión de la historia, comprendiendo que la misma depende de quien la narra.

- **Lengua y Literatura:** Se propone generar un espacio de reflexión grupal donde se retomen los interrogantes que lxs estudiantes habían tenido las primeras clases con sus ideas previas sobre el contexto, la época y el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión construida por los conquistadores. Se sugiere una dinámica lúdica que ayude a lxs estudiantes a expresar sus opiniones sobre lo trabajado durante estas semanas, buscando que reconozcan aspectos que les hayan llamado la atención, momentos y lecturas que hayan disfrutado más o menos, entre otras. Por último, se plantea retomar los escritos individuales de cada estudiante sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios desde la visión de los conquistadores, para poner en común y construir colectivamente el conocimiento estudiado hasta el momento.

Relaciones con el hoy: Rupturas y continuidades: 1 Clase de Lengua y Literatura Y 1 Semana de Historia.

En este momento se crearán puentes entre el pasado y el presente para pensar el futuro. Se generarán rondas de debate, articulaciones y relaciones entre la época estudiada y lo que lxs estudiantes piensan sobre cómo impacta en el presente de las mujeres de los pueblos originarios la construcción de la mirada de los conquistadores. Para esto será necesario recolectar y analizar información sobre su actualidad.

- **Lengua y Literatura:** En este encuentro, lx docente podría explicar la potencialidad de la escritura continua incorporando saberes lingüísticos de gramática al servicio de la producción, la comprensión de sentidos, y la reflexión sobre su adecuación a distintos contextos. Se podrá enfatizar en la importancia del estudio de los textos como unidad análisis que dan sentido y significado a las representaciones e interpretaciones de lxs lectorxs. Se espera que lxs estudiantes puedan analizar y problematizar cómo la mirada construida por los conquistadores determina el rol de las mujeres de pueblos originarios en la actualidad. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué queda hoy de la mirada de los conquistadores? y ¿Cómo se construye hoy la mirada externa y hegemónica sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios?

- **Historia:** Se propone un trabajo con fuentes recientes que muestren qué sigue presente de aquella mirada construida por los conquistadores en la visión sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios en la actualidad. Se busca problematizar los hechos históricos analizados, articulándolos y vinculándolos con el presente, para comprender las visiones hegemónicas vigentes.

Radioteatro: Escritura del guión. Lengua y Literatura (3 semanas) Historia (3 clases)

- **Lengua y Literatura:** A partir de este momento, la clase se centrará en el armado del radioteatro. Para esto se retomará lo visto en Introducción al radioteatro. Se propone utilizar las fichas elaboradas en Historia y los escritos personales de Lengua y Literatura, como material de apoyo para la creación del radioteatro. Lx docente podrá optar por una consigna más libre para la creación del radioteatro o más estructurada. Se espera que en aproximadamente 5 escenas, lxs estudiantes logren representar la mirada de los conquistadores sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios.

Lxs estudiantes se organizarán en pequeños grupos para redactar el guión final del radioteatro, utilizando las clases a modo de taller de escritura. En el caso de que el grupo haya estado interesado en los debates y miradas actuales y se lo considere oportuno, se podrá optar por introducir en el guión algunas reflexiones sobre la relación de la época estudiada con el presente.

Lx docente podrá llevar ejemplos de guiones para seguir trabajando las características de los mismos y estará disponible para ir acompañando el proceso creativo y el trabajo colectivo de cada uno de los grupos. A modo de tutoría, se sugiere que lx docente vaya pasando por los distintos grupos, y que lxs estudiantes realicen entregas parciales del

guión, generando un ida y vuelta. Se recomienda hacer especial hincapié en la revisión de la gramática y la ortografía, para que estos saberes estén al servicio de la producción del radioteatro, colaborando a la comprensión de mismo. De esta manera, se espera que lxs estudiantes enriquezcan su producción con las devoluciones logrando una mejora progresiva en su redacción y gramática.

Por último, se propone practicar la lectura en voz alta reiteradas veces realizando, a su vez, actividades teatrales que posibiliten darle dinamismo a la obra. Según los recursos con los que se cuente, se podrá optar por grabar y editar el radioteatro para que el material quede disponible, o la presentación y lectura del mismo en vivo.

- **Historia:** Se sugiere realizar al comienzo de este momento, una caracterización de lxs personajes con los que cada pequeño grupo esté trabajando. Sería de utilidad retomar los borradores de los guiones que lxs estudiantes realizan en Lengua y Literatura para revisar las particularidades de la época teniendo en cuenta el contexto histórico y corroborando su verosimilitud con lo estudiado. De esta forma, se podrán recomendar cambios para mejorar las marcas de las épocas, o sugerir nuevas incorporaciones. Se espera que la creación de personajes y la producción de los guiones sean elaboraciones propias de lxs estudiantes y que lx docente acompañe el proceso mediante una retroalimentación continua.

Por último, en este momento, se recomienda realizar lecturas cruzadas entre pares. Cada grupo leerá el guión producido por otro, y se sugiere una puesta en común para intercambiar sensaciones y recomendaciones siempre desde una crítica constructiva.

Exposición y cierre del Proyecto: (1 semana)

Como momento final del proyecto, se considera enriquecedor que nuevamente puedan estar presentes lxs docentes de ambas materias, Historia y Lengua y Literatura. Se sugiere la reproducción de cada uno de los radioteatros producidos, con la posibilidad de invitar a otros miembros de la comunidad educativa si así lo considerasen oportuno (otrxs docentes, cursos de otros años, familiares, etc). Luego de la misma, se planteará a lxs estudiantes la posibilidad de publicar por los canales oficiales de la institución los trabajos en alguna plataforma como *Spotify* o *Youtube* si ellxs están de acuerdo.

Para finalizar, se propone una etapa de reflexión colectiva sobre el producto final y sobre el proceso en sí, realizando entre todxs un breve recorrido por los distintos momentos vividos. Se busca que lxs propixs estudiantes puedan observar el trabajo realizado, evaluando el avance, los aprendizajes y su rol en el mismo.

Evaluación

Evaluación de los aprendizajes:

En cuanto a la evaluación de aprendizajes se propondrá la presentación de una carpeta que contenga los escritos realizados para dar cuenta del recorrido efectuado durante el trayecto del proyecto. El producto final será evaluado mediante la exposición del radioteatro con especial atención a las redacciones escritas y a la contextualización histórica. Como criterios de evaluación, se sugiere enfocar la mirada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que efectivamente se pudieron llevar adelante.

Se espera que en la evaluación de los aprendizajes lxs estudiantes den cuenta de:

- El proceso continuo de revisión sobre las escrituras, tanto individuales, como las fichas y el guión grupal.
- Las articulaciones y relaciones entre las épocas estudiadas y la identificación de características y cambios producidos en el rol de las mujeres de los pueblos originarios.
- La contextualización de los procesos históricos abordados en las obras literarias y fuentes utilizadas.
- La elaboración de preguntas, registros de clases y cuestionamientos a lo largo del proyecto a partir de los materiales trabajados.
- La utilización adecuada de las formas gramaticales en los guiones, las fichas y los escritos individuales.

Autoevaluación de lxs estudiantes

Esta evaluación contemplará la percepción de lxs estudiantes sobre sus propios aprendizajes. Algunos puntos a tener en cuenta podrían ser:

- Grado de compromiso a lo largo de todo el proyecto ante las propuestas planteadas.
- Participación y aportes sustantivos en el pequeño grupo, para la elaboración del producto final.
- Participación en debates generando aportes pertinentes para ampliar y compartir experiencias o información encontrada.

Evaluación del proyecto

Para la evaluación del proyecto se recomienda un análisis del proceso llevado a cabo, teniendo en cuenta las voces de todxs lxs protagonistas del mismo. Para esto se propone un momento final donde, tanto docentes como estudiantes puedan dialogar y analizar el

camino transitado. A su vez, se sugiere contar con un registro y sistematización del proceso realizado con el fin de facilitar una reconstrucción de los pasos que se llevaron a cabo.

Resultará pertinente explicitar con lxs estudiantes los propósitos establecidos para el proyecto para tomarlo como criterio general de evaluación del mismo. Es importante para este punto que cada docente pueda tener en cuenta los objetivos específicos y las diferentes propuestas que haya decidido llevar a cabo. A modo de orientación, se sugiere tener en cuenta las siguientes dimensiones de evaluación:

- Duración de momentos y del proyecto en sí según los tiempos previstos.
- Impacto de las diferentes propuestas y dinámicas utilizadas.
- Nivel de participación y protagonismo de lxs estudiantes a lo largo del proceso.
- Disponibilidad de recursos para la realización de las propuestas de enseñanza.
- Elaboración y socialización del producto final desarrollado por lxs estudiantes.
- Identificación de situaciones que favorecieron y/o dificultaron el desarrollo del proyecto.

Recomendaciones a lxs docentes:

En este apartado, se realizan algunas recomendaciones para lxs docentes que decidan llevar a cabo el presente proyecto. En primer lugar, cabe aclarar que este proyecto queda a disposición como una herramienta que aporte a la planificación docente. El mismo fue elaborado para poder ser adaptado según las particularidades y los intereses de cada institución, curso y grupo de estudiantes. En este sentido, las especificaciones de tiempos, los momentos y actividades propuestos, son sugerencias que podrían colaborar a la planificación. A su vez, el carácter flexible de esta estrategia didáctica hace que deba producirse un permanente análisis de las situaciones que se vayan produciendo para adaptar tanto los tiempos como las actividades planificadas.

El proyecto como estrategia didáctica centrada en lxs estudiantes buscará generar impactos en los aprendizajes para que resulten significativos y orientados a los intereses de lxs jóvenes. Se recomienda enfatizar el rol protagónico de lxs estudiantes como participantes y productores del proyecto, utilizando los momentos de evaluación a lo largo del mismo para hacerlos parte de las decisiones sobre el trabajo. (Sigal, 2009)

Por otro lado, se considera apropiado aclarar que todo el proyecto tiene como intención la reconstrucción y el análisis de una mirada en particular sobre el rol de las mujeres de los pueblos originarios, que es la de los conquistadores. Esto se debe a la dificultad de

reconstruir otras voces debido a las limitaciones del período histórico que dificultan la existencia de materiales elaborados por otros sujetos. Se recomienda evidenciar esta dificultad a lo largo de los diferentes momentos, recalcando que lo que se estudia es una interpretación entre otras posibles y problematizando la concepción sobre una única historia, haciendo parte a lxs estudiantes de las tensiones y jerarquías propias de las disciplinas.

Por último, es importante hacer énfasis en la diversidad de materiales y la utilización de diferentes formatos para presentar los mismos. Estos pueden ser fuente históricas, novelas, cuadernos de viajes, obras de arte, videos o audios que narren la época, entre otros. De esta forma se busca enriquecer la mirada y el conocimiento de lxs estudiantes del período estudiado, abarcándolo desde diferentes materiales.

A continuación, se mencionan algunos recursos que pueden ser orientadores para lxs docentes y materiales de uso para lxs estudiantes. Los mismos podrían considerarse para iniciar algunas de las actividades especificadas en el apartado 6: “Secuencia cronológica de actividades”. Cabe aclarar que los recursos no son de uso obligatorio ni pretenden abarcar todo el proyecto y que lxs docentes podrán seleccionar los materiales que consideren pertinentes.

Materiales para las actividades referidas al radioteatro:

-[“El radioteatro argentino. Permiso para imaginar”](#).

- [Microaprendizaje: ¿Cómo hacer un radioteatro?](#).

-["Tierra de Cantutas" - Radioteatro](#).

Fuentes literarias e históricas que representan la época de la conquista

Se recomiendan principalmente las crónicas de Indias (compilaciones de narraciones históricas, principalmente desde la perspectiva de los colonizadores españoles, durante el proceso de conquista y colonización del continente americano).

Otras sugerencias son:

- “El último crimen de Colón” por Marcelo Leonado Levinas (2002).
- [“Crónicas de Indias entre la historia y la literatura: las crónicas sobre el Río de la Plata”](#) por Gabriela Esther Fariñas Maciel (2019).

Materiales para pensar el rol de las mujeres de pueblos originarios desde otras miradas:

- [“El poder de las mujeres en la cultura Inca”](#) por el Instituto Pachayachachiq.
- [-“12 de octubre: quiénes fueron las «lenguas», mujeres que iniciaron el mestizaje en América Latina”](#) por Emilia Zavaleta.
- [“Levantar la voz con la palabra”](#): Poesía de mujeres indígenas contemporáneas por Susana Bautista Cruz.
- [“La América violada: las violencias contra las mujeres en la conquista y la colonización”](#) de Nuria Marron (2018).
- [“El feminismo indígena de la época colonial”](#) por Alicia Alvarado Escudero (2019).
- [“Mujeres en la Colonia. Dominación colonial, diferencias étnicas y de género en cofradías y fiestas religiosas en Jujuy, Río de la Plata”](#) por Enrique Normando Cruz (2005).

Bibliografía consultada

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bravo, María José (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Casal, Silvana (2011) Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48.
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Doyle, W.: Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del I.I.C.E.*, Nº 6, Año IV, 1995. También en Ficha de Cátedra, OPFyL, 1998.
- Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general*. Dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Grinberg, L. y otros (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. Madrid, Tecnipublicaciones.
- Jacinto, Claudia (2018) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Ley N°26.150. Programa de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.206. Ley Nacional de Educación.
- Lineamiento Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. 2008.
- Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014) El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Mastache, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3.

- Mastache, Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda. *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, Diana (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Granica.
- Pichon Riviere, Enrique (1969) Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. *Revista Argentina de Psicología*, Año I, no 2, 1969. Editado además en Pichon Riviere, E. (1971) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires. Galerna, págs. 149-159.
- Sigal, Celia (2009). *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sirvent M. T. A. 2005. El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación* (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Terigi, Flavia (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.

Proyecto 6

Escritoras y sufragistas argentinas. El ejercicio del pensamiento de la mujer desde un abordaje literario con perspectiva de género

(en articulación con Lengua y Literatura y con Formación Ética y Ciudadana)



Autoras:
Analía Alderete
Romina López
Daniela Aguirre

Introducción

Este trabajo es parte de la propuesta que nos hace la cátedra Didáctica de Nivel Medio de la Carrera de Ciencias de la Educación. Nos invita a realizar un trabajo de campo con el objetivo de realizar un acercamiento a la escuela media que incluye tareas de búsqueda y análisis de la información, elaboración de un diagnóstico y desarrollo de un proyecto didáctico. En este marco desarrollaremos un proyecto para segundo año de Lengua y Literatura. El mismo incluirá además contenidos de Formación Ética y Ciudadana y contenidos transversales de Educación Sexual Integral. Con este proyecto esperamos que los/as estudiantes reflexionen sobre los procesos de construcción de roles de género, estereotipos y mandatos culturales, como así también su vinculación con la construcción de relaciones desiguales entre los géneros y su modificación a lo largo de la historia. Cabe destacar el marco legal favorecedor para este tipo de propuestas, el cual describe el Consejo Federal de Educación (2017) en su Asamblea n°18 como la posibilidad de elaborar a nivel jurisdiccional planes estratégicos para el nivel secundario, en el periodo 2018-2025, con el objetivo de incentivar el acceso al conocimiento a partir de propuestas relevantes y contextualizadas.

Para llevar adelante este trabajo, en primera instancia, elaboramos un diagnóstico de la escuela presentada en un documental de Escuelas Argentinas, a los que se sumaron los registros de una clase de Lengua y Literatura y de una entrevista realizada a la docente a cargo del curso. En segunda instancia, construimos el Proyecto, considerando las distintas reflexiones que suscitó la elaboración del diagnóstico. El mismo se propone brindar herramientas, o al menos ofrecer otra mirada, a los integrantes de esta comunidad educativa. Cabe señalar que la escuela de enseñanza media a la que hacemos referencia fue creada en 1990 a partir de una política educativa de inclusión para los/as pobladores de zonas desfavorecidas de la Capital Federal. La misma propone un trabajo pedagógico de contención y apoyo a los/as alumno/as de la zona, muchos/as de ellos/as en situación de riesgo. Entre los proyectos que realiza la escuela se destaca un trabajo de convivencia a cargo de docentes y preceptores, y la implementación de un programa pionero de reflexión para alumnas madres, embarazadas y alumnos padres.

Metodología de trabajo

Generamos hipótesis interpretativas sobre la dinámica institucional de la escuela y sobre la propuesta de enseñanza de la profesora del curso observado. Para ello partimos de un corpus compuesto por un documental de la serie de documentales “*Escuelas*

Argentinas” del Canal Encuentro, el cual nos permite poner en contexto la situación social, histórica y coyuntural en el que tienen lugar las tareas de enseñanza y de aprendizaje, una entrevista realizada a la docente y el registro de una de sus clases de Lengua y Literatura.

En esta tarea, seguimos la línea que nos propone Mastache (2013), quien define a la didáctica de nivel medio como una disciplina situada, atravesada y redefinida por el contexto histórico, cultural y político. En consecuencia, debemos ampliar nuestra mirada para poder dar cuenta de la complejidad del nivel, incluyendo las especificidades del grupo etario, las problemáticas que supone el aprendizaje, en articulación con la situación social.

El diagnóstico surge a partir del trabajo con las observaciones, incorporando las inferencias subjetivas que fueron surgiendo. A partir de los observables, elaboramos hipótesis interpretativas sobre la institución y su comunidad educativa, sobre la propuesta de enseñanza, sobre la evaluación de los aprendizajes propuesta por la docente, así como también sobre la perspectiva disciplinar de Lengua y Literatura. La construcción de hipótesis supone la articulación de los referentes empíricos con las conceptualizaciones teóricas. El conjunto de interpretaciones nos permitió elaborar un diagnóstico sobre el cual se basará nuestro proyecto, de manera de pensarlo de manera situada y pertinente para la escuela y sus integrantes.

DIAGNÓSTICO

Análisis institucional

El proyecto institucional de la escuela en análisis funcionaría como una tarea central y organizadora que identifica, sostiene e involucra a los actores, tanto docentes como estudiantes. Toda la comunidad trabaja en función de materializar ese proyecto escuela ideado a partir de reconocer qué cuestiones puede alojar la institución para acompañar el estudio de calidad de su grupo de estudiantes. En la entrevista a la directora, respecto al Programa Estudiantes Madres, dice: “el Proyecto pedagógico era una ‘escuela chica’, que diera una respuesta cultural, educativa, acorde al barrio a donde está inserta, y que los chicos se apropiaran de esa escuela”. (Fragmento Documental, Min: 3.30). Las estudiantes madres pueden participar del Programa tanto en el momento de gestación como cuando sus hijos/as las acompañan en la escuela. Entendemos que un embarazo adolescente es una irrupción que atraviesa la enseñanza media y que es alojada y

problematizada por esta escuela. Ello puede observarse en distintos episodios que se muestran en el documental:

Reunión de alumnas madres: (...) La coordinadora pregunta al grupo de dónde sacan la fuerza para venir a la escuela, (...) una joven responde, cuando ves a tu hijo te concientiza, querés terminar la secundaria (...) Otra joven responde que ella tenía pensado dejar la escuela, “pero cuando me dieron la oportunidad dije bueno, voy a intentar, capaz tengo suerte y puedo pasar”. La coordinadora pregunta si les había pasado de ver difícil el poder continuar. Otra joven responde que sí, porque tuvo que irse a vivir a otro lado y le quedaba lejos la escuela (Documental, Minuto: 8.13).

Podríamos inferir que el proyecto pedagógico de la escuela funcionaría como un eje central y organizador con el cual tanto los docentes como los estudiantes se verían identificados, sostenidos e involucrados. El mismo pareciera identificar a esta escuela y ser parte de su estilo institucional (Fernández, 1994, en Mastache, 2007).

Mastache (2007) reflexiona en torno a los lugares simbólicos que puede ocupar el conflicto en la dinámica institucional. Afirma que las fuentes de conflicto pueden encontrarse tanto en las condiciones que estructuran la situación institucional como en los estímulos que recibe del exterior, o en los diversos tipos de intereses inherentes a los grupos que conforman la institución. Señala que los conflictos pueden convertirse en fuentes de crecimiento, en tanto se problematizan, haciendo posible su análisis y la búsqueda de soluciones. En este sentido, podríamos inferir que el conflicto que puede suponer para la escuela la presencia de alumnas madres sería encarado y daría lugar a la búsqueda de soluciones. De este modo, la escuela convertiría lo conflictivo, mediante el proyecto, en fuente de crecimiento (Mastache 2007).

Finalmente, siguiendo lo señalado por Diana Mazza (2016), se podría destacar la importancia del desarrollo de los vínculos en la materialización del proyecto institucional. Inferimos, siguiendo a la autora, que los vínculos que allí se desarrollan favorecerían el reconocimiento del otro en tanto otro (vínculo social), así como también proporcionarían el andamiaje necesario para poder continuar aprendiendo (vínculo cognitivo). Además, se observa la existencia de una afectividad que posibilitaría la conexión con el otro, le conferiría sentido a las emociones y permitiría expresarlas, como así también nombrarlas para asimilarlas (vínculo psíquico). Todo ello reforzaría la dinámica de sostén y acompañamiento que pareciera ser central en el proyecto institucional.

Análisis didáctico

La propuesta de enseñanza

Veronica Edwards (1989) entiende al conocimiento escolar como una construcción social, el cual es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la práctica escolar. La autora distingue tres tipos de presentación del contenido: tópica, operacional y situacional, representando las primeras dos una relación de exterioridad con el mismo, mientras que la última favorece un vínculo de interioridad y apropiación para con el conocimiento, situando al estudiante en una relación de implicación con el objeto de que se busca conocer.

A partir de la entrevista y en vista a lo que sucede en la clase observada, pareciera predominar una forma de conocimiento tópica en determinados momentos, mientras que en otros momentos se inferiría una presentación del conocimiento de tipo situacional. Un ejemplo de presentación del conocimiento tópico puede encontrarse en el episodio que se transcribe a continuación:

M4: Profe, ¿esto está bien?

P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar. (Observación, Minuto: 18.55).

El fragmento citado nos permite dar cuenta de la presencia de un conocimiento con el cual los estudiantes mantendrían un vínculo de exterioridad. Parece haber una demanda de que los estudiantes aprendan contenidos específicos, objetivos y no ambiguos, a la manera de datos aislados, resaltando el orden de las instrucciones y las reglas en ese proceso de aprendizaje. Edwards nos recuerda que la forma de conocimiento tópica está asociada a “una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y se presentan más a través de términos que de conceptos” (Edwards, 1989, p. 6).

Esta estrategia en la presentación del contenido por parte de la docente, también podría ser repensada a la luz de los aportes de Quiroz. El autor sostiene que: “Las posibilidades de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos depende de las prácticas escolares que se construyen cotidianamente en la escuela” (Quiroz, 2003, p.46). Así, la apropiación de los contenidos es sólo una posibilidad en de la vida escolar de los jóvenes. El autor desarrolla algunos obstáculos que impiden a los alumnos apropiarse de los contenidos académicos. En este caso, podríamos inferir que el predominio de la lógica de

la actividad (que la docente enfatiza) funcionaría como un obstáculo para la apropiación de los contenidos. En la medida en que se les pide a los estudiantes apropiarse de la lógica y de sus usos prácticos, se propone un aprendizaje reducido a un “aprender a hacer”, desplazándose así la significatividad de los contenidos y la actitud teórica¹⁷ ante los mismos (Quiroz, 2003).

Sin embargo, en una segunda parte de la clase, también podríamos dar cuenta de una presentación situacional del conocimiento, tanto en un fragmento de la entrevista, como en una de las escenas observadas en la clase:

P: Ahora voy a leerles unas oraciones y ustedes me tienen que decir si son verdaderas o falsas.

P procede con la mención de algunos enunciados. Una vez que dice una oración da lugar a que los y las estudiantes respondan.

P: “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso?

Varios respondieron al unisono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa...

Se escuchan varios que responden: es falso porque ella pensaba que estaba invitada a la fiesta.

P: Sí, muy bien. “La madre de Rosaura trató de proteger a su hija explicándole que no pertenecía a ese mundo” ¿verdadero o falso?

V1: Verdadero, porque viven en otro lado que es diferente y no hay magos con monos, no tienen plata.

P: Pero explica, porque no es así, eso te lo inventaste vos...

(Fragmento, observación de la clase, Anexo 2. Hora, 19.56)

Como podemos observar en el fragmento anterior, si bien vemos que la docente parte de una consigna de verdadero-falso, las intervenciones y/o aclaraciones que solicita habilitan un espacio de aprendizaje en el que tiene lugar la fundamentación, la argumentación y la repregunta, y que a su vez interpela a los estudiantes.

Gestión de la clase

Durante el primer momento de la clase de Lengua y Literatura, la profesora escribe en el pizarrón una serie de palabras para una posterior ejercitación, expresa la consigna oralmente y responde consultas que surgen en el proceso.

P comienza a escribir en el pizarrón verde una lista de palabras, escritas en letra imprenta mayúscula. No observa ninguna hoja aparte mientras escribe. La lista, al finalizar de escribir, queda: BIBLIOTECA – CERTEZA – ÁSPERO – ALBAÑIL – CONSTRUCCIÓN – MÁSTIL – TRAGALUZ – MANI – BARBARA – ANGEL – ANGELES. (Observación, minuto 18.45)

¹⁷ Heller (1977, p. 334) en Quiroz (2003) denomina actitud teórica ante los contenidos académicos a un trabajo de pensamiento relativamente autónomo, en tanto que el mismo puede alejarse momentáneamente de la praxis en el espacio y en el tiempo.

V1. ¿Hiato también marcamos?

P: No. No porque eso no lo vimos. Bueno, empiecen a trabajar. Si necesitan, pueden hablar con el compañero; y en un rato lo revisamos. No se olviden del orden. Separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, decir si son agudas, graves o esdrújulas; y poner el acento.

Los y las estudiantes se ponen a escribir en sus hojas. Todos trabajan individualmente; con excepción de V2 y M2 que hablan entre ellos mientras realizan el ejercicio.

P: Voy a leer las palabras porque como no tienen escrito el acento podemos confundirnos (P lee las palabras anotadas en el pizarrón una por una, enfatizando en la sílaba tónica).

P recorre el salón mientras los y las estudiantes trabajan. Se acerca a M7 y M8, habla con ellas. Luego se acerca al banco de V6 y mira lo que escribe. M4 levanta la mano y P se acerca a su asiento.

M4: Profe, ¿esto está bien?

P: (a M4) No, porque no pusiste primero la clasificación. (A todo el salón) Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones. Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. Si uno ya sabe a dónde va y está seguro, no importa. Pero si tienen dudas se van a equivocar. (Observación, minuto 18:50)

A partir de la observación de esta escena, podríamos inferir que la perspectiva de enseñanza que la docente asume estaría guiada por lo que Feldman (2010) define como enfoque ejecutivo. En este caso, y según afirma el autor, la importancia de la gestión del tiempo y del contenido serían un factor importante para lo que denomina “oportunidad de aprendizaje”. La disposición del material pedagógico, la manera en que la docente responde consultas y el abordaje individual para reforzar el aprendizaje, constituyen expresiones de este enfoque.

En cuanto a cómo planifico las clases, a la “planificación histórica” que tengo incorporada a través de los años le voy haciendo modificaciones o agregados a medida que van surgiendo las necesidades. Me gusta preparar mi propio material y con bastante frecuencia invento cosas nuevas para resolver problemas o reforzar algo. (Entrevista)

Esta declaración reforzaría la tendencia al enfoque de enseñanza ejecutivo (Feldman, 2010). El autor entiende a la planificación como una de sus habilidades determinantes: “Para este enfoque es necesario proponerse objetivos claros (...) y alcanzables, dentro de las posibilidades de los alumnos, de su propia capacidad y de sus recursos” (p. 27).

Mastache (2013) describe el lugar central que ocupa el docente en el aula, en tanto espacio de encuentro tanto entre personas como con saberes. En este encuentro, los estudiantes aprenden, en gran medida, de las actitudes y de la personalidad de sus profesores tanto o más que de su conocimiento académico.

La evaluación de los aprendizajes

La docente optaría por una estrategia en la cual predominan las evaluaciones de tipo sumativas. Ello se puede evidenciar en la persistencia de formatos tradicionales de evaluación donde prevalece el carácter regulador y sumativo de la instancia evaluativa, es decir, formatos donde se establecen una serie de criterios para promocionar y certificar la materia (Feldman, 2010).

P: No, porque con esto vamos a seguir avanzando, así se complica de a poco. Que no vaya tanto. El 15. El 15 de mayo la hacemos. Así que anoten. Y vieron la segunda parte de la hojita que hicimos la semana pasada donde había palabras subrayadas y ustedes le tenían que poner la tilde si hacía falta. Bueno, va a ser así la prueba. Palabras subrayadas donde tienen que distinguir el significado. ¿Se acuerdan del ejercicio de depósito, deposito, depositó?

M6: Sí. (Observación, minuto 19:20).

Docente: Evalúo principalmente a través de pruebas escritas, con nota numérica. Cuando entregan trabajos escritos individuales hechos en clase anoto todo (logros, dificultades, necesidad de reescribir, etc.) y les hago una devolución que incluye comentarios, pero sin nota numérica, y estos trabajos inciden en la nota del cuatrimestre. A lo largo del año los conozco bastante a todos, entonces a veces privilegio el progreso con respecto al punto de partida cuando llega el momento de ver en qué condiciones están para pasar al año siguiente. La oralidad y la participación también son tenidas en cuenta, pero no son definitorias. (Entrevista)

La docente individualiza el progreso de cada estudiante, lo cual acompañaría con refuerzos positivos para promoverlos sin poner nota numérica, posibilitando así un avance gradual de cada estudiante respetando sus posibilidades. Ello supondría la incorporación de una evaluación formativa de los aprendizajes. No obstante, este seguimiento individualizado conforma también la nota cuatrimestral. Podemos señalar entonces que prevalecería el carácter sumativo de la instancia evaluativa, formatos donde se establecen una serie de criterios para hacer un balance final, promocionar y certificar la materia (Feldman, 2010).

La perspectiva disciplinar

Desde la perspectiva disciplinar, en la clase de Lengua y Literatura se podría identificar dos momentos diferenciados. En una primera instancia propone el análisis de palabras para trabajar con las reglas de acentuación, tarea que se complementa con oraciones para seguir trabajando el mismo tema gramatical. De esta manera, la enseñanza de la gramática “está asociada generalmente a la normativa de la lengua escrita: ortografía” (Bravo, 2012, p.51). En una segunda instancia, reparte fotocopias de un cuento titulado “La fiesta ajena” de la autora Liliana Heker, para su lectura y comprensión. Dada esta secuencia de tareas en la clase en análisis, podríamos pensar que “se dan las reglas ortográficas, por un lado,

y se lee por el otro. En esos casos la gramática aparecería en una zona diferenciada (...) no aparecería en la lectura ni para leer sino de manera aislada, independiente (...) en dos momentos de la clase” (Bravo, 2012, p.62).

P: Bueno, seguimos practicando (...) separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo. Practicar (...) (Observación, minuto 18.45)

...comienza a escribir en el pizarrón verde una lista de palabras, (...) ANGELES” (Observación, minuto 18.45)

P: se acerca (...) escribe un nuevo ejercicio. (...) El pizarrón queda de la siguiente forma: YO PUBLICO UN AVISO EN EL DIARIO.

EL PÚBLICO APLAUDIÓ FERVOROSAMENTE.

EL CONSEJO PUBLICÓ EL REGLAMENTO.

P: Bueno, el ejercicio (...) (P lee las oraciones). La palabra va a cambiar según la situación. Bueno, en la primera no lleva tilde. (Observación, minuto 19.20)

P: Bueno, ahora vamos a leer un cuento que yo se lo dejé a Gladys. Pero como no todos tienen (...) la próxima lo leen cada uno en casa. (Observación, minuto 18.45)

Yo estoy un poco en el medio entre las dos posturas (...) es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión. (...) Y, por otro lado, el acceso a la literatura es otra “urgencia”, un excelente medio –y más directo- para pensar, conocer, comunicar, etc. (Entrevista, pág.3).

En la primera parte de la clase, la profesora trabajaría reglas de acentuación desde una concepción tradicional de la disciplina. La misma se pone en juego cuando se trabaja con palabras aisladas, consideradas como unidad lingüística. Se podría pensar que pone énfasis en la adquisición de los conocimientos ortográficos para que los/as estudiantes escriban correctamente., “...la gramática tradicional (...) Su premisa era enseñar a hablar y escribir correctamente” (Bravo, 2012, p.55). A continuación, la docente continúa con las reglas de acentuación, a partir del trabajo con oraciones, con vistas a que los estudiantes puedan identificar las reglas de acentuación según el sentido de la palabra en la situación. Podría pensarse que esta nueva actividad tiene matices del enfoque estructuralista donde “se trabaja en el plano oracional, con oraciones que permitieran a la vez mostrar el funcionamiento del sistema y ser ejemplo y constatación de lo que se estaba aprendiendo” (Bravo, 2012, p. 56).

La segunda parte de la clase se dedica a la enseñanza de la literatura, con el cuento “La fiesta ajena”. En una primera aproximación, se podría inferir que esta actividad está enmarcada en el enfoque estructuralista, en tanto la enseñanza de la literatura no se relaciona con la enseñanza de la gramática. La actividad que se desarrolla luego de la lectura del cuento se basa en la identificación de la verdad o falsedad de diversas

afirmaciones relacionadas con el cuento. En esta actividad, la profesora genera un intercambio oral que requiere que los/as estudiantes argumenten su interpretaciones del texto, involucrándose y siendo interpelados desde un espacio situacional. Podría decirse que la docente propone “una enseñanza basada en la oralidad y el diálogo a partir de grandes textos. Así se da paso a la construcción colectiva de conocimientos y a la lenta toma de conciencia de que se está aprendiendo a pensar por sí mismo, a participar, convencidos de lo que dicen es escuchado con interés” (Levinsky, 2014, p.208). Esta actividad se podría ubicar en el enfoque comunicativo: “Propuestas tendientes al desarrollo de las prácticas del lenguaje, habilidades o destrezas lingüísticas tanto orales como escritas” (Bravo, 2012, p.58).

P: Ahora voy a leerles unas oraciones y ustedes me tienen que decir si son verdaderas o falsas. (...) procede con la mención de algunos enunciados. Una vez que dice una oración da lugar a que los y las estudiantes respondan. (...) “Rosaura fue al cumpleaños para ganar dinero y ayudar a su madre” ¿verdadero o falso? Varixs respondieron al unísono “falso”.

P: Bueno, pero ¿por qué falso? Me tienen que justificar por qué piensan que es verdadera o falsa...

Se escuchan varios que responden: es falso porque ella pensaba que estaba invitada a la fiesta. Observación. (Observación, minuto 19:56)

La interpretación personal en literatura me parece muy importante. Trato de alentarlos a que se animen a decir lo que piensan –después de una lectura individual- y de que entiendan que no hay una respuesta unívoca cuando se trata de interpretar un texto literario. (Entrevista)

Por último, cabe señalar que la docente piensa a la enseñanza de la Literatura como una “urgencia”, lo cual supondría que quiere que los/as estudiantes...

...deberían poder llevarse de la escuela herramientas para comprender cómo hacer para transformar sus vidas y las del entorno (...), por eso es central que en sus cinco años de escuela puedan aprender a hablar, conversar, a leer, a escribir, a callar, a mirar, a escuchar. El lenguaje ayuda a pensar, a fundamentar lo que se piensa (Levinsky, 2014, p. 202).

En la clase se evidenciarían distintos momentos y se podrían pensar distintos enfoques de la Lengua y Literatura, lo cual muestra que éstos no se dan de manera estanca y que pueden aparecer diferentes enfoques en distintos momentos de una misma clase.

PROYECTO
ESCRITORAS Y SUFRAGISTAS ARGENTINAS.
EL EJERCICIO DEL PENSAMIENTO DE LA MUJER DESDE
UN ABORDAJE LITERARIO CON PERSPECTIVA DE
GÉNERO

Ubicación temporal

Este proyecto se propone para la materia de Lengua y Literatura de 2° año de Enseñanza Media. Está pensado para ser trabajado en el segundo cuatrimestre. Consideramos que dada la situación epidemiológica, lo deseable sería pensar en un formato bimodal (presencial y virtual). Está pensado para un mes distribuido en veinte horas cátedras, ya que en la caja horaria, Lengua y Literatura tiene cinco horas semanales. Además, se propone un trabajo interdisciplinario con Formación Ética y Ciudadana.

Fundamentación

El conocimiento no es algo que se produce en forma automática e instantánea, tiene su génesis, su dramática y podríamos decir que es un emergente de luchas sociales y de cambios en los imaginarios. Leer, escuchar, reflexionar, conversar, analizar, valorar, narrar, producir y socializar son algunos de los componentes de esta propuesta desde el eje del “empoderamiento” femenino.

El siguiente proyecto busca trabajar contenidos de Lengua y Literatura, considerando las características de la escuela y de la clase, según lo analizado en el diagnóstico. El proyecto escuela pone de manifiesto la importancia otorgada al alojar y acompañar a las estudiantes madres en su trayectoria escolar. Teniendo en cuenta este rasgo institucional, se propone como eje de trabajo la visibilización del empoderamiento de las mujeres. Con este fin, se retoman los contenidos de Lengua y Literatura, a partir de la lectura de obras literarias de autoras que representen movimientos feministas, lo cual es consistente con la propuesta de la docente de leer autoras argentinas y con la importancia otorgada a la literatura contemporánea. Compartimos con Levinsky que hay que reinventar una pedagogía que prometa, que interese y que despabile a las mayorías silenciosas.

Para construir subjetividades más plenas y menos estigmatizadas, para vincularse entre semejantes, hay que pensar en pedagogías alternativas que seren a los desafortunados y despierten a los que duermen (...) que se responsabilicen de sí

mismo y de los otros, que se hagan cargo de lo que dicen y hacen (Levinsky, 2014, p. 201).

Este proyecto interdisciplinario incluirá contenidos de Formación Ética y Ciudadana, y buscará analizar la conquista del voto femenino como consecuencia de la lucha de los movimientos feministas. Se retomará el tema de la ampliación de la ciudadanía política, para lo cual se presentarán hechos que documenten estos movimientos. También incluirá contenidos de Educación Sexual Integral como eje central y articulador, con énfasis en aquellos contenidos que se vinculan con los movimientos feministas en el ámbito de la literatura, de acuerdo con lo establecido en el marco de la Ley 2.110/00 del Ministerio de Educación e Innovación que elabora los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Como señala el Diseño curricular ESI de la Nueva Escuela Secundaria, es importante incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual integral. Ello implica buscar reducir los grados de vulnerabilidad por sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. En el 2006, con la sanción de la ley 26.150¹⁸, se reconoce el derecho humano de las/os niñas/os, jóvenes y adultas/os a la salud sexual y reproductiva y de género. Desde esta nueva perspectiva...

...la integralidad de la ley implicó una concepción de la sexualidad enfocada desde la diversidad de sus dimensiones, incorporando aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales; considerando a su vez, el amor, la protección y el cuidado y el respeto a la diversidad de valores en sexualidad, entre otros (Lavigne, 2018, p.2).

Nos proponemos abordar un proyecto despojado de categorías abstractas de orden gramatical o de reducción de lecturas a clasificaciones y/o esquemas que limitan los sentidos y las emociones. En este sentido, Terigi (2018) propone hacer un cambio dentro del currículum con el fin de reducir el contenido enciclopedista, y mejorar los programas escolares en relación a la formación en temáticas actuales. De cara a los cambios socio-históricos contemporáneos, es necesario una formación sexual integral, que incluya el enriquecimiento cultural que proporciona la lectura de textos de grandes mujeres que hicieron historia como escritoras mostrando un empoderamiento femenino. Esperamos que este Proyecto les permita a los estudiantes un mejor posicionamiento frente a las

¹⁸ En el año 2006 se promulgó la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) luego de un proceso de discusiones, debates e intercambios. En ella se plantea la promoción en todos los niveles educativos, tanto de gestión pública como privada, de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral con la finalidad de cumplir con lo establecido por la ley, es decir, incorporar la educación sexual integral al interior de las propuestas didácticas, transmitir conocimientos actualizados y confiables sobre la educación sexual integral, promover la igualdad sexo-genérica, entre otros propósitos (Sardi, 2017, p. 12).

problemáticas emergentes que requieren de una perspectiva conectada a los nuevos actores, referentes y legitimaciones sociales.

En relación con la escritura, es válido poner a los/as estudiantes en posición de escritores/as¹⁹, y desde allí continuar con la reflexión sobre el lenguaje, en especial sobre las reglas ortográficas mediante la producción de reseñas y recomendaciones. De esta manera, proponemos continuar con el trabajo de gramática ya realizado por el grupo, pero contemplando este contenido desde un propósito comunicativo y ampliando así la propuesta de la docente.

En el marco del taller de escritura que impulsamos desde nuestro proyecto, se promoverá que los/as estudiantes utilicen el lenguaje no sexista o inclusivo como una manera de problematizar el uso del lenguaje androcéntrico que describe Butler (1990, en SIGLA 2018), el cual expresa una existencia atribuida a las mujeres desde la cosmogonía de los varones, y evidencia comportamientos socialmente asignados, resultando en la construcción de un género performativo, excluyente y anulador. Desde una aparente neutralidad, el lenguaje esconde y fortalece una relación de subordinación, condenando a las mujeres a desaparecer como sujetos. Al incluir el lenguaje inclusivo, se puede hacer visible desde el lenguaje la presencia de la mujer y seguir pensando en el empoderamiento de las estudiantes-mujeres. Consideramos que la ausencia de la evocación directa de lo femenino en el discurso lingüístico implica una infravaloración social de la necesidad de una representación simbólica de las mujeres en privilegio de los rasgos asociados con la masculinidad (Fraser, 2011, en Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, 2018).

Como producto final de lo trabajado por los/as estudiantes en el presente proyecto, se retomarán las reseñas y recomendaciones producidas en el taller de escritura y se construirá una comunidad de *BookInstagramers*, la cual se iniciará como colectivo en segundo año. Si bien el formato original de *Instagramer* es individual, en este proyecto se adecuará para crear un espacio donde se puedan subir las producciones de forma colectiva. De este modo se podrá invitar a los/as demás estudiantes de la escuela a inscribirse como lectores/as o a sumarse a la propuesta siguiendo la temática de este proyecto o de otros libros de literatura. Si el colegio cuenta con un blog, se podrá adjuntar

¹⁹ La práctica de la escritura en las clases de Literatura en los contextos escolares puede considerarse como “la oportunidad de mirar la escritura en tanto práctica sociocultural e histórica en la que sujetos jóvenes se involucran y toman posición respecto de sus propias voces, sus propias poéticas en tensión con las representaciones escolares de la escritura” (Andino y Sardi, 2016. pág.1 en Sardi, 2017).

el link del producto creado (en las redes sociales) o dejarlo en carteleras colectivas (a través de folletería con el acceso en código QR) para difundir las producciones escritas. Desde la misma perspectiva, Haste (2017) describe cómo las iniciativas de usar herramientas digitales (como blogs) dentro de ámbitos educativos, ponen a los jóvenes en contacto con personas fuera de su mundo nacional y cultural, produciendo efectos positivos, siempre que sea en un contexto crítico y reflexivo. El corrimiento del rol docente tradicional hacia un lugar de facilitador y guía posibilita que el alumno tome la iniciativa en la producción de contenido, y donde “el alumno- usuario pasa a ser un agente activo en las tareas de recabar, ordenar, modificar y transmitir información” (Haste, 2017, p. 164).

Producto final

Para arribar al producto final, se propone transformar el grupo de estudiantes de 2º año en una comunidad de “*BookInstagramers*”. En este espacio podrán plasmar sus reseñas o recomendaciones de los cuentos, poesías, obras de teatro y otros libros que fueron trabajados, en este caso, desde la mirada feminista de mujeres sufragistas en pos del empoderamiento femenino.

Propósitos

- Promover que los/as estudiantes de segundo año integren una comunidad de lectores competentes acercándose a la literatura argentina mediante la lectura de cuentos, poesías, novelas y obras de teatro de autoras representantes del movimiento feminista desde una perspectiva de género.
- Analizar desde Formación Ética y Ciudadana el sufragio femenino en Argentina, como muestra de una conquista social de las mujeres y de empoderamiento de las mismas.
- Crear pequeños talleres de escritura de reseñas y recomendaciones de las lecturas antes mencionadas.
- Impulsar y desarrollar la capacidad comunicativa a través de la propuesta de *BookInstagramers*, contando con el resto de la comunidad educativa como destinatarios principales.

Objetivos

Objetivos de Lengua y literatura:

Logren leer, reflexionar y comentar cuentos, poesías, novelas y obras de teatro de autoras argentinas que forman o formaron parte de una expresión del movimiento feminista.

Se acerquen a la producción escrita mediante reseñas y recomendaciones de los cuentos, poesías, novelas y obras de teatro pensando en otro/a lector/a con otros gustos y preferencias, en las que tengan la oportunidad de desarrollar un juicio crítico.

Revisen y reflexionen, en el marco del taller de escritura, el uso correcto de la ortografía recurriendo a las relaciones entre morfología y ortografía.

Objetivos desde la ESI

Reflexionen sobre los procesos de construcción de roles de género, estereotipos y mandatos culturales, como así también sobre la construcción de relaciones desiguales entre los géneros y sus variaciones a lo largo de la historia.

Objetivos desde Formación Ética y Ciudadana

Reconozcan el principio de igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas y adviertan situaciones de desigualdad y discriminación.

Conozcan el alcance de los derechos políticos y la ampliación de los ámbitos de participación, como lo fue la inclusión del voto femenino.

Desarrollen la capacidad de reflexión y crítica en relación a problemáticas como la desigualdad de género.

Eje/problema/temática:

Distintos modos de apropiación de la Lengua y la Literatura por parte de los/as jóvenes en las aulas de las escuelas secundarias de la CABA desde una perspectiva de género.

Contenidos

Contenidos de Lengua y Literatura

Prácticas del Lenguaje en relación con la Literatura. Participación en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de Literatura). Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores. Lecturas de cuentos, poesías y obras de teatro de autoras argentinas.

Recomendaciones y comentarios orales de obras leídas. Escritura de recomendaciones de las obras leídas. La producción de escritos breves para recomendar obras leídas es una oportunidad para desarrollar un juicio crítico sobre los textos y compartir con otros gustos y preferencias.

Ortografía: Relaciones entre ortografía y morfología: Uso convencional de signos de puntuación: paréntesis, comillas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y exclamación.

Contenidos de ESI

Eje: Sexualidad, historia y derechos humanos. Contenido: Género e historia: Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales de la historia. El concepto de género como una construcción histórica, social y cultural y el abordaje de las modificaciones producidas tendientes a generar condiciones de igualdad. La participación cívica y política; los movimientos de mujeres y feminismo.

Inclusión del lenguaje no sexista en el marco de producciones escritas

Contenidos de Formacion Ética y Ciudadana

Eje: derechos. Ampliación de la ciudadanía política a partir de la incorporación de nuevos sujetos políticos. El caso del voto femenino en Argentina. Participación ciudadana y política de movimientos feministas. Un recorrido a través de las obras literarias.

Secuencia cronológica de actividades

Momentos del proyecto	Contenidos	Actividades
Inicio	<p>Clase 1 Participación en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura). Clase presencial</p>	<p>1. Se presentará la propuesta de trabajar con escritoras que pertenecen al movimiento feminista argentino y fueron haciendo historia. 2. Mesa de libros de la serie Chimbote, libro de las mujeres de Eduardo Galeano, Mujeres que tienen que ser de Felipe Pigna, Mujeres insolentes de la Historia 1 y 2. Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes de Favilli y Cavallo. 100 grandes mujeres Latinoamericanas, coordinado por Rea y Matarozzo.</p>

Desarrollo	<p>Clase 2: Derechos. Ampliación de la ciudadanía política a partir de la incorporación de nuevos sujetos políticos Clase Virtual</p>	<p>1. Proyección del video de Mujeres sufragistas 2. Lecturas de documentos que den cuenta del voto femenino en Argentina. Imágenes que dejaron huellas del primer momento que fueron a votar. Se sugiere utilizar este material. 3. Identificación del rol de las mujeres escritoras en los años anteriores al voto femenino en Argentina (en actividades posteriores se tomarán dos autoras actuales). Se denomina mujeres sufragistas a aquellas que pertenecieron a un movimiento feminista que bogaba por que la mujeres fueran consideradas con derecho al sufragio.</p>
	<p>Clase 3: Clase virtual</p>	<p>1. Se retoman las mujeres que fueron significativas de la mesa de libros y las mujeres sufragistas. Se reflexionará sobre las resignificaciones de la mujer, retomando aquellas que estuvieron relacionadas con la literatura. Esta actividad se puede realizar a través de un padlet (como este ejemplo) y se colgarán los libros propuestos en la “mesa de libros”.</p>
	<p>Clase 4 Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores Clase presencial</p>	<p>2. Trabajo con las biografías de: Ada María Elflein, Alfonsina Storni, Salvadora Medina Onrubia, Victoria Ocampo, María Moreno, Emma Barradeguy Selva Almada, Dolores Reyes y Virginia Woolf.</p>
	<p>Clase 5 Sexualidad, historia y derechos humanos. Contenido: Género e historia: Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales. Clase Virtual</p>	<p>1. A partir de la lectura de las biografías, y en busca de conocer a las escritoras argentinas de ayer y de hoy, se buscará bibliografía de ellas para comenzar a leer algunos títulos que les resulten de interés. Se seleccionarán tres libros para explorar su paratexto y realizar primeras aproximaciones: “Un libro quemado” de Alfonsina Storni de editorial Excursiones (2014); Las descentradas, de Salvadora Medina Onrubia; y “Leyendas Argentinas”m cuentos sobre san Martín de Ada María Elflein. (Ver Anexos 1, 2 y 3).</p>

<hr/> <p>Clase 6 Lenguaje no sexista La producción de escritos breves para recomendar obras leídas es una oportunidad para desarrollar un juicio crítico sobre los textos y compartir con otros gustos y preferencias. Clase virtual</p>	<p>2. Luego de la exploración de los libros y de la búsqueda de las otras autoras en la web, se introducirá la idea de feminismo y la ampliación de derechos de la mujer en la sociedad. Estas ideas pueden también relacionarse con los movimientos femeninos actuales, como la llamada “ola y verde”, “Ni una menos”. Se pondrá en discusión el concepto de mujer.</p> <hr/> <p>1. Retomando los principales conceptos de los movimientos feministas trabajados la clase anterior, se propone la lectura de textos literarios con perspectiva de género (escritos con perspectiva de género o leídos en clave de perspectiva de género). (Ver Anexo 6.) Se propone abordar dos novelas largas para trabajar desde: la reseña, el prólogo, la autobiografía de las autoras, y el primer capítulo. Los libros sugeridos son: “Cometierra” de Dolores Reyes y “Ladrilleros” de Almada Selva (Ver Anexos 4 y 5). Luego de la lectura, la docente promueve un espacio para que los/las estudiantes narren historias que refieran a experiencias personales relacionadas con los textos literarios abordados. (Ver un ejemplo en el Anexo 7)</p>
<hr/> <p>Clase 7 Ortografía: Relaciones entre ortografía y morfología: Uso convencional de signos de puntuación: paréntesis, comillas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y exclamación Clase Virtual</p>	<hr/> <p>1. Taller de escritura, entendido desde el enfoque comunicacional, desmontando mecanismos de producción: Planificación, escritura y revisión. La idea es que trabajen con formato de borradores hasta lograr un producto final a partir de la reescritura. Desde este enfoque se iniciará la escritura de reseñas y recomendaciones. Se introducirá el trabajo con Lenguaje no sexista.</p>
<hr/> <p>Clase 8 y 9 Clase presencial</p>	<p>2. Se puede utilizar como recurso, un video que muestra datos del lenguaje no sexista como disparador para seguir trabajando el empoderamiento de las mujeres. Una de las opciones es trabajar en primer lugar, sobre las posibles resistencias desde la mirada de los/as estudiantes del curso sobre el uso del lenguaje.</p>

3. Por grupos se trabajará con tres materiales que se nombran en el video y son interesantes para compartir con los/as estudiantes: [Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje](#) y [Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista](#). Se podrá comenzar por hacer recomendaciones sobre el uso del lenguaje inclusivo.

1. Taller de escritura: (continúa la propuesta de la clase anterior: Planificación, escritura y revisión) Se iniciará la producción de reseñas y recomendaciones, incluyendo el lenguaje no sexista. Dada la propuesta de trabajo en etapas, en primera instancia se trabajará con la planificación de la escritura y en segundo lugar con la escritura de borradores para arribar al producto final. Se incluye, en el marco del taller, el trabajo con ortografía (uso convencional de signos de puntuación para que el mensaje sea comprendido por el/la destinatario/a).

1. Propuesta para socializar lo trabajado con la comunidad educativa.

Llegó el momento de “Ser *BoockInstagramer*”. En primer lugar, se verán [ejemplos bookstagramer](#) para aprender de pares adolescentes que recomiendan libros por esta plataforma. Mediante la técnica de toma de notas, se aproximarán a cómo ser *Instagramer*. En segundo lugar, se retomarán las producciones escritas de recomendaciones y reseñas, realizadas en el taller de escritura. Cada grupo comenzará la presentación en Instagram, en línea con los libros que leyeron en las clases anteriores sobre las mujeres sufragistas, el lenguaje no sexista, escritoras argentinas actuales y temas relacionados con el empoderamiento de las mujeres.

		2.Entre todos, elegirán cómo organizar los grupos, seguirán las instrucciones sobre cómo subirlos a la plataforma, libros que van a presentar, etc.
Cierre del proyecto	Clase 10 Presentación de los <i>bookstagramers</i> Clase Virtual	Para poder apreciar el producto final del proyecto se puede invitar a la comunidad educativa para, a partir de “Café literario”, navegar por las propuestas de los/as <i>Book Instagramers</i> , colocando todo al estilo “muestra”, por ejemplo en una aplicación como Genial.ly .

Evaluación del aprendizaje y del proyecto:

Este proyecto no presenta la Literatura como un contenido circunscrito a los materiales didácticos y sin conexión con la vida real, sino que se propone problematizar desde una realidad cercana a los/as estudiantes, con presencia en su contexto cotidiano. La Lectura y la Escritura tienen aquí un papel fundamental. No es posible desarrollar una propuesta

relacionada con la Literatura si la lectura y la cabal comprensión de los textos literarios no están presentes. En esta propuesta de aprendizaje por proyecto, los/as estudiantes tienen que crear un producto lingüístico comunicativo lo cual supone la realización de actividades individuales y grupales; en este sentido, se trasciende la propuesta de enseñanza expositiva de saberes disciplinares. Terigi (2018) señala que la escuela secundaria enfrenta una serie de obstáculos para su universalización. Entre ellos menciona la necesidad de disminuir el contenido informativo (enciclopedismo) de los programas y mejorar las conexiones de los contenidos escolares con la contemporaneidad, de modo que resulten relevantes para la formación que se requiere en el presente.

Teniendo en consideración estas cuestiones, y entendiendo que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los/as estudiantes construyen significados a partir de experiencias previas, es que proponemos un abordaje evaluativo de carácter formativo de manera que permita ir dando cuenta de los progresos de los estudiantes, como así también del trabajo en conjunto. Feldman (2010) recuerda que la evaluación formativa es aquella que se encuentra más estrechamente ligada con las actividades de aprendizaje.

Una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa. Pero, al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje (p. 61).

Proponemos una evaluación alternativa a la tradicional (enfocada en medir resultados), que atienda a las experiencias y a los trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje, ya sea en la toma de conciencia, en la revisión y corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje. La idea es acompañar y estimular en los/as estudiantes la atención y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, contribuyendo así a la autoevaluación.

Instrumentos:

La evaluación de los aprendizajes se llevará a cabo a través de la **observación** del desempeño de los/as estudiantes a lo largo de todo el proceso de trabajo, comprendiendo y convirtiendo las dificultades en información que permita retroalimentarlos. Esta observación permitirá atender a cuestiones como por ejemplo: la elección que se haga respecto al material de lectura, al orden de las mismas, los roles que adoptan los/as estudiantes en el trabajo en conjunto, el modo de acercamiento ante la presentación del

nuevo material, las respuestas, reflexiones e interrogaciones sobre la variedad de lecturas. Permitirá, también, acompañar y hacer un seguimiento de los distintos modos de poner en juego ideas, comprensiones, pensamientos y sentimientos mediante el taller de escritura.

Este proceso se acompaña de una **grilla de evaluación** (Anexo 8) mediante la cual se ponen de manifiesto los criterios a considerar en la elaboración del trabajo. Les permitirá a los/as estudiantes conocer qué se quiere evaluar, cómo se va a instrumentar y qué tipo de información se va a relevar en el proceso.

La **retroalimentación** formará parte central del proceso de evaluación. Consistirá en ofrecer información, orientar, formular preguntas y valorar la tarea que llevan a cabo los/as estudiantes, sus desempeños y sus producciones. En este sentido, la retroalimentación es pensada como una actividad para cumplir con los propósitos de una evaluación orientada a la mejora y profundización de los procesos de aprendizaje. La misma podrá ser hecha por la docente y por los/as compañeros/as. La idea es promover la reflexión para que los/as estudiantes avancen en sus logros y desarrollen habilidades para la autoevaluación.

La producción de reseñas y recomendaciones podrá ser evaluada a través de **portafolios**. Presentamos este instrumento como una propuesta de evaluación formativa que contribuye a la construcción de conocimiento y al desarrollo de la conciencia metacognitiva. Esta recopilación de evidencias (sus propias producciones) será realizada por los/as estudiantes a lo largo del periodo de trabajo. Se materializa en una carpeta que se inicia al principio del taller de escritura. Cada trabajo incorporado será seleccionado por él/la estudiante por una razón específica que él/ella podrá fundamentar, como parte de un proceso de **autoevaluación**, de modo que pueda hacer una representación de sus propias capacidades y formas de aprender. Les permitirá poner en juego habilidades metacognitivas, reflexionar sobre sus logros y a la vez promoverá la autorregulación del aprendizaje.

Recomendaciones a los docentes:

Mesa de libros: Es una actividad en la cual se colocan todos los libros recomendados y los/as estudiantes se acercan y eligen uno de acuerdo con sus intereses o seleccionan el que les llama la atención por alguna característica del paratexto. La/el docente media con preguntas que ayuden a justificar las razones de la elección. Esta actividad será presencial.

Propiciar un espacio para que los/las estudiantes narren historias, (...) en estas situaciones de aula lxs docentes dan lugar a que lxs estudiantes narren historias que refieran a sus experiencias personales en relación con los textos literarios abordados porque, de ese modo, promueven la narración como forma de apropiación del conocimiento donde se articula lo cognitivo y lo afectivo, se da sentido al texto literario y se comprende la propia experiencia. Aún más, narrar la propia vida en diálogo con la imaginación literaria es, también, la oportunidad para armar una comunidad de escucha e intercambio con otrxs, establecer interacciones sociales atravesadas por el relato de la propia identidad que, cuando se hacen públicas, fomentan la construcción de la memoria colectiva donde la dimensión sexo-genérica es constitutiva. (...) la mediación docente estuvo centrada en habilitar lecturas desde un abordaje de género y problematizar saberes de género o experiencias generizadas que amplifican y complejizan los sentidos posibles de los textos literarios. (Sardo, 2017, p.18)

Material sugerido “Todas las voces, todas las mujeres por el voto femenino. Las investigadoras del CONICET, Adriana María Valobra y Silvana Palermo, trazan un amplio mapa federal con los nombres de las muchas mujeres protagonistas que lucharon por el voto femenino en la Argentina”.

Bibliografía

- Bravo, María José (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 330/17. Secundaria 2030.
- Edwards, Verónica (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2018). *Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lavigne, Luciana (2018). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Revista Mora*; N° 25.
Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Levinsky, Roxana (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mastache, Anahí (2007). El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial “Instituciones Educativas”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mastache, Anahí (2013). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.). *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, Diana (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Quiroz, Rafael (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Reunión de Altas Autoridades de Derechos Humanos. RAADH. (2018). Mercosur. Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista.

- Sardi, Valeria (2019) Clase virtual 3.G: La enseñanza de la ESI en el aula de Lengua y Literatura. Módulo 3: Enseñanza de la ESI. Especificaciones por nivel y/o por área curricular. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sardi, Valeria. (2017). *A contrapelo la enseñanza de la lengua y la literatura, en el marco de la educación sexual integral*. Capítulo I. Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género.
- Terigi, Flavia (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183.

ANEXOS

Anexo 1- Un libro quemado de Editorial Excursiones rescata uno de los aspectos menos difundidos de Alfonsina Storni: las columnas periodísticas escritas entre 1919 y 1921. Con estrategias discursivas como la sátira y la ironía, la poeta subvirtió las tradicionales secciones femeninas y reclamó por los derechos de las mujeres.

Anexo 2- Salvadora Medina Onrubia. Escritora, anarquista, militante y la primera mujer en dirigir un diario en el país. Cuestionó las costumbres de la época y fue pionera a su manera y con su propio estilo. *Las descentradas* fue estrenada en el Teatro Ideal en 1929. Allí, Salvadora honra sus propias contradicciones, narrando mujeres que cuestionan las estructuras monogámicas, el matrimonio y la familia tradicional.

Anexo 3- Ada María Elflein fue una cronista, periodista y escritora argentina, autora de leyendas argentinas para niños. Es reconocida como una pionera del feminismo. Publicó más de 2000 artículos periodísticos y 300 cuentos. Era una de las pocas mujeres de la época que se dedicaba al "mejor oficio del mundo" (según el censo de 1914, sólo existían en nuestro país 15 periodistas argentinas).

Anexo 4- Dolores Reyes: Nació en Buenos Aires en 1978. Es docente, feminista, activista de izquierda y madre de siete hijos. Estudió letras clásicas en la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad, vive en Caseros, Pcia. de Buenos Aires. *Cometierra* es su primera novela. Con un lenguaje profundamente poético al tiempo que visceral, camina al filo de la huella de autores fundamentales como Juan Rulfo y Sara Gallardo, y reinventa con brillo propio y una voz singular el universo del conurbano bonaerense.

Anexo 5- Ladrilleros de Selva Almada. ¿Qué puede pasar cuando el deseo atrae a los varones de dos familias enfrentadas por viejos odios y que, sin embargo, comparten

prejuicios, miseria y violencia? Linaje de pobres y abandonados, los varones asumen como propios los odios paternos. La autora nació en Entre Ríos en 1973.

Anexo 6- Una clave para intervenir desde una **perspectiva de género** en los contextos de la práctica cuando enseñamos lengua y literatura es reflexionar acerca de la mediación didáctica generizada, es decir, de cómo establecemos modos de vinculación entre docentes y estudiantes que atiendan a la dimensión sexo-genérica, a las tensiones que se presentan en las aulas en relación con las identidades y los modos de apropiación del conocimiento disciplinar y de género. En este sentido, se trata de focalizar la mediación docente en tanto intervención que “problematiza, tensiona y visibiliza los estereotipos sexo-genéricos, el orden simbólico androcéntrico, los cuerpos disidentes y las identidades alternativas” a partir del abordaje de la lengua y la literatura en las aulas (Sardi, 2019).

Anexo 7- Este fragmento acompaña la actividad número 5 para enmarcar la lectura de la literatura con perspectiva de género.

La enseñanza de la lengua y la literatura en contexto: Fragmento extraído de: “Clase virtual 3.G: La enseñanza de la ESI en el aula de Lengua y Literatura”. Módulo 3: Enseñanza de la ESI. Especificaciones por nivel y/o por área curricular. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ahora bien, luego de todo este recorrido nos interesa detenernos en las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva de género y, en relación con ellas, reflexionar a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo podríamos imaginar una enseñanza de la lengua y la literatura que promueva la igualdad entre los sexos/géneros? ¿Qué mirada sobre las prácticas de enseñanza y los modos de apropiación tendríamos que construir para que esto sea posible? ¿Cómo podemos configurar unos nuevos modos de pensar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género? Para reflexionar en torno a estos interrogantes, partimos de algunas cuestiones centrales en relación con la práctica de enseñanza de nuestra disciplina. En primer lugar, consideramos que es necesario construir una mirada donde el género sea la lupa, el prisma, como señala Genevieve Fraisse (2016), para mirar la práctica. Es decir, la sexuación del mundo es una clave central para “leer” nuestra disciplina y el modo en que pensamos la intervención didáctica en terreno; es decir, los modos de leer, escribir y hablar en las aulas deberían estar mediados por esta perspectiva. Y, en ese mismo sentido, pensar las prácticas de enseñanza desde esta mirada incluye tener en cuenta diversas capas que, como señalan las pedagogías feministas se trata de avanzar “disputando las definiciones sobre qué se enseña, quiénes enseñan y quiénes aprenden inscribiendo los cuerpos, las relaciones sociales en la trama sexo-genérica, y con ello reconociendo las desigualdades e injusticias desde donde se construyen” (Báez, Malizia y Melo, 2017, p. 29). Cuando pensamos en intervenciones didácticas en contexto, una de las decisiones didácticas que tenemos que tomar es en relación con la selección de los textos literarios que abordaremos en las aulas. Existe un sentido común docente que plantea que para

abordar los contenidos de la ESI es necesario trabajar con textos literarios con conciencia de género, es decir, aquellos textos que abordan explícitamente saberes de género, que presentan “modos alternativos de feminidades y masculinidades” (Sardi, 2017a, p. 32) o que proponen universos ficcionales que rompen con el orden simbólico androcéntrico (Bourdieu, 2001). Si bien puede ser interesante ir conformando un contra-canon generizado, consideramos que todos los textos literarios pueden ser leídos desde una perspectiva de género -aún aquellos textos que históricamente han conformado el canon escolar y que pertenecen al panteón literario nacional- si habilitamos las voces de lxs estudiantes, si proponemos preguntas que inviten a reflexionar y a construir hipótesis o clave de lectura que incluyan la dimensión sexo-genérica. No se trata, entonces, de qué textos seleccionamos para trabajar en las aulas, sino que lo importante es “recuperar la centralidad de la mediación docente, cómo intervenimos didácticamente, (...) qué buscamos generar en lxs lectorxs (...) y cómo cuando damos lugar a las preguntas, a la incomodidad, a lo inesperado podemos corrernos de lo políticamente correcto para indagar en la problematización del género y las sexualidades en el aula” (Sardi, 2017b, p. 14). O bien, podríamos decir que este modo de pensar la práctica de enseñanza de la lengua y la literatura a partir de recuperar la dimensión personal “como objeto de enseñanza implica un trabajo de validación no de la vida individual “en sí” de los sujetos sino de la trama de producción sociohistórica de la experiencia, los sentimientos y los deseos” (Báez, Malizia y Melo, 2017, p. 2). En este mismo sentido, podríamos decir con Ana Carou y Constanza Martín Pozzi (2017), “que el conocimiento literario puede funcionar como un espacio para la reflexión acerca de la diversidad de expresiones afectivas y, en ese sentido, (...) [puede] reforzar los vínculos con la literatura como vías para descubrir esos múltiples modos de expresión en torno a las emociones y los cuerpos” (p. 49). Por ejemplo, en un sexto año de una escuela secundaria céntrica de la ciudad de La Plata, una profesora en formación está realizando sus prácticas docentes y la profesora titular del curso le sugiere abordar la novela *Boquitas pintadas* de Manuel Puig. Martina, la profesora en formación, decide trabajar con este texto literario canónico desde una perspectiva de género. A partir de la lectura oralizada y compartida de cada una de las entregas de la novela, problematiza con lxs estudiantes la construcción de los personajes ficcionales e interroga al grupo acerca del comportamiento de Juan Carlos y Nélide, personajes presentes en la novela. Leamos un fragmento del registro de clase que escribió la profesora en formación: (...) Les pregunté cómo es la relación que Juan Carlos tiene con las mujeres. María José respondió que era un mujeriego. Lo escribo en el pizarrón y mientras tanto les preguntó qué querían decir con eso. Valentín me dice que Juan Carlos podía salir con otras mujeres pero que Nélide no podía salir con otros hombres. Interrogué: ¿se acuerdan qué es lo que le dice Juan Carlos a Nélide después de que ella le pregunta qué había hecho en su día? Ninguno respondió, pero empezaron a buscarlo en el texto. Estuvimos unos minutos en silencio, que no quise interrumpir porque Valentín y Mauricio verdaderamente estaban buscando; María José lo buscó por un momento y luego apartó la vista de la fotocopia. Valentín lo encontró y dijo: “le dice que los hombres necesitan callar ciertas cosas”. Escribo esto en el pizarrón. (...) Les pregunto por qué creen que Juan Carlos le dice eso a Nélide, ¿a qué se refería? Mauricio, primera vez que participa en voz alta en una clase, dijo que creía que podía ser por los piropos. Refirió que como Nélide era muy linda, los hombres seguramente le decían muchos piropos y que a Juan Carlos esto debía molestarle y por eso quería que los hombres callen los piropos que le decían a Nélide. Mientras él decía esto, anoté “piropos” en el pizarrón. Tenía intención de profundizar sobre eso pero enseguida María José dijo que Juan Carlos decía eso porque era machista. Anoté también esta última palabra en el pizarrón. Les pregunté ¿qué es machista? No

obtuve respuesta. Les pregunté de qué palabra creen que viene. Creo que Valentín dijo que de macho. Sigo preguntando: ¿y macho a qué se refiere? No tuve respuesta y luego de unos cuantos segundos referí que podíamos pensarlo desde los sexos: macho y hembra, varón y mujer. Seguí: desde hace varias clases que venimos pensando los estereotipos, ¿cuál sería el estereotipo de hombre “macho”? María José refirió a la fuerza física y al tipo de trabajos que hacen y a que manejan y Mauricio dijo que el estereotipo de macho era “un Juan Carlos”. Dije que machismo se refiere a la actitud o a la manera de pensar que el hombre es superior a la mujer. Le pregunté a María José: “¿las mujeres no manejan?”; me respondió que sí, pero que lo hacíamos mal. Le vuelvo a preguntar: “¿todas las mujeres manejan mal?” Dijo que no, pero que por lo general se dice que las mujeres manejan mal, que se tienen que quedar dentro de la casa. Me cuesta recuperar textualmente lo que dije, pero referí a que eso que ella estaba diciendo se relaciona con muchos años de dominación de los hombres sobre las mujeres que dieron lugar a la división genérica del trabajo donde se espera que los hombres tengan un rol productivo (que salgan del hogar a trabajar) mientras que las mujeres tienen un rol reproductivo (dedicarse a tener hijxs y criarlx, dentro del hogar). Seguí: ¿por qué nos sorprendemos cuando una mujer nos dice que quiere ser piloto o ingeniera? No recuerdo quien de lxs chicxs refirió a que eran profesiones de hombres. Les pregunté si hay profesiones de hombre y profesiones de mujer. No tuve respuesta. Creo que después seguí proponiéndoles que pensemos en los juguetes. “¿hay juguetes de varón?, ¿con qué juega un nene?, ¿con qué jugaban ustedes cuando eran chiquitos?” Valentín riéndose respondió que con un balero. Mauricio no respondió pero después terminamos entre todos mencionando que con autos y pelotas. Le pregunté a María José con qué creía que jugaban las nenas. Respondió que con muñecas y con cosas de cocina. Mencionamos cómo ya desde los juguetes de los niñxs se genera una división de los géneros y de los roles; que si una nena juega toda su infancia con muñecas, a la mamá y a la maestra, después seguramente no se le ocurra de la nada ser piloto. (...) Volví sobre la palabra “machismo” escrita en el pizarrón. Dije: “dijimos que machismo es creer que los hombres son superiores a las mujeres. ¿y feminismo qué es?” María José dijo que era lo opuesto al machismo, que las mujeres son más que los hombres. Valentín dijo que lo opuesto al machismo sería el hembrismo. Tocó el timbre para indicar que ahora efectivamente empezaba el acto. Rápidamente les dije que el feminismo no proponía que las mujeres son superiores a los hombres sino que reclama la igualdad de derechos de hombres y mujeres. Como podemos observar en el registro, la propuesta de la profesora en formación de analizar los personajes de la novela, genera un cúmulo de interpretaciones donde lxs estudiantes definen a Juan Carlos como “machista”, “mujeriego” y ven a Nélica como sometida al discurso masculino hegemónico. Este punto de partida abre hacia otras lecturas posibles del texto literario y permite abordar cuestiones vinculadas con los estereotipos sexo-genéricos, la división sexual del trabajo donde el varón ocupa el espacio público y la mujer está confinada a las tareas domésticas, la diferenciación sexo-genérica en relación con los juegos y juguetes desde la infancia, etc.

Además, la experiencia de leer el texto literario desde una perspectiva de género posibilita la problematización y reflexión en torno a sus experiencias familiares y a sus esquemas de percepción que están atravesados por regulaciones sexo-genéricas. Es decir, en este caso, la profesora decide trabajar con este texto literario canónico desde una perspectiva de género y desde los contenidos de la ESI a contrapelo de la lectura habitual del texto de Puig que se centra en el análisis de la polifonía y la construcción narrativa a partir de la presencia de diversos géneros discursivos. Con esta decisión didáctica habilita y propone preguntas que promuevan la reflexión sexo-genérica en torno a la ficción y hace que esas lecturas se vuelvan sobre las propias biografías de lxs lectorxs. En esa

intervención didáctica en terreno, la escucha y puesta en común de las interpretaciones de lxs estudiantes “supone considerar otros modos de leer (como el de aquellos lectores/as poco diplomados en la nomenclatura usada por [Bernard] Lahire [en su texto Sociología de la lectura]) como homólogos y con la misma validez que interpretaciones legitimadas” (Bonatto y Abel, 2017, p. 106). En este sentido, podemos pensar la lectura en el aula en tanto práctica intersubjetiva, sociocultural e histórica que se configura como “la oportunidad para armar una comunidad de escucha e intercambio con otrxs, establecer interacciones sociales atravesadas por el relato de la propia identidad que, cuando se hacen públicas, fomentan la construcción de la memoria colectiva donde la dimensión sexo-genérica es constitutiva” (Sardi, 2017b, p. 18). Asimismo, la lectura del texto literario promueve la reflexión sobre el lenguaje en la literatura; es decir, se establece una relación entre lengua y literatura que, habitualmente, en las prácticas de enseñanza, aparece de manera escindida. La pregunta acerca del significado de los términos “machismo” y “feminismo” como, al inicio de la clase, en relación a los epítetos “machista” y “mujeriego” que asignan lxs lectorxs a lxs personajes literarios, abre un abanico de sentidos posibles que permiten establecer un vínculo entre lenguaje y perspectiva de género, enriquecido por los saberes de lxs estudiantes como usuarixs de la lengua. Esta escena en la clase también nos permite reflexionar acerca de cómo los intercambios lingüísticos en el aula de Lengua y Literatura y en la escuela están atravesados por la variable sociocultural generizada; es decir, cuando lxs estudiantes hablan y conversan entre ellxs o con lxs docentes en el aula o en espacios de la sociabilidad escolar o en la vida cotidiana no solo visibilizan lingüísticamente su pertenencia sociocultural y étnica sino también cuál es su identidad sexo-genérica, su mirada sexuada sobre el mundo. Por ello en esta clase podemos observar cómo el intercambio oral en relación con el texto literario que están leyendo y analizando de manera colaborativa en el aula está atravesado por la dimensión identitaria del lenguaje, es decir, cómo el lenguaje habla de quiénes son y cómo se piensan como subjetividades generizadas. Y, en esa conversación literaria se observa cómo las lenguas chocan, se mezclan, se cruzan, se hibridan, se tensionan, se enriquecen, toman préstamos unas de otras. (Sardi, 2019)

Anexo 8- Modelo de grilla para evaluación del proyecto:

Escritoras y sufragistas Argentinas. El ejercicio del pensamiento de la mujer desde un abordaje literario con perspectiva de género.

Alumno:

Observación:

Criterios a considerar			
ASPECTOS GENERALES	MUY BUENO (x)	BUENO (x)	NECESITA MEJORAR (x)
<i>Plazos y tiempos de entrega</i>			

<i>Presentaciones</i>			
<i>Trabajo en grupo</i>			
PROCESO/DESARROLLO			
<i>Comprensión de texto</i>			
<i>Incorporación de conceptos</i>			
<i>Competencia lectora</i>			
<i>Producción escrita</i>			
<i>Desarrollo de pensamiento crítico</i>			
<i>Capacidad argumentativa</i>			
<i>Capacidad comunicativa</i>			
<i>Incorporación de perspectiva de género</i>			
<i>Proceso de reescritura</i>			
<i>Ortografía y gramática</i>			
PRODUCTO			
<i>Claridad y precisión</i>			
<i>Compromiso</i>			
<i>Otro que el/la estudiante considere</i>			

Anexo 9- Materiales a utilizar en el proyecto:

Libros, fichas, marcadores, diccionarios, imágenes, videos, padlets, entre otros.

Equipos y Software: Celulares/ tablets/ cámara de fotos. Programas gratuitos de dibujo y edición.

Proyecto 7

Aportes para una mirada reflexiva y contextualizada de la Lengua desde el estudio del género publicitario

(en articulación con Música y Educación Tecnológica)



Autoras:

Rebeca Vaca Aguirre

Florencia Ximena Fitere Paracampo

Ailin Murujosa

Andrea Natalia Novotny

Introducción

El siguiente trabajo se realiza dentro del marco de la materia “Didáctica de Nivel Medio” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, y pretende ser una síntesis interpretativa de aspectos considerados relevantes en un análisis llevado a cabo a partir de diversas fuentes empíricas y bibliográficas. Se espera con este diagnóstico y anteproyecto aportar a los y las docentes algunas observaciones y sugerencias que podrían serles útiles en sus prácticas.

El proyecto que aquí presentamos se enmarca en el contexto de la Escuela de Enseñanza Media Número 4 (EMEM 4 DE 21) creada en el año 1990, a partir de una política educativa de inclusión para los pobladores de zonas marginadas de la Capital Federal. Ubicada en Villa Lugano, próxima a la Villa 20, la institución propone un trabajo pedagógico de apoyo y contención hacia las y los estudiantes de la zona, de los cuales muchas y muchos viven en situación de riesgo.

Se realizan como parte de estos proyectos de contención, enmarcados bajo el título de “alumnas madres”, el trabajo con docentes y tutores por medio de encuentros de reflexión con las estudiantes.

Se busca reflexionar sobre aspectos que atañen a este marco institucional, las propuestas de enseñanza que allí se establecen, y brindar posibles alternativas para sumar a las propuestas ya existentes. El diagnóstico y anteproyecto presentados funcionarían de esta manera como andamiaje para que los y las docentes puedan construir sus propios recorridos de experiencias pedagógicas posibles.

Metodología de trabajo

Se realizó la observación y análisis del documental “Escuelas Argentinas / Escuela Municipal de Enseñanza Media Nro. 4, Villa Lugano - Ciudad de Buenos Aires”, articulado con el análisis hecho sobre un registro de observación de una clase de Lengua y Literatura de 1º año de un Centro Educativo de Nivel Secundario con un contexto similar al presentado en la introducción. A su vez, se sumó el análisis del registro de una entrevista realizada a la docente de la clase observada.

Estos materiales se trabajaron con un registro de tres columnas: Descripción de hechos, Inferencias subjetivas y Análisis/ Hipótesis iniciales.

El modo de abordaje fue cualitativo, buscando comprender las dinámicas que operan en estas propuestas y contextos, y hacer aportes que puedan resultar significativos para los y las docentes de las escuelas secundarias.

DIAGNÓSTICO

Análisis institucional (La escuela y sus integrantes)

Por las características geográficas en la que se encuentra la institución, a la misma concurren jóvenes mayoritariamente de la Villa 20 y de otros barrios aledaños que presentan situaciones sociales afines. La escuela fue creada en 1990, a partir de una política de inclusión para quienes viven en zonas marginadas de la Ciudad. Una de las problemáticas que se dan en este contexto se vincula con el embarazo en la adolescencia, lo cual dio lugar a propuestas pedagógicas específicas para afrontar el desafío de acompañar sus trayectorias. En este sentido, la directora plantea:

Faltaba una reflexión importante sobre este tema, ¿qué es ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando?, por lo que se requirió la creación de un espacio institucional para el “Grupo de alumnas madres”, como un espacio de contención y reflexión sobre los desafíos de la maternidad en el contexto de escolarización. (Documental, minuto 00:7).

Se podría pensar que la escuela media de Lugano genera un proyecto institucional que permite contemplar las diferentes realidades de sus estudiantes buscando respuestas alternativas a las nuevas problemáticas que se presentan. De esta manera, se trataría de democratizar las propuestas educativas que ofrecen a la comunidad.

Flavia Terigi (2018) entiende a esta forma de contemplar las diferentes realidades como “generar las condiciones de escolarización más adecuadas a las distintas situaciones de los estudiantes” (p. 165), logrando así una escuela inclusiva que permite que las y los estudiantes completen su paso por el nivel. En este sentido, la autora propone que para que las y los estudiantes tengan garantizados sus derechos educativos, especialmente en los sectores donde sus derechos están vulnerados, se requiere la modificación de las estructuras organizativas de las instituciones educativas a fin de contar con modalidades capaces de dar respuesta a las distintas situaciones de las y los estudiantes y garantizar de este modo sus derechos educativos. De este modo, se podría observar en la escuela una flexibilización de las condiciones habituales, en consideración a esta realidad de los y las estudiantes, permitiéndoles de este modo el acceso al derecho de la educación.

La propuesta de enseñanza (consignas y demandas de aprendizaje)

En la clase de Lengua y Literatura observamos cómo en una primera parte, las y los estudiantes se encuentran trabajando contenidos de gramática con una lista de palabras

escritas en el pizarrón, las cuales deben separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificarlas en agudas, graves y esdrújulas, y colocarles la tilde de ser necesario. Frente a la explicación del proceso para llevar a cabo la actividad, la docente utiliza la siguiente expresión:

Hagamos todos lo mismo porque son reglas, son convenciones. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil de entender. Hay cosas que, así como el análisis sintáctico, todos hacemos cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas (Observación, pág 6).

De esta intervención de la docente se podría inferir una forma de presentar el conocimiento centrada en el uso de determinados procedimientos que se detendrían más en el aprendizaje de la forma y la regla que en el sentido de uso del contenido. La docente intentaría simplificar los razonamientos con la utilización de convenciones o pasos que no necesitan ser interpretados para cumplir su función en el contexto de la actividad. En este sentido, el conocimiento en esta clase podría estar presentándose de forma operacional (Edwards, 1989), entendido como el interés en la aprehensión de la forma y no tanto en el contenido. La forma de conocimiento operacional se presenta como mecanismos que facilitan el “ahorro de razonamientos”, reemplazándolos por una aplicación más eficiente y rápida.

A medida que la clase va avanzando, podría entenderse que la profesora matiza esta forma de presentar el conocimiento, sobre todo en el momento del análisis literario.

En torno a la evaluación de los aprendizajes

La profesora luego de explicitar la fecha del examen a los y las estudiantes, les comenta cómo será el tipo de ejercicio de la evaluación recordando lo realizado en la semana pasada a partir de escribir el siguiente ejemplo en el pizarrón:

YO PUBLICO UN AVISO EN EL DIARIO.
EL PUBLICO APLAUDIÓ FERVOROSAMENTE.
EL CONSEJO PUBLICO EL REGLAMENTO.

P: Bueno, el ejercicio va a ser como este. Porque el objetivo es que ustedes sepan distinguir los significados. (P lee las oraciones). La palabra va a cambiar según la situación (...) (Observación, pág 10).

Como se observa aquí, la profesora explicaría a los y las estudiantes la lógica de la evaluación, anticipando la dinámica del examen. De este modo, escribe en el pizarrón un ejemplo de ejercicio y comparte el objetivo del mismo vinculándolo con la comprensión del tema: “el objetivo es que ustedes sepan distinguir los significados”. (...) A su vez, dicho objetivo lo explicita en la entrevista cuando plantea su postura sobre la disciplina:

(...) me gusta dar contenidos de lengua y pienso que es una herramienta importante para ellos egresar siendo capaces de producir un texto con ciertos criterios de corrección, por ejemplo, además de que está relacionado con la comprensión (Entrevista, pág 5).

De esta manera, la profesora estaría incluyendo al conocimiento de las reglas, aclarando el sentido de por qué es importante conocerlas, para el uso adecuado en la escritura y para diferenciar los significados de las palabras de acuerdo al contexto.

En este sentido, Feldman (2010) sostiene que

(...) tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca del éxito o la pertinencia de las actividades emprendidas. O sea, poder evaluar el resultado de la tarea realizada. En el caso del profesor, para organizar su intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que preste. En el caso de los alumnos, porque el conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias. (p.60).

Entonces, podría entenderse que la anticipación de la propuesta de evaluación por parte de la profesora, la relación de esta evaluación con las actividades que se realizaron anteriormente en las clases, y la aparente intencionalidad de la explicación puesta en la comprensión, estaría directamente vinculada a la explicitación de la pertinencia de las actividades puestas en marcha durante este segmento de la clase. A su vez, podría inferirse que evaluar este tipo de ejercicios le permitiría tomar decisiones en torno a las necesidades de sus estudiantes sobre la apropiación de las reglas como herramientas para lograr la capacidad de comprensión.

Integrantes de la clase

En el primer momento de la clase se observa que las y los estudiantes se encuentran realizando la tarea de clasificación de palabras propuesta mientras la profesora recorre los bancos, orientando el trabajo. Las y los estudiantes se observan atentas/os a la propuesta y realizan consultas pertinentes a la actividad requerida. Sin embargo, desde el inicio de la tarea propuesta, el estudiante V1 realiza preguntas, acotaciones e intervenciones que no se vinculan con la actividad, a las cuales la docente no responde, ni emite comentario u opinión.

V1: Estoy muy cansado, quiero dormir.

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada (...)

(...)

V1: ¿Caerá granizo? No podés confiar en el pronóstico ¿Viste que hace como 36 de térmica?

P. Sigue recorriendo los bancos. Habla con V3 y M1 sin que la llamen (...)

V1 se levanta, toma su mochila y se cambia de lugar posicionándose en el asiento vacío junto a V3.

V1. Me estoy escapando

P: (Mientras revisa la carpeta de V2 y M1, habla hacia el salón) Miren que el que faltó tal vez está perdido porque no sabe lo que se perdió (...) (Observación, pág 6).

Considerando esta situación, parecería que la docente no tuviera una escucha atenta ni de disponibilidad intelectual y afectiva para con el estudiante V1, quien podría estar demostrando, con sus reiteradas intervenciones, que necesita captar su atención. En este sentido, Diana Mazza (2016) sostiene que parte del vínculo entre docente y estudiante tiene que ver con la posibilidad de poder “alojar”, es decir de dar cabida a la emoción y contribuir a darle un sentido.

No obstante, a lo largo de la clase la docente pareciera tener una escucha atenta a las intervenciones de los y las estudiantes en torno a la tarea, y en fragmentos de la entrevista daría cuenta del vínculo de afecto que los une:

Hace unos días me sorprendieron mucho cuando me trajeron un *portatizas* y una cajita de tizas hipoalergénicas (como dos semanas antes habían observado que yo me mojaba las manos, porque me molesta la tiza, y me hicieron un comentario. Yo ya ni me acordaba de eso. Me dijeron que lo habían comprado entre todos). (Entrevista, pág 4, Anexo 3).

Desde la perspectiva disciplinar

La propuesta de la profesora para la clase consiste en trabajar, en la primera parte, con contenidos de gramática, y en la segunda con análisis literario.

Al inicio del trabajo con la gramática se presenta la siguiente propuesta de actividad:

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. El ejercicio va a ser el mismo: separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo. Practicar un poco más antes de empezar algo nuevo. No pongo las consignas porque es la misma que tienen en la fotocopia de la clase pasada. ¿Se acuerdan, no, de las cuatro cosas? (Observación, pág 3).

De este modo, se podría inferir que la docente presentaría a la gramática desde un enfoque ligado a la concepción tradicional de la Lengua, ya que la actividad se estaría presentando de manera descontextualizada de un soporte textual y estaría poniendo en juego un trabajo memorístico en relación al uso correcto de las reglas ortográficas correspondientes a cada caso. En este sentido, y siguiendo a Lizarriturri (2014), el lugar

de la gramática quedaría ligado al análisis descriptivo del funcionamiento de sus componentes.

Sin embargo, los enfoques en la enseñanza no se dan de manera estanca, sino que pueden ser congeniados, es decir que distintos enfoques podrían estar presentes en una misma clase, tal como sucede en este caso.

La profesora inicia el segundo momento de la clase repartiendo fotocopias del cuento “La fiesta ajena” de la autora Liliana Heker, publicado en el año 1991 en el libro “Los bordes de lo real”, e indica que se realizará la lectura del mismo. Durante el trabajo con Literatura, se produce un cambio de enfoque, ya que propondría un intercambio de sentidos, a partir de solicitar la justificación de las respuestas a los y las estudiantes:

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica.(Observación, pág 14, Anexo 2).

Es decir, que aquí se pondría en juego la interpretación de las y los lectores en relación al texto propuesto. De esta manera, se evidenciaría un enfoque comunicativo que habilitaría la voz de los y las estudiantes desde la oralidad, y pondría en juego diversas competencias lectoras. Lo que podría sugerir que el objetivo del análisis literario para la docente, en esta parte de la clase, es “la formación de usuarios competentes, que puedan servirse de su lengua para comunicarse tanto oralmente como por escrito” (Bravo, 2012, p. 53).

En consecuencia, podría entenderse que a lo largo de la clase, la docente presentaría dos propuestas didácticas que responden a dos enfoques diferenciados: el trabajo con la gramática asociado al “enfoque tradicional”; y el trabajo de análisis literario desde el enfoque comunicativo que puede considerarse “más actual”.

PROYECTO

APORTES PARA UNA MIRADA REFLEXIVA Y

CONTEXTUALIZADA DE LA LENGUA DESDE EL ESTUDIO DEL

GÉNERO PUBLICITARIO

Ubicación temporal en el plan anual

El proyecto está pensado para el 1er trimestre del ciclo lectivo, considerando la vuelta a la presencialidad. Se sugiere que el tiempo estimado de realización sea de 3 meses.

Fundamentación teórica y práctica

El propósito fundamental que tiene este proyecto es contribuir a la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde un enfoque comunicativo (Lizarriturri, 2014), que apunte al empleo competente y eficaz del lenguaje en distintas situaciones de interacción social de las y los estudiantes. Tal como se ha explicitado en las hipótesis expuestas en el diagnóstico, la docente de Lengua y Literatura lleva adelante este enfoque durante las propuestas del segundo momento de la clase, cuando aborda el análisis literario y propone una apropiación cultural de parte de los y las estudiantes. En cambio, en el primer momento, acerca de la enseñanza de las reglas gramaticales, la propuesta de enseñanza se aborda desde una descripción sincrónica de la lengua, lo que hace más difícil que las y los estudiantes se acerquen a un enfoque comprensivo de la misma, y el trabajo sobre el lenguaje queda más ligado a la memorización de sus componentes.

Es por eso que la propuesta presentada en este proyecto intenta aportar a las y los docentes una opción posible para abordar la gramática desde un enfoque comunicacional, que a su vez propicie el trabajo con los medios de comunicación masivos. De esta manera, se plantea como una forma de trabajar la didáctica de manera situada, es decir, que busque favorecer una formación integral para lograr la apropiación de lo enseñado con vistas al desarrollo integral de los sujetos en todas sus dimensiones (Mastache, 2013).

En este sentido, será fundamental acercar a las y los estudiantes a un proyecto didáctico que continúe en la línea del proyecto institucional de la escuela analizada, el cual tiene entre sus principales objetivos, alojar a sus estudiantes, contenerlos/as y que se sientan parte de la institución, por lo que se considera necesario contextualizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Dicha propuesta educativa se enmarca en los sentidos y

orientaciones para la propuesta pedagógica del nivel secundario del Consejo Federal de Educación Resolución CFE N° 93/09.

La intención es que los y las estudiantes puedan comprender la importancia de los conocimientos de las reglas ortográficas para acercarse mejor a la literatura pero también para adquirir las competencias necesarias que se proponen en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para eso el proyecto plantea una mejora en las conexiones de los contenidos escolares con la contemporaneidad (Terigi, 2018). Al mismo tiempo, los proyectos sirven de dinamizadores para problematizar situaciones naturalizadas (Sigal, 2009) y pueden servir de medio para darles nuevos sentidos a los aprendizajes. Para eso, es necesario que los y las docentes desarrollen experiencias pedagógicas que permitan que los y las estudiantes usen su curiosidad por el mundo como un aliado potencial en la escuela (Martuccelli, 2016).

En este sentido, se propone un proyecto didáctico que busca adaptar la propuesta de enseñanza de la gramática para que las y los estudiantes de 2° año del nivel medio puedan aprehender las herramientas de la Lengua, incorporando su reflexión y uso interpretativo, a partir del trabajo transversal con otros lenguajes, como los propios de la tecnología digital y la música.

Este proyecto propone acercar a las y los estudiantes a nuevas formas de pensar el lenguaje y de abordar los aspectos normativos propios de la gramática, partiendo del análisis morfológico de las palabras. A su vez, tomando como ejes transversales “La capacidad de argumentación y comunicación” y el “Uso de las tecnologías digitales”, se buscará que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre el lenguaje, sobre la escritura y también sobre el lugar que tienen algunos mensajes en los medios de comunicación masivos. Se abordará el género publicitario y se analizarán sus características y su contexto de producción: ¿qué rol tienen los avisos publicitarios en nuestra sociedad?, ¿en qué espacios nos encontramos, o nos imponen este tipo de avisos?, ¿que necesita una publicidad para ser “efectiva”?

Para enriquecer esta propuesta se trabajará en articulación con las materias “Música” y “Educación tecnológica”. Teniendo en cuenta el papel de las artes en la transformación de la consciencia (Eisner, 2002), la interdisciplinariedad permitirá un abordaje integral de los contenidos ya que desde dichas áreas se podrán trabajar nuevas aristas y perspectivas.

A partir del trabajo con el área de Música, además de enfrentarse a una propuesta de creación (en este caso de un “jingle” para acompañar un aviso publicitario) que las y los

posicionará como autores/ as y productores/as , los y las estudiantes podrán analizar aspectos de la musicalización que ayudan o aportan a hacer una publicidad más eficaz, y podrán analizar las razones por las cuales esos recursos o técnicas logran un efecto en los y las consumidores/as. En el área de “Tecnología” podrán analizar diversas herramientas digitales que los ayuden a crear y compartir sus producciones teniendo en cuenta a las y los receptores (en este caso, se propondrá llevar adelante un catálogo que publicite los avisos realizados por las y los estudiantes). Desde esta perspectiva, se intenta fomentar una cultura estética (Eisner, 2002, p. 48.) que ayude a los y las estudiantes a analizar cómo se influye en las personas a través de los medios de comunicación, de manera de proteger sus derechos.

Como producto final del proyecto se realizará un catálogo digital con diferentes publicidades creadas por las y los estudiantes, que se compartirá con toda la comunidad educativa. Esta producción final dará cuenta del proceso realizado en las diferentes áreas, ya que para su realización será necesaria una interacción constante entre las mismas, para dar sentido y enriquecer cada uno de los contenidos abordados.

En concordancia con el contexto actual y con el impacto que tienen los medios masivos de comunicación en nuestra sociedad, se sugiere trabajar también con algunos contenidos de ESI presentes en el Diseño Curricular de CABA, en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En particular, se propone incluir la reflexión sobre el significado de los mensajes publicitarios en perspectiva de género, focalizando en el análisis de los modelos hegemónicos de belleza que se promueven entre los y las adolescentes. Por estas razones, consideramos que resulta interesante ofrecer a las y los estudiantes propuestas que les permitan preguntarse acerca de los alcances del lenguaje, prestando atención no solo al contenido de los mensajes sino también a la manera en que estos son construidos o modelados. En este sentido, se propone hacer un trabajo con el género publicitario, y evaluar los recursos lingüísticos, tecnológicos y musicales más adecuados en relación con diferentes propósitos y variadas situaciones comunicativas.

Propósitos del proyecto

- Propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía en contexto, a partir del uso de la Lengua y de la reflexión acerca de sus recursos.
- Ofrecer oportunidades para la producción de distintos tipos de textos referidos al género publicitario.

- Abordar el género publicitario desde una perspectiva interdisciplinaria con las áreas de Música y Educación Tecnológica y considerando los contenidos transversales de la ESI. a fin de contar con variados recursos para producirlo e interpretarlo.

Objetivos

Que las y los estudiantes:

- logren interpretar la ortografía de los textos publicitarios, recurriendo a las relaciones con la morfología.
- reconozcan los sentidos y el uso interpretativo de las convenciones gramaticales, a partir del trabajo transversal con otros lenguajes, como son la tecnología digital y la música.
- reflexionen sobre el significado de los mensajes del género publicitario con respecto a los modelos hegemónicos de belleza y a los estereotipos que se promueven en la sociedad.
- comiencen a aplicar los criterios compositivos básicos (reiteración, variación y cambio) en las prácticas grupales de creación.

Eje/Problema/temática:

Los mensajes de las publicidades: diversos abordajes.

Producto

Catálogo digital con las publicidades elaboradas por cada grupo. El mismo se compartirá con toda la comunidad educativa invitando a reflexionar sobre el significado de los mensajes del género publicitario.

Contenidos

- Morfología: formación de palabras. (Lengua y Literatura)
- Relación entre morfología y ortografía. (Lengua y Literatura)
- Exploración y producción del género publicitario desde el abordaje de la ESI .
- Prácticas de composición: Creación, a partir de la voz, los instrumentos, los materiales sonoros y los recursos tecnológicos (Música).
- El proceso de diseño y su relación con la creación, el cambio y la innovación tecnológica (Educación Tecnológica)
- La Informática en los procesos de producción en el diseño (Educación Tecnológica)

Secuencia cronológica de las actividades

<p>ETAPA 1</p> <p>Debate sobre las publicidades</p>	<ul style="list-style-type: none">● Presentación del proyecto a los y las estudiantes, primera exploración sobre el género publicitario y registro de sus primeras características <p>En esta etapa se espera fundamentalmente que los y las estudiantes tengan un primer acercamiento al género publicitario conociendo las características del mismo para luego elaborar la producción final.</p> <p>En este sentido se propone una actividad nodal que se podrá ir complejizando en función de las características particulares de cada grupo de estudiantes.</p> <p>Se pedirá a las y los estudiantes que conformen grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes, que se mantendrán a lo largo de toda la propuesta.</p> <p>❖ Actividad:</p> <p>Se pondrán a disposición de los y las estudiantes publicidades en diferentes modalidades en mesas ubicadas en el centro del aula. Entre ellas habrá revistas, diarios y videos. Se dejará a disposición una computadora por grupo con links sugeridos para ver publicidades desde <i>YouTube</i>.</p> <p>Se propone que estas publicidades sean seleccionadas en relación a los siguientes temas que interpelan a la juventud: modelos hegemónicos de belleza desde el cuerpo “ideal”, el consumo de aparatos tecnológicos, la industria de la ropa, productos cosméticos (por ejemplo, para el tratamiento del acné, o maquillaje), entre otras posibilidades.</p> <p>A) A medida que los y las estudiantes vayan teniendo contacto con estos materiales, se les pedirá que en sus pequeños grupos de trabajo pongan en común y registren:</p> <p>1-¿Qué tienen en común los materiales a los que tuvieron acceso?</p> <p>2-¿A qué género pertenecen?</p>
---	---

	<p>3-¿En qué se diferencia de otros géneros que se trabajaron anteriormente?</p> <p>4-¿Qué productos son los que se espera vender en las publicidades que su grupo exploró?</p> <p>5-¿Qué diferencias notan en la manera en la que se presentan estas publicidades de un formato a otro? Por ejemplo, ¿se presenta de la misma manera una publicidad en papel que una publicidad en un video? ¿Qué cambios se introducen?</p> <p>B) Luego del debate en los pequeños grupos, se realiza una puesta en común con el grupo total. Los y las estudiantes pueden ir registrando en sus carpetas estas características pensadas de manera colectiva. Asimismo se registrarán en un afiche que quedará en el aula para ser retomado a medida que el proyecto avance.</p> <p>La/el docente dará a conocer el proyecto al grupo y se explicará el producto final y los pasos para llevarlo a cabo.</p>
<p>ETAPA 2 -Reflexión léxica y gramatical del mensaje publicitario, y análisis de los recursos empleados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción del mensaje en la publicidad y relación de las características de estos mensajes con el tipo de destinatario <p>En esta etapa se propone que los y las estudiantes analicen el contenido de los mensajes de las publicidades trabajadas, y a qué tipo de público van dirigidos. Se espera que puedan identificar el destinatario a partir de la construcción del mensaje que propone la publicidad. Se prestará atención a la puntuación como demarcador textual para organizar la información que presenta el texto, y se analizará cómo los diferentes usos de los signos de puntuación pueden alterar el mensaje.</p> <p>Se proponen las siguiente actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividad 1 <p>Se pondrá a disposición de cada grupo las publicidades con los</p>

	<p>tópicos trabajados en la etapa anterior, en este caso solamente las que se encuentran en formato revista.</p> <p>A) Cada grupo analizará el mensaje de estas publicidades por medio de preguntas orientadoras: ¿A quién están dirigidas estas publicidades? ¿Por qué expresiones utilizadas en esta publicidad se dan cuenta? ¿Por qué creen que se utiliza este lenguaje específico para referirse a los/las adolescentes? ¿Qué intención comunicativa tienen los publicistas que realizaron estos anuncios?</p> <p>B) Puesta en común en el grupo en general, luego de haberse debatido y registrado las respuestas en las carpetas de cada integrante de los pequeños grupos. Las reflexiones generales sobre la construcción del mensaje y el tipo de destinatario quedarán registradas en un afiche en el aula.</p> <p>C) Se propone a los y las estudiantes elaborar una argumentación escrita y breve en torno a lo conversado en grupo, que responda a la pregunta: ¿Por qué piensan que las publicidades construyen este tipo de mensajes específicamente para los y las adolescentes? En esta actividad podrán introducirse borradores de escritura con la mirada puesta especialmente en las características del tipo de texto, en la coherencia y la cohesión del escrito. Se atenderá también a cuestiones ortográficas y gramaticales.</p> <p style="text-align: center;">❖ Actividad 2</p> <p>Se propone que cada grupo elija algunas de las publicidades que más le llamaron la atención (en cualquiera de los formatos) para intervenirla, de manera tal que la misma publicidad transmita un mensaje diferente al que transmitía en su versión original. En este sentido, no se pide generar una “nueva publicidad” sino alterar la original cambiando palabras y signos de puntuación de una manera ingeniosa.</p>
ETAPA 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo con prefijos a partir de la realización de un

<p>-Elaboración de los borradores de escritura de catálogos.</p>	<p style="text-align: center;">catálogo publicitario de productos inventados.</p> <p>Se propone que las y los estudiantes pasen de la intervención en el mensaje publicitario a la creación de su propio mensaje. Para esto se plantea la siguiente actividad pequeños grupos de trabajo, enmarcada en pautas de realización coherentes con las reflexiones y características que se vienen abordando.</p> <p style="text-align: center;">❖ Actividad 1:</p> <p>En la columna A hay prefijos y en la B hay sustantivos. Estos sustantivos fueron tomados de los productos a los que tuvimos acercamiento en las publicidades abordadas a lo largo del proyecto.</p> <p>A) Unirlos con flechas como más les guste:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">A</td> <td style="width: 50%;">B</td> </tr> <tr> <td>Inter-</td> <td>perfume</td> </tr> <tr> <td>Des-</td> <td>labial</td> </tr> <tr> <td>Hiper-</td> <td>celular</td> </tr> <tr> <td>Bi-</td> <td>Tablet</td> </tr> <tr> <td>Sub-</td> <td></td> </tr> </table> <p>Se propone primero averiguar el significado de los prefijos y, en base al significado de cada uno, unirlo con uno de los sustantivos seleccionados de manera tal que le otorgue un nuevo significado.</p> <p>B. Cada grupo deberá elegir una de las palabras que quedaron formadas, la cual será su “producto inventado”. Ejemplo: Des-labial.</p> <p style="text-align: center;">❖ Actividad 2</p> <p>Armar de manera colectiva un catálogo digital de los productos inventados. Se espera que cada grupo describa el producto en base a su función y sus características. Esta descripción deberá contradecir los estereotipos que se fueron abordando críticamente a lo largo del proyecto, y a la vez respetar las normas gramaticales y ortográficas que se vienen trabajando. Por ejemplo, si tomamos el producto “des-labial”,</p>	A	B	Inter-	perfume	Des-	labial	Hiper-	celular	Bi-	Tablet	Sub-	
A	B												
Inter-	perfume												
Des-	labial												
Hiper-	celular												
Bi-	Tablet												
Sub-													

	<p>se espera una descripción reflexiva opuesta al tipo de publicidad que suele ofrecer la industria de la belleza; puede ser pensarlo como un producto desmaquillante de labios, con mensajes tales como “ No necesitas más color que el de tu propia sonrisa”.</p> <p>La descripción del producto deberá contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de sus propiedades - Modo de uso - Eslogan que acompañe la imagen <p>Estos borradores de escritura se irán mejorando durante las clases de acuerdo con las características del mensaje publicitario y con las pautas de escritura. Ejemplo: adecuación al destinatario, léxico utilizado, corrección morfológica y ortográfica, coherencia y cohesión.</p> <p>Aclaración: Las y los estudiantes pueden inventar nuevos sustantivos en función de los productos abordados a lo largo de las clases; no es necesario limitarse a los sustantivos ofrecidos por la consigna.</p>
<p>ETAPA 4 - Articulación con el área de Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Creación de Jingles de los productos inventados. <p>Esta etapa propone pensar la música como herramienta poderosa de comunicación. Se articulará esta propuesta con el área de Música, la cual brindará contenidos específicos para distinguir las variantes que se pueden encontrar en la música para el género publicitario, y contribuirá a reflexiones valiosas que pueden potenciar la producción final del proyecto.</p> <p>Se propone que en esta etapa ambas áreas (Lengua y Música) armen en conjunto una serie de actividades para pensar la publicidad. En este caso, se hace foco en el género musical del <i>Jingle</i>.</p> <p>Desde el área de música, las y los estudiantes podrán vivenciar la experiencia de crear una producción musical que acompañe la publicidad diseñada. De esta manera, se podrá trabajar sobre</p>

las prácticas de composición y su proceso. Además, podrán analizarse publicidades desde el punto de vista “musical”: ¿qué sonidos acompañan la publicidad?, ¿qué características tienen las canciones que acompañan estas publicidades?, ¿por qué creen que una canción o una melodía hace más efectiva una publicidad?

❖ **Actividad 1**

Se ofrecerá a las y los estudiantes algunos Jingles famosos, en función de analizar sus letras, el predominio de la rima, y analizar en qué tipo de productos suelen aparecer. Luego, se establecerá un listado de sus características que quedará registrado en el aula, como un soporte al cual se recurrirá en el momento de la producción de los Jingles de los productos inventados.

❖ **Actividad 2**

Se creará un Jingle entre todos en base a un producto X que seleccionarán los/las docentes de Música y Lengua y Literatura. Esta segunda actividad funcionará como un ejemplo y guía, para el trabajo que luego se desarrollará en los pequeños grupos. Los/las docentes de Lengua y Literatura funcionarán como mediadores de escritura colectiva, articularán y enmarcarán las ideas de los y las estudiantes. De la misma manera, la/el docente de música irá creando junto a los estudiantes un ritmo que acompañe la letra.

❖ **Actividad 3**

Se repite el trabajo de la actividad 2 en los pequeños grupos de trabajo. Cada grupo realizará el Jingle de su producto inventado y en este proceso será acompañado por los y las docentes de ambas áreas. Una vez elaborado el Jingle, luego de haber pasado por procesos de revisión, será grabado en su versión final en formato de audio. Estos audios pueden grabarse desde el celular o con el programa *Audacity* desde la PC.

<p>ETAPA 5 - Articulación con Educación Tecnológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Armado digital del catálogo publicitario <p>Desde la materia de Educación Tecnológica se podrá trabajar sobre qué recursos digitales se utilizaron en las publicidades. Además, los y las estudiantes podrán recurrir a catálogos digitales de productos para ver cómo se organizan sus páginas. Se construirá el Catálogo Digital desde programas como <i>Genial.ly</i> o <i>Power Point</i>, usando la versión digital de los borradores finales que se realizaron desde el área de Lengua y Literatura.</p> <p>Se incorporará debajo de cada producto un hipervínculo que enlace con el audio en MP3 con el Jingle elaborado para dicho producto.</p> <p>El catálogo quedará disponible para toda la escuela.</p>
--	---

Evaluación de los aprendizajes y del proyecto

Para evaluar el proceso realizado a lo largo de este proyecto se propone que la evaluación sea planteada como un paso más del aprendizaje, superando de este modo la visión pragmática y estrecha del “aprobar”. En este sentido, se plantea la evaluación desde tres miradas, de tal manera que se incluya una devolución integral por parte de las y los docentes, entre estudiantes, y en tercera instancia una autoevaluación de los grupos. De esta forma, las y los estudiantes tendrán la posibilidad, a partir de diferentes instancias, de reflexionar acerca de sus producciones finales y de cómo llegaron a las mismas. Del mismo modo, las y los docentes podrán reflexionar acerca de las estrategias propuestas en cada etapa, pudiendo realizar los ajustes que consideren necesarios con miras a la mejora del proyecto. En palabras de Feldman (2010)

Al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda, permite al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (p.60).

De acuerdo a ello, en primer lugar, se propondrá a los y las estudiantes, la lectura cruzada de la producción final entre grupos de compañeros y compañeras. A través de una guía de preguntas que oriente el análisis, se les propondrá que escriban acerca de ese producto final, poniendo en juego algunos de los conocimientos elaborados a los largo

del proyecto. Algunas de las preguntas orientadoras podrían ser: ¿Por qué consideran que la producción del grupo pertenece al género publicitario? ¿Qué recursos utilizaron para que la publicidad sea “efectiva”? ¿Qué sugerencias le harían para mejorar la producción final? Estas escrituras serán evaluadas por los y las docentes.

Por otro lado, a modo de auto-evaluación, se le propondrá a cada grupo que reflexione de manera conjunta acerca de su propia producción. Para ello, se proponen algunas preguntas orientadoras: ¿Qué aspectos destacan de su producto final? ¿Qué actividades realizadas a lo largo del proyecto les ayudaron a lograr la producción final? ¿Cambiarían algo de su producto? ¿Qué aprendizajes les resultaron significativos en cada etapa? ¿Qué reflexiones y emociones los y las acompañaron durante todo el proceso de elaboración del producto?

Por último, se propondrá que las y los docentes tomen esos escritos, que surgen de la co-evaluación y la auto-evaluación, como parte de una evaluación formativa y realicen su respectiva devolución a cada grupo de estudiantes.

A continuación, se presenta un instrumento de evaluación con el que las y los docentes podrían realizar la devolución final a cada grupo respecto a su producción final:

EL GRUPO DE TRABAJO:	ALCANZAN SATISFACTORIAMENTE LOS OBJETIVOS	ALCANZAN PARCIALMENTE LOS OBJETIVOS	NO ALCANZAN LOS OBJETIVOS	OBSERVACIONES
¿Pudo determinar las características del género publicitario?	Se identificaron las características y se respetó la pauta de no reproducir estereotipos publicitarios	Se identificaron las características pero se reprodujeron los estereotipos publicitarios	No se lograron identificar las características y se reprodujeron los estereotipos publicitarios	
¿Usó de forma adecuada las convenciones gramaticales en el producto final?	Lograron respetar la ortografía en los textos publicitarios y trabajar sobre los borradores. Se refleja en el producto final.	El trabajo sobre los borradores fue escaso pero lograron respetar la ortografía y se refleja en el producto final	No se trabajó sobre los borradores y no se refleja el uso adecuado de las convenciones gramaticales en el producto final	
¿Cómo fue el desempeño del	Fue un trabajo colaborativo y comprometido en donde	Fue un trabajo grupal colaborativo;	No se evidenció un trabajo	

trabajo grupal a lo largo de las etapas del proyecto ?	hubo intercambio de opiniones y muestra de compromiso por parte de los y las estudiantes en el desarrollo del proyecto.	pero aún así costó la organización y el intercambio.	comprometido en las distintas etapas y faltó organización grupal para llevar adelante las propuestas.	
¿ Qué tipo de sugerencias hizo en las lecturas cruzadas?	Son pertinentes en pos de la mejora de la producción, reflejan la aprehensión de las consignas	Son pertinentes en pos de la mejora de la producción pero faltan algunas precisiones	Son escasas, confusas y no aportan sugerencias significativas al grupo	
¿Logró incluir en el producto final, el trabajo entre áreas y la perspectiva de ESI?	La publicidad del grupo fue hecha de acuerdo a las características planteadas por las actividades de Lengua, de Música y de Tecnología con perspectiva de ESI.	La publicidad del grupo fue hecha de acuerdo a las características planteadas por las actividades de alguna de las áreas pero no de todas.	La publicidad del grupo no fue hecha de acuerdo a las características planteadas.	

Recomendaciones a los y las docentes

- Para organizar las actividades, se recomienda contar con los siguientes recursos: afiches y marcadores; revistas, diarios, catálogos y videos publicitarios buscados previamente; fotocopias con las preguntas que guían las actividades para repartir a los grupos; y al menos una computadora para la/el docente y una por grupo de estudiantes.
- Se recomienda ver la siguiente actividad del libro “El nuevo escriturón” de los autores Maite Alvarado, Daniel Feldman, Gustavo Bombini e Istvan. En esta propuesta fue inspirada la actividad de escritura de la etapa 3. [EL NUEVO ESCRITURÓN - PÁGINA 35](#)
- Se sugiere el siguiente [video](#) para “romper el hielo” y dar inicio a la secuencia de actividades. Es un fragmento de 3 minutos de un capítulo de Los Simpsons que aborda la temática de la publicidad. Puede servir para que se genere un clima de entretenimiento para las y los estudiantes y que las y los predisponga a trabajar, a partir de un material que les resulte conocido.

- Se recomienda ver el siguiente [tutorial](#) que puede ser de ayuda para instalar el programa *Audacity* que se propone para elaborar el Jingle en la Etapa 3 del proyecto.
- Para el producto final se sugiere crear el catálogo digital con [Genial.ly](#). Puede verse el siguiente [tutorial](#). También se puede crear con la App de presentación de Google.
- Para ampliar la información sobre contenidos de rúbricas de evaluación se recomienda consultar este [material](#) elaborado por el CITEP.

Bibliografía

- Bravo, María José (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador) Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires, Biblos.
- Edwards, Verónica. (1989) El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada. <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-comol-gica-particular-de-apropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Eisner, Elliot W.(2002) El arte y la creación de la mente. En Eisner, Elliot W. ed. Paidós 2016.
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf
- Feldman, Daniel *et al.* (1993) El nuevo escriturón, curiosas y extravagantes actividades para escribir. Ediciones El Hacedor, Buenos Aires.
- Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014) El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela. Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Pp, 147- 159. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396
- Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. pp 155-174. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- Mastache, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc.
- Mazza, Diana (2016) El vínculo en la enseñanza. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/vinculo-la-ensenanza>
- Quiroz, Rafael (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En Propuesta Educativa, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sigal, Celia (2009) Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 1-30. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf.
- Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>

Normativa

- Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleduccion/documentos/resoluciones>

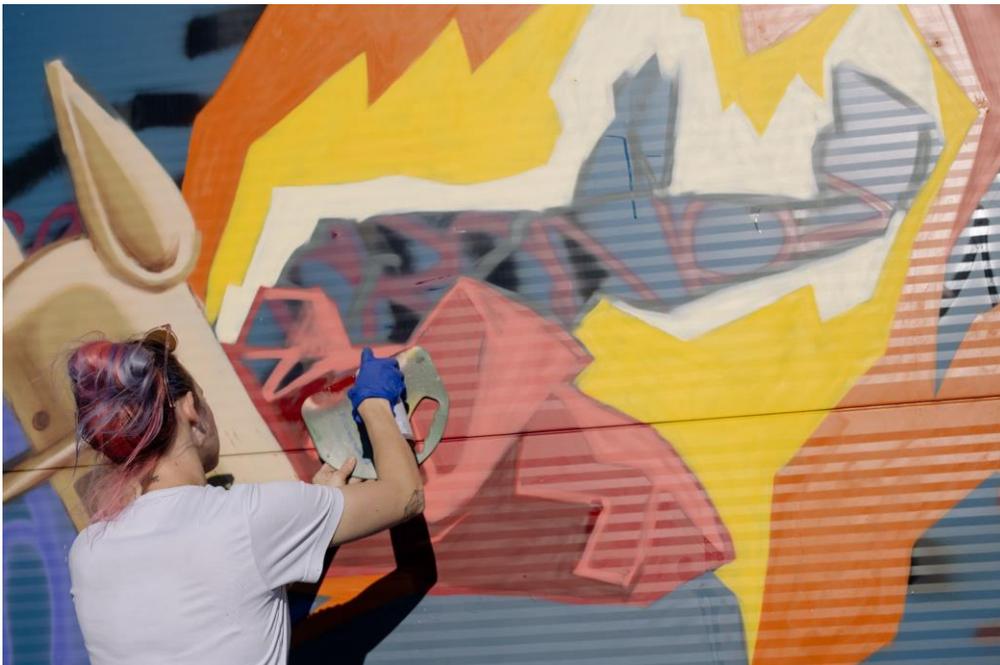
Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. Dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf

Ley N° 26.150. Programa de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Proyecto 8

La cápsula del tiempo: entrelazando deseos, sentidos y palabras. Una antología de narraciones ficcionales

(en articulación con Artes)



Autorxs:

Gabriel Pranich

Dana Sokolowicz

Bárbara Pereyra

Carolina Schonamsgruber

Introducción

El siguiente trabajo fue elaborado en el marco de la materia Didáctica de Nivel Medio del Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, con el propósito de generar un acercamiento a la escuela secundaria desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico y acompañamiento a la comunidad educativa en la formación de lxs adolescentes. Para llevarlo a cabo, se realizaron tareas de búsqueda y análisis de la información, se elaboró una propuesta de prediagnóstico, compuesta por algunas hipótesis interpretativas sobre aspectos considerados significativos y relevantes de la institución y la clase analizadas. Finalmente se esboza una propuesta de anteproyecto que podría realizarse en una institución con características similares a las observadas.

Este trabajo surge a partir de la observación de un documental sobre la Escuela Municipal de Enseñanza Media N°4 (EMEM 4 DE 21) que forma parte del ciclo “Escuelas argentinas” de Canal Encuentro. Esta escuela está ubicada en Villa Lugano, en las cercanías de la Villa 20. Fue creada en 1990 con el propósito de ofrecer una propuesta pedagógica inclusiva para alumnxs de la zona. Por otra parte, se trabajó también sobre un registro de observación de una clase de Lengua y Literatura de un CENS, y sobre una entrevista realizada a la docente a cargo de esa clase.

Metodología

La observación del documental fue realizada en primera instancia de forma individual por cada integrante del equipo y luego se trabajó en la unificación de los registros. De este modo se confrontaron las distintas perspectivas sobre la misma situación observada. Los registros se elaboraron diferenciando los hechos y situaciones observables de aquellas impresiones e interpretaciones efectuadas por cada observadorx. En este sentido, cabe destacar que el registro de los hechos observados está atravesado por las experiencias y perspectivas personales. En la observación se construye una posible versión de los hechos registrados a partir de un determinado punto de vista (Ávila, 2004). Por esta razón, la triangulación y la unificación de los registros adquiere relevancia en el análisis elaborado en el prediagnóstico y en la propuesta del anteproyecto.

El registro de observación de la clase de Lengua y Literatura, así como el de la entrevista realizada a la docente a cargo de dicha clase, fueron proporcionados por la cátedra. Este último registro permitió contemplar las opiniones y posicionamientos didácticos de la docente al momento de realizar el análisis.

El prediagnóstico se realizó a partir de la elaboración de hipótesis interpretativas con sus respectivos referentes empíricos y teóricos.

En tanto se concibe que la clase es un objeto complejo (Morin, 2000), para abordar su estudio se han considerado diferentes dimensiones y niveles de análisis que se articulan entre sí (la escuela y sus integrantes, la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza y el desarrollo de las clases).

Finalmente, se presenta un proyecto elaborado a partir del prediagnóstico, cuya propuesta consiste en ofrecer instancias que permitan a lxs estudiantes imaginar modos alternativos de proyectar futuros para sí mismxs, en red con sus pares y su comunidad. El proyecto promueve situaciones de enseñanza diversas que permitan a lxs estudiantes poner en cuestión los modelos y referencias hegemónicas disponibles, que asignan roles estereotipados en función de lo que se espera de mujeres y varones. Este proyecto pretende problematizar esas imágenes que en muchos casos se entienden como “naturales”, poniendo de manifiesto su carácter cultural y social, y por ende su posibilidad de discutirlos, problematizarlos, resistirlos y transformarlos. El proyecto articula los espacios curriculares de Lengua y Literatura de 2° año y Artes, tomando como eje transversal la Educación Sexual Integral.

DIAGNÓSTICO

En este apartado se analizarán algunos aspectos de las situaciones observadas desde un enfoque multirreferenciado (Souto, 2004), poniendo en juego diferentes niveles de análisis que permitan abordar las situaciones en su complejidad. Se comienza con la elaboración de algunas hipótesis tentativas sobre la institución y sus integrantes. Luego se esbozan algunas interpretaciones posibles sobre la clase, que se organizan en dos momentos. Allí se focaliza el análisis en la propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la perspectiva disciplinar.

La escuela y sus integrantes

El origen de esta institución tendría un fuerte peso en la impronta de su proyecto, en tanto se cuenta con espacios que buscarían que lxs estudiantes puedan sentirse parte de la escuela y apropiarse de ella. En este sentido, la Escuela Municipal de Enseñanza Media N°4 (EMEM 4 DE 21) tiene un *proyecto institucional* (Fernández, 1994) que buscaría

fortalecer las *trayectorias escolares* de lxs estudiantes (Terigi, 2008), por ejemplo a través del Programa de Alumnas Madres y Alumnos Padres, en el cual se desarrollan talleres que tienen en cuenta las particularidades de cada unx; o el espacio de Tutoría, en el que se contemplan las situaciones y emociones de cada estudiante. Para llevarlo adelante, la escuela flexibiliza ciertos rasgos del formato escolar y se centra en el establecimiento de un vínculo con lxs estudiantes que generaría una posibilidad de subjetivación.

Para comenzar este análisis resulta significativo caracterizar a la institución objeto de este trabajo considerando algunos de sus organizadores institucionales²⁰. Podría pensarse que *la historia y el origen* (Fernández, 1994) de esta escuela se arraiga en un mandato inclusivo, y que esto marcaría muchas de las acciones y decisiones que se van tomando a lo largo de la vida de la institución y de sus actores. A continuación se transcriben algunos fragmentos que darían cuenta de las marcas del origen así como también del proyecto que se sostiene a partir de él.

Directora: Una escuela chica que diera una **respuesta cultural, educativa, acorde al barrio** en el que está inserto y **que los chicos se apropiaran de la escuela**. [Documental, minuto 3:46]

Entre los distintos proyectos que realiza, se destacan el **trabajo de convivencia** a cargo de docentes y preceptores - estos últimos provenientes de la misma villa- y la implementación de un **programa de reflexión para alumnas madres y embarazadas y alumnos padres** de la que es pionera. [Documental, placa de inicio]

Una estudiante en situación de entrevista explica que **en la escuela entienden la situación** de las madres. **Te dejan traer el bebé**; si te tenés que retirar, te retirás. Otra agrega “Te ayuda mucho la escuela”. Dice que **se contempla la situación de las faltas** de las estudiantes madres, o también con las llegadas tarde porque se entiende que a una madre le pueden llegar a pasar imprevistos. [Documental, minuto 7:24]

(El resaltado en negrita nos pertenece).

Las convicciones que fundamentan la creación de la escuela, cuyo propósito era alojar, dar “contención” a la población de la Villa 20 y fundamentalmente sostener sus trayectorias educativas, se ligan directamente al proyecto institucional en tanto “el proyecto es la concreción de los fines y éstos están determinados por los mandatos sociales” (Fernandez, 1994, p. 115). Los fragmentos presentados darían cuenta de las estrategias llevadas a cabo para acompañar las trayectorias de sus estudiantes, entre ellas, el trabajo de convivencia a cargo de docentes y preceptores, y el Programa de Alumnas Madres. A su vez, este acompañamiento se pondría de manifiesto en la flexibilización de

²⁰ Según esta autora, un organizador “alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que opera como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta que adquieren sentido” (Fernandez, 1994, p. 85)

algunos de los rasgos duros de la *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 1994), por ejemplo respecto de la asistencia, la presencialidad y los horarios, lo cual es reconocido y explicitado por las estudiantes madres.

Por otra parte, en los fragmentos presentados, la construcción de un vínculo con lxs estudiantes estaría dado por el sostenimiento de espacios intersubjetivos que funcionan como *espacios continentes* (Mazza, 2016), siendo los actores institucionales sostenidos quienes, a su vez, sostienen. La institución al mismo tiempo que sostiene es sostenida dentro de un contexto y a partir de un proyecto que gestiona la práctica educativa cotidiana entrelazando la escuela con el alumnado. A continuación se incluyen otros fragmentos que también permitirían dar cuenta de ello.

Norma comenta que la escuela debe tener oídos para comprender lo que les pasa. (...) Explicita: **necesitan que la escuela tenga muchos oídos**, para comprender qué es lo que está pasando. Acá un tema de un pibito que está muy nervioso o haciendo cualquier cosa hay que escucharlo, porque seguramente viene una situación complicada detrás” [Documental, minuto 15.23]

Directora: habla de lo difícil de “**cruzar para ir a la escuela**”, los prejuicios, el trato... Por eso hicieron un esfuerzo para que **lxs pibxs se sintieran “propietarios” de la escuela**. [Documental, minuto 17:00]

Sobre la mesa hay un instrumento de percusión. Enfrente hay una docente sentada. Un estudiante comienza a dictarle la letra de una canción de amor. La profesora escribe. Uno de los **estudiantes que están a su lado asiente y sonríe**. [Documental, minuto 13.32]

El estudiante que componía y practicaba su canción la canta en un espacio grande frente a lxs estudiantes de la escuela. **El profesor tutor lo acompaña con la percusión**. [Documental, minuto 17.51]

“No está bien eso, che” “acá **tenemos que comunicarnos de una forma** y no llegar a esos momentos, aumentar la comprensión”.

El estudiante le dice que la profesora (Mónica, que el tutor no recordaba quién era) es muy temperamental. El tutor asiente. [Documental, minuto 15.23]

(El resaltado en negrita nos pertenece).

A partir de los fragmentos citados de la empiria se podría interpretar que se le da una fuerte importancia a los espacios de encuentro, diálogo y escucha a lxs estudiantes, tal como lo expresa la directora, cuando menciona que la escuela necesita tener muchos oídos. También podría verse esto en todo el proceso de composición de una canción que un estudiante realiza junto al profesor tutor y a otra profesora, y que luego comparte y expone dentro de la escuela en el acto con sus compañerxs. Estos momentos podrían dar cuenta de una institución que le otorga mucha importancia a esos espacios de encuentro y trabajo con cada estudiante y que, tal como lo expresan sus actores, busca que ellxs se sientan propietarios de la escuela, como espacio de y para ellxs. Pareciera haber, por parte de lxs educadorxs de esta institución, una disponibilidad para la escucha atenta y afectiva,

para dar lugar a las emociones, las necesidades e intereses de lxs estudiantes (Mazza, 2016). Esto podría verse en el espacio de la tutoría en el que el profesor tutor intentaría alojar la emoción y la reacción de uno de sus estudiantes, tratando de que medie la palabra frente a un conflicto ocurrido anteriormente con una docente.

Podría decirse que hay un esfuerzo, por parte de lxs educadorxs de la escuela, de hacerse presente en la vida de lxs estudiantes (Gomes Da Costa, 2000). Como explica Gomes Da Costa la presencia no depende de las capacidades técnicas y pedagógicas de lxs educadorxs, sino en la calidad del vínculo que estos puedan entablar con lxs educandos. Allí adquiere central importancia la figura del profesor tutor como aquel que, inserto en la comunidad, puede acompañar a lxs estudiantes en la construcción y el desarrollo de su identidad y su proyecto de vida. Este rol, bien desarrollado, puede pensarse como una estrategia creativa de la escuela para enfrentar la problemática de la deserción escolar. En la relación que el profesor tutor establece con lxs estudiantes podría verse una *apertura* del educador a aquello que lxs estudiantes traen, verbalizan y comparten. Esto podría verse en que él no se apresura a juzgar al estudiante que tuvo un conflicto con una docente, sino que parecería tener la intención de comprender lo que él sintió. A su vez la directora refiere a la necesidad de una capacidad de escucha abierta, por parte de lxs educadorxs, que pueda contener. Por otro lado, en la situación del estudiante que compone una canción junto con el profesor tutor y otra docente, y que luego comparte en un acto frente a toda la escuela parecería haber una búsqueda por favorecer espacios que potencien el *protagonismo* de lxs estudiantes, desarrollando su iniciativa y acción de forma comprometida.

Resulta interesante pensar, a partir de la construcción de un posible análisis de estos fragmentos, que los espacios de escucha y acompañamiento a lxs estudiantes serían centrales en el proyecto institucional de esta escuela, que a su vez se sostiene en la historia y el origen de la misma.

La propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la perspectiva disciplinar

En la clase de Lengua y Literatura, la docente estructura la tarea en base a dos propuestas. En un primer momento, les propone a lxs alumnxs continuar trabajando con un ejercicio visto en la clase anterior acerca de la separación en sílabas, la identificación de la sílaba tónica, la clasificación de las palabras a partir de su acentuación y la colocación de la tilde cuando corresponde. En la segunda parte de la clase, aborda la lectura del cuento “La fiesta lejana” de Liliana Heker, junto con una propuesta de revisión

del texto y su comprensión a partir de una actividad de verdadero - falso y su correspondiente justificación.

Podría pensarse que en el desarrollo de esta clase se suceden dos *escenarios* distintos que se configuran a partir de la interacción de diversos elementos: la propuesta pedagógica de la docente, su intencionalidad, las respuestas de lxs estudiantes frente a esa propuesta, las intervenciones de la docente y los saberes que se ponen en juego (Mastache, 2012). Parecería haber dinámicas distintas en el desarrollo de la primera parte de la clase que gira en torno al ejercicio de gramática, y lo que sucede en la segunda parte a partir de la lectura del cuento.

A continuación se abordará el análisis de cada una de ellas, considerando específicamente la perspectiva disciplinar, la propuesta de enseñanza y el desarrollo efectivo de la clase.

Primera parte

Podría pensarse que en este primer momento de la clase se configura en el predominio de un escenario caracterizado por *el encuentro en los saberes de la docente* (Mastache, 2012), en el que se pondría en juego una *forma de conocimiento escolar de tipo operacional* (Edwards, 1989) y en donde primaría una *lógica de la actividad* (Quiroz, 1993).

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, un fragmento del registro de clase que resulta ilustrativo para el análisis. Esta selección transcurre en el momento inicial de un trabajo acerca de la acentuación de palabras, en el cual la docente está presentando al grupo total la consigna de la ejercitación que lxs estudiantes deben realizar.

P: Bueno, seguimos practicando lo de la clase pasada. Lo mismo, hasta donde lo habíamos dejado. **El ejercicio va a ser el mismo; separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, clasificar las palabras y poner el acento si es necesario. Lo que veníamos haciendo.** Practicar un poco más antes de empezar algo nuevo. No pongo las consignas porque es la misma que tienen en la fotocopia de la clase pasada. (...)

P: No se olviden del orden. Separar en sílabas, marcar la sílaba tónica, decir si son agudas, graves o esdrújulas; y poner el acento. (...) [Observación, minuto 18:50]

P: **Yo veo que algunos no respetan el orden de las instrucciones.** Entonces ponen la tilde antes de decir qué palabra es. O sea que no miraron las reglas. (...) [Observación, minuto 19:01]

(El resaltado en negrita nos pertenece).

Este escenario podría caracterizarse por la propuesta, por parte de la docente, de un *saber inmovilizado*, preciso e invariable al que ella vuelve sucesivamente, en varias ocasiones durante la clase, de modo que lxs estudiantes no se aparten de ese

procedimiento. Frente a esta modalidad de intervención de la docente, lxs estudiantes parecerían aceptar la propuesta desde una *actitud de sumisión*, aprendiendo aquello que la docente propone que aprendan, basado en una ejercitación por repetición. Otros saberes posibles de lxs estudiantes permanecerían ocultos o por lo pronto no verbalizados, ni puestos en juego en este escenario de la clase (Mastache, 2012).

Desde una perspectiva didáctica, también resulta relevante considerar las categorías elaboradas por Edwards (1989) para analizar el desarrollo de la clase en función de las *formas de conocimiento escolar* que allí se despliegan. Al abordar el desarrollo de la clase desde la conceptualización de esta autora, podría interpretarse que en este primer escenario se pondría en juego un conocimiento *como operación*. Este tipo de conocimiento se caracteriza por la aplicación de un conocimiento general y formalizado a casos específicos. El foco está puesto en que lxs alumnxs operen con dichos saberes al interior de un sistema. En este sentido, en el fragmento citado, podría interpretarse el modo en que la docente hace hincapié en el empleo de las reglas de acentuación para que lxs alumnxs puedan clasificar y acentuar/tildar correctamente las palabras, en función de una taxonomía general de la lengua. Este tipo de propuestas se sostendría en la idea de que al conocer la regla es posible aplicarla de manera adecuada en diversos casos, expresando así una lógica deductiva. En el ejemplo planteado, el conocer las reglas de acentuación y clasificación de las palabras permitiría tildarlas adecuadamente, independientemente de qué palabras sean, su sentido, su contexto de uso, etc. La docente explícitamente hace referencia a esto (“no se olviden del orden”, “no miraron las reglas”, entre otros) enfatizando la importancia de seguir los pasos del procedimiento que permitirían resolver adecuadamente el ejercicio. Asimismo, resulta de interés mencionar que, según esta autora, el conocimiento como operación promueve una *relación de exterioridad* con el mismo, en lxs sujetxs que están en proceso de apropiación de dichos saberes (Edwards, 1989). Un fragmento ilustrativo es el intercambio que se transcribe a continuación, que sucede durante la resolución de la tarea:

V1: (Para el salón) Yo tengo el método AGE. Agudas, graves, esdrújulas. Siempre van en ese mismo orden. Es como año en inglés. Edad o año. Varios estudiantes responden al comentario. Se oyen frases como “yo también” “siempre van así”. P: Sí, pero necesitás las reglas para saber si lleva tilde o no. [Observación, minuto 19:10]

Para tener éxito en la tarea que propone la docente, pareciera que lxs estudiantes tienen que apropiarse de una *lógica de la actividad*, de un procedimiento, de un modo particular de manipulación del contenido que no necesariamente implica la apropiación del

contenido académico en sí mismo (Quiroz, 1993). En el fragmento citado, la docente parecería asociar la apropiación del saber con el correcto seguimiento de los pasos que se indica que deben ser seguidos, sin que esto necesariamente implique la comprensión de por qué debe hacerse así.

Profundizando en la didáctica específica de la Lengua y la Literatura, resulta interesante interpretar el *lugar* que se le otorga a la gramática en esta primera parte de la clase. La docente realiza la siguiente explicación:

P: Hagamos todos lo mismo porque **son reglas, son convenciones**. Son reglas para que todos entendamos rápidamente. Si cada uno lo hace a su manera es más difícil entender. Hay cosas que... así como en el análisis sintáctico todos hacemos las cosas de determinada manera para que uno lo pueda ver rápidamente... son convenciones, son reglas. [Observación, minuto 19:05]

(El resaltado en negrita nos pertenece).

Este primer momento se enmarcaría dentro de un *enfoque tradicional* donde el énfasis está puesta en la gramática descriptiva y en el uso correcto de las palabras (porque por detrás está la idea de que la palabra y el pensamiento están unidos, es decir, quien habla bien piensa bien). Desde el punto de vista didáctico, el foco estaría puesto en el estudio de las reglas y convenciones para la correcta escritura de las palabras tomadas, en este caso, de forma aislada. La docente escribe en el pizarrón el siguiente ejercicio:

P comienza a escribir en el pizarrón verde una lista de palabras, escritas en letra imprenta mayúscula. No observa ninguna hoja aparte mientras escribe. La lista, al finalizar de escribir, queda:

BIBLIOTECA – CERTEZA – ASPERO – ALBAÑIL – CONSTRUCCION –
MASTIL – TRAGALUZ – MANI – BARBARA – ANGEL – ANGELES.

P: Si hay palabras repetidas avisen. [Observación, minuto 18:50]

A su vez, este conocimiento sobre la gramática parecería cerrarse en sí mismo, sin articularse con su puesta en uso en las prácticas del lenguaje. Esto podría observarse en los fragmentos presentados, en los que el inicio y el fin último de la actividad es la resolución de la misma en forma correcta. Las palabras bajo análisis no parecieran estar relacionadas con un texto previo ya sea uno literario o una producción en proceso de elaboración por parte de lxs mismxs estudiantes. Podría considerarse que esto constituye una decisión intencional de la docente, tal como lo expresa en la entrevista realizada:

En el caso de la clase de acentuación, **mi insistencia en el seguimiento de los pasos** tiene que ver con que observo dos situaciones en los alumnos: los que tienen cierta frecuentación de la lectura no necesitan conocer reglas, saben poner los acentos y pueden leerlos; pero hay muchos que no leen con fluidez y el aprendizaje de la escritura está en proceso todavía, y a ellos el seguimiento de los pasos, en general, los ayuda. [Entrevista, p. 5]

(El resaltado en negrita nos pertenece).

En este fragmento, pareciera ser que ella explicita que el énfasis en el seguimiento de los pasos-reglas es una decisión metodológica, una estrategia didáctica que, según su parecer, resulta un método eficaz para el avance en los aprendizajes de “algunxs” de sus alumnxs.

Segunda parte

En una segunda parte de la clase, la docente propone la lectura de un cuento y su posterior discusión a partir de una propuesta de verdadero o falso. Podría pensarse que en este momento la dinámica de la clase se modifica dando lugar a un escenario más próximo a uno caracterizado por *los juegos del saber* (Mastache, 2012), en donde la forma del conocimiento escolar estaría más próxima a un *conocimiento situacional* (Edwards, 1989). El siguiente fragmento de la empiria ilustraría esta nueva dinámica que toma la clase:

M4: Verdadero... una cuando no tiene la posibilidad de estudiar cree que sus hijos no van a tener la oportunidad.

P: Claro, es la preocupación de los padres.

M4: Claro, porque al estar más arriba tenés posibilidades diferentes, puede llegar más arriba.

P: ¿Más arriba en qué sentido?

M4: Y, por ejemplo en la escena donde la prima le pregunta si era hija de una vendedora, eso hacía que sea diferente que ser hija de la empleada doméstica...

[Observación, minuto 20:03]

La propuesta docente en esta segunda parte de la clase consiste en determinar si las afirmaciones que ella verbaliza sobre el cuento son verdaderas o falsas. En la dinámica de la clase tal como se da, como producto de la interrelación que se establece entre la intencionalidad docente, las respuestas de lxs estudiantes, las intervenciones de la docente frente a esas respuestas y los saberes que se ponen en juego (Mastache, 2012), la actividad les permitiría a lxs estudiantes *dar respuestas desde sí*, poniendo en juego los saberes propios, sus experiencias. Al pedir que justifiquen las respuestas, la docente estaría proponiendo una consigna de mayor reflexión que lxs estudiantes parecerían aceptar.

En el fragmento citado de la empiria, la estudiante relaciona el cuento con lo que podría ser su propia biografía escolar o la de alguien de su entorno cotidiano. La docente y lxs estudiantes comparten un recorrido en torno a la lectura del cuento y las significaciones que intercambian entre sí. Parecería haber en este momento un mayor involucramiento por parte de lxs estudiantes con la propuesta. En términos de Edwards (1989), podría decirse que se estaría poniendo en juego una *forma de conocimiento*

situacional, que se estructura en torno al esfuerzo por hacer inteligible aquella situación sobre la que se está trabajando, en este caso, la lectura del cuento y sus posibles interpretaciones. A diferencia del escenario anterior, en el que las intervenciones de lxs estudiantes estarían centradas en confirmar la correcta aplicación del procedimiento que la docente proponía, en este escenario parecería haber mayor involucramiento por parte de lxs alumnx. Esto podría pensarse a partir de los intercambios verbales que establecen con la docente, justificando sus respuestas, recurriendo a fragmentos del cuento y a otros saberes con los que cuentan. Parecería subyacer a este escenario el predominio de una concepción del *saber en desplazamiento* (Mastache, 2012), entendiendo que para la interpretación del cuento hay múltiples y diversos saberes que pueden ponerse en juego.

Desde la perspectiva de la didáctica disciplinar, podría pensarse que, en esta segunda parte de la clase, la propuesta de enseñanza estaría encuadrada en un *enfoque comunicativo*, en donde la unidad de análisis ya no está en la palabra, como en la primera parte de la clase, sino en el texto y en los sentidos atribuidos al mismo por lxs sujetxs (Mastache y Fernández, 2021). La docente parecería perseguir con su propuesta de enseñanza, la formación de lectorxs que aborden el texto de un modo total, complejo, no lineal, incorporando a las interpretaciones, otros elementos del contexto, de sus experiencias de vida y saberes personales que permiten construir sentidos en torno del mismo (Levinsky, 2014). Los siguientes fragmentos de la empiria intentan ilustrar esa intencionalidad de la docente en la clase:

P: Bueno, otra. “El hecho de recibir dinero en lugar de juguetes era una señal de que no pertenecía al mismo grupo que los otros”

M1: Pero no lo recibió el dinero...

M2: No sabemos si lo recibió... porque ahí termina el cuento

M1: Bueno, pero capaz no lo aceptó

P: Por más que no lo haya recibido, darle plata en lugar de juguetes ¿qué marca?

M1: La diferencia... [Observación, minuto 20:04]

P: A pesar de que ustedes me dicen que se sintió triste o decepcionada ¿cómo nos damos cuenta?

Leen algunas descripciones que se pueden leer en el texto... “Ahora Rosaura tenía los brazos muy rígidos, pegados al cuerpo, y sintió que la mano de su madre se apoyaba sobre su hombro...”

P: Claro, a través de la postura de la protagonista nos damos cuenta. Todo lo que dicen de la mirada fría, que se apretó contra el cuerpo de su madre... también cómo la historia nos afecta a nosotros, porque ella se sentía privilegiada y con un solo hecho le dio vuelta la realidad... [Observación, minuto 20:07]

En esta segunda parte de la clase, se propone un diálogo colectivo alrededor del texto en el que lxs estudiantes pondrían en juego competencias comunicativas para construir sentido e interpretaciones en torno del texto. En el fragmento citado la docente intenta

poner en juego elementos del texto que invitan a lxs estudiantes a elaborar interpretaciones sobre la postura corporal de uno de los personajes del cuento. Esto implicaría para lxs estudiantes poner en juego competencias comunicativas no solo relacionadas con los saberes sobre la lengua (necesarios para la lectura y comprensión del texto) sino también con los saberes del mundo extralingüístico que les permitirían interpretar los mensajes de determinada gestualidad.

Hasta aquí se han analizado algunos aspectos que resultan significativos de las situaciones observadas. Se abordaron diferentes niveles de análisis para aproximarse a las situaciones en su complejidad: la institución y sus integrantes, la propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase y la perspectiva disciplinar. Considerando estas elaboraciones, a continuación se presentan avances de un proyecto posible para llevar adelante en una institución/grupo con características similares. Pensamos en continuidades y discontinuidades que se puedan dar dentro de una misma clase y entre instituciones donde esta propuesta pueda adquirir un relieve de práctica escolar. Desde ya que sería también con una recontextualización a las necesidades, realidades y deseos.

PROYECTO
LA CÁPSULA DEL TIEMPO:
ENTRELAZANDO DESEOS, SENTIDOS Y PALABRAS
UNA ANTOLOGÍA DE NARRACIONES FICCIONALES

“Para conocerse, hace falta poder imaginarse” - Gianni Rodari

“Soy lo que seré” - Jorge Luis Borges

Con el presente proyecto se busca abordar el desafío de enseñar Lengua y Literatura inscribiendo a lxs alumnxnxs en un proyecto a futuro, que les permita construir otros mundos posibles.

El proyecto se propone desde la asignatura Lengua y Literatura, y busca articular contenidos con la materia de Artes, incorporando la perspectiva transversal de la Educación Sexual Integral. Se presenta una propuesta interdisciplinaria que se estructura alrededor de un eje central: el trabajo con los proyectos de vida de lxs estudiantes.

Desde Lengua y Literatura se aborda la escritura de obras ficcionales breves. Para ello, en primera instancia, se trabajará sobre la lectura de distintos materiales literarios que refieren a historias de vida, así como también con el género biográfico. Bio-grafías significa etimológicamente en griego bio (*bios*) grafías (*graphias*): “vidas escritas y escritos sobre las vidas”. Luego, se propondrá la escritura de diversas obras ficcionales (autobiografías imaginadas, minificciones, cartas a sus yo del futuro, historias de vida inventadas y redactadas en clave de itinerarios con sus avatares y vicisitudes, entre otros.) que conformen finalmente una antología colectiva. Desde Artes, a su vez, se trabajará en la producción de un mural colectivo que reúna esas narraciones ficcionales.

Ubicación temporal del proyecto

Este proyecto se propone para ser desarrollado en un escenario de presencialidad total, durante el tercer trimestre. Se sugiere abordarlo a lo largo de tres meses, aproximadamente, sin emplear la totalidad de la carga horaria de cada asignatura. Lxs docentes definirán, según cada caso, la frecuencia semanal y la carga horaria dedicada al desarrollo del proyecto, debiendo quedar horas disponibles para el tratamiento de los otros contenidos que no son contemplados dentro de esta propuesta.

Fundamentación

El presente Proyecto es formulado con el objeto de ser ofrecido en escuelas similares a la analizada en el prediagnóstico anterior y a docentes de Lengua y Literatura de 2° año. Se trata de una estrategia didáctica que propone abordar los modos de proyectarse a unxs mismxs de forma interdisciplinaria, articulando los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Artes. El eje transversal será la ESI.

El proyecto fue pensado desde una perspectiva situada (Mastache, 2013) que tiene presentes las características institucionales y organizacionales propias del nivel medio tales como la distribución de los tiempos, los espacios y los roles; la organización de los contenidos escolares en espacios curriculares; y las condiciones de trabajo docente y estudiantiles. Es una propuesta de trabajo situada, también, porque su punto de partida son algunos de los rasgos destacados en el prediagnóstico. Si bien estos son aspectos particulares de la institución analizada, es posible pensar que pueden ser rasgos de muchas otras instituciones de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores. Tal es el caso de la realidad de alumnxs madres y padres, que articulan la identidad estudiantil con el hecho de tener hijxs a cargo. Las estrategias que las instituciones emplean para alojar esas realidades muchas veces apelan a lo conocido: talleres que abordan la problemática desde una mirada centrada en la reproducción humana y los métodos de anticoncepción; y también espacios institucionales de acompañamiento a lxs estudiantes. Este proyecto intenta plantear desde los espacios curriculares, un eje/pregunta que interpela a lxs estudiantes a imaginar de forma lúdica futuros diversos para sí y a escribirle a su yo adulto textos orales, escritos y visuales, con instancias de producción individual y también colectiva. Los aprendizajes de lxs estudiantes se promoverán a partir de las diversas actividades propuestas por lxs docentes para aproximarse sucesivamente al producto final: la compilación de los textos producidos y un mural colectivo en algún lugar de la escuela, ambas producciones para ser presentadas y compartidas con la comunidad. Al ser una estrategia didáctica orientada a la producción final, se centra en el hacer tanto manual como cognitivo de lxs estudiantes, con la posibilidad de que ello genere implicación y compromiso de su parte. El proyecto intenta proponer un abordaje desde el aula, enmarcado en los lineamientos curriculares de la ESI e integrando los contenidos de las áreas de Lengua y Literatura y Artes para reflexionar sobre la maternidad y paternidad como uno de los tantos proyectos de vida posibles, intentando ampliar la mirada, integrando abordajes diversos y tomando

la herramienta que la literatura ofrece con su capacidad de representación y simbolización.

El desafío de este proyecto es enseñar Lengua y Literatura desde una perspectiva que permita inscribir a lxs alumnxs en un proyecto a futuro, identitario, trabajar las angustias, construir otros mundos posibles, etc. Se intenta favorecer el aprendizaje mediante la construcción de una experiencia. En este sentido, se entiende la *experiencia* como una vivencia significativa (Agamben, 2015; Larrosa, 2010), en la cual lxs sujetxs se constituyen como autorxs a partir de sus relatos sobre sus proyectos de vida actuales o futuros, reales o imaginarios. De esta manera, tomando los aportes de Quiroz (1993), este tipo de abordaje de los contenidos alentaría su apropiación por parte de lxs estudiantes. Para ello, el autor propone condiciones que le otorgarían cierto grado de significatividad: que ofrezcan una guía para la vida cotidiana y que respondan al interés y curiosidad de lxs sujetxs.

Considerando los desarrollos conceptuales de Edwards (1989), este proyecto busca poner a disposición de lxs estudiantes algunas actividades en las cuales se ponga en juego una forma de conocimiento situacional, que promueva una relación de interioridad con el mismo. En este sentido, se favorecería una apropiación de la realidad por parte de lxs sujetxs involucradxs en ella, asumiendo su consecuente capacidad de transformarla.

Por una parte, el proyecto se plantea el propósito de abordar los contenidos de la Educación Sexual Integral desde un enfoque interdisciplinario y transversal, que contemple no sólo los aspectos biológicos ligados a la reproducción, a los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual, sino que también pueda incorporar reflexiones respecto a los proyectos de vida de lxs alumnxs, sus deseos, sus emociones y los imaginarios ligados a los modos de proyectarse, desde una perspectiva de género. En muchas instituciones sucede que frente a la realidad de los embarazos adolescentes el tema se aborda desde una perspectiva biologicista. Consideramos importante abordar también otras representaciones que entran en juego al momento de proyectar futuros posibles, que se ligan a mandatos sociales y deseos subjetivos.

Desde el año 2006 está vigente la Ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y que establece la responsabilidad del Estado en hacer válido el derecho de todxs lxs niñxs y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente. Se propone un nuevo paradigma que supere los abordajes médico- biologicistas que reducen el tema a cuestiones

anatómicas, genitales y vinculadas a la reproducción, y proponga miradas más complejas que puedan abordar la educación sexual en su integralidad. En los lineamientos curriculares (Resolución CFE N° 340/18), que establecen algunos contenidos y modos de abordaje de la ESI para cada nivel y ciclo se destaca la dimensión representativa del lenguaje que “permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, (...) podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.” (p. 34). En este sentido, algunos de los propósitos formativos que allí se formulan proporcionan un marco para el presente Proyecto:

- “La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.
- La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.”
(...)

Y en relación con la literatura:

- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- La lectura compartida de biografías de mujeres y varones relevantes en la historia de nuestro país y del mundo.” (p.34 y 35)

Por otro lado, mediante este proyecto se propone trabajar la Lengua y la Literatura desde un enfoque comunicativo (Mastache, 2021). Favorecer espacios de intercambio en los que lxs alumnxs puedan decir y escribir aquello que proyectan para sí, es al mismo tiempo propiciar espacios de reflexión colectiva sobre algunos imaginarios ligados a lo que se espera de ellxs, a sus propios deseos y a las posibles transformaciones de esos deseos a lo largo de la vida. En la medida en que se habla y se escribe, se posibilitan espacios para reflexionar. Es decir que al reflejar las propias experiencias, o lo que se imagina para el futuro, se abren posibilidades para pensar los modos de conocer y también para pensarse a sí mismx. Desde el enfoque comunicacional, entendemos al lenguaje como expresión de la realidad al mismo tiempo que creador de realidad. Por ello, en este proyecto se proponen situaciones que favorezcan la producción de textos escritos y hablados que les permitan a lxs alumnxs desarrollar competencias comunicacionales y literarias en torno a las cuales puedan construir y atribuir sentidos a partir de sus experiencias personales, aspectos del contexto, los tonos de las producciones, etc. (Mastache, 2021). En este marco, al mismo tiempo, se busca proponer situaciones de enseñanza que permitan abordar los aspectos gramaticales desde un enfoque comunicativo (Bravo, 2012), considerándolos como una dimensión al servicio

de la comprensión y de la producción de sentidos. La unidad de análisis no estaría en palabras o frases aisladas, sino en los textos que lxs estudiantes producen, y en su adecuación a los diferentes contextos en los que éstos se pondrían en juego.

Desde la perspectiva de la educación artística, se adopta una concepción de las *artes integradas* (Eisner, 2016) en la que un tema, en este caso los proyectos de vida imaginados, pueden ser explorados desde el campo de las artes visuales y literarias. De este modo, el currículum de Artes se integra con el de Lengua y Literatura posibilitando una experiencia educativa de mayor resonancia para lxs estudiantes. Otra de las concepciones que se considera en este proyecto, entiende a las artes como una *expresión personal creativa* (Eisner, 2016). Según esta perspectiva, la producción artística es entendida como un proceso expresivo, un medio para el desarrollo humano que se desenvuelve desde adentro hacia afuera. Tal como dicen los creadores de esta concepción, Lowenfeld y Read, “en las aulas (...) se hacía que los niños pintaran y esculpieran para fomentar la expresión creativa de su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía” (Eisner, 2016, p. 55). Asimismo, se propone guiar la práctica según un *principio* que sostiene que uno de los propósitos de la educación artística es ayudar a lxs alumnxs a reconocer lo que hay de personal, distintivo y único en cada unx de ellxs y en sus obras. Con este proyecto no se busca uniformidad en las producciones de lxs estudiantes ni se pretende que éstas imiten modelos típicos a seguir. Por el contrario, se intenta que cada unx pueda explorar la escritura de textos ficcionales sobre futuros posibles y la producción de imágenes visuales que den cuenta de esas narrativas. A través de estas herramientas, se busca acompañar a lxs estudiantes en un proceso personal de hacer consciente su propia individualidad, que les permita personalizar la visión y el significado del mundo. Se busca promover la diversidad y la creación de una visión personal. A través de las actividades propuestas, lecturas, escrituras, narraciones, relatos, se promueve la constitución de una autoría que le permita al sujeto poder manifestar(se), expresar(se). En un mundo de la imagen, imaginar es imaginarse la persona que cada estudiante será. En palabras de Appadurai: “La imagen, lo imaginado, el imaginario, son términos que nos llevan hacia algo crítico y nuevo en los procesos culturales globales: la imaginación como una práctica social” (en Hernández, 2005, p. 23).

Por último, el presente proyecto se inscribe en la normativa vigente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que establece la obligatoriedad del nivel secundario y, al estar destinado a escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se rige por el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (aprobado por Resolución N°

Propósitos²¹

- Fomentar la realización de propuestas interdisciplinarias en las cuales lxs alumnxs puedan establecer relaciones entre literatura y otras artes atravesadas por la reflexión sobre los deseos, las emociones y los imaginarios ligados a los modos de proyectarse, desde una perspectiva de género.
- Conformar una comunidad de lectorxs en la cual se desarrollen situaciones de intercambio y construcción de sentidos sobre los textos compartidos.
- Propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso y reflexión sobre la lengua y sus componentes en relación con la expresión.
- Promover el desarrollo de la capacidad expresiva a través de conocer distintas técnicas pictóricas.
- Contribuir a la construcción de posiciones subjetivas de autoría individual y colectiva, mediante la elaboración de relatos ficcionales y de imágenes autobiográficas.
- Brindar herramientas y espacios de trabajo para desarrollar habilidades vinculadas a la comunicación de emociones, sentimientos, necesidades y opiniones, promoviendo la deconstrucción de prejuicios y estereotipos que condicionan algunos deseos y modos de proyectarse.
- Promover espacios de trabajo para la reflexión sobre transformaciones de los roles y relaciones de género; y las configuraciones familiares a lo largo de la historia.

Eje/problema/temática

El eje de este trabajo son los proyectos de vida.

Algunas posibles preguntas que se podrían abordar:

¿Cómo te imaginás a vos mismx dentro de algunos años? ¿Qué le dirías a tu yo adulto? ¿Qué consejos le darías? ¿De qué cosas le sugerirías que nunca se olvide? ¿De qué personas? ¿Qué sueños de la adolescencia te gustaría recordarle a ese yo adulto? ¿Qué cosas te gustaría preguntarle? ¿Qué le recomendarías que haga y qué le aconsejarías que no haga?

²¹ Los propósitos que se enumeran a continuación se enmarcan en los establecidos por el Diseño Curricular de la NES (Resolución N° 321/2015-MEGC) y por los Lineamientos curriculares para la ESI (Res. CFE N° 45/08).

Si imaginamos que la vida es un viaje, un trayecto, un camino recorrido que sucede en el tiempo histórico que nos toca vivir ¿Cómo imaginás ese itinerario? ¿Qué desafíos se te presentan? ¿Qué obstáculos? ¿Qué ayudas? ¿Qué aspectos del contexto irrumpen como situaciones que generan experiencias? ¿Qué hacés con ellas? ¿Qué personas te acompañan?

Lxs humanxs somos seres sociales. Desde que nacemos necesitamos de la interacción con otrxs para sobrevivir. Es por eso que nuestros proyectos de vida se tejen con otrxs, como una urdimbre en la que se entrelazan los hilos y así forman algo nuevo, algo distinto, algo que nos contiene y abriga. Cuando somos niñxs esos otrxs son los que tenemos cerca, nuestra familia. Pero a medida que crecemos vamos generando nuevos lazos, nuevos vínculos, nuevas redes. Seguro se te ocurran un montón de personas cuyos proyectos de vida se construyen en torno a lo comunitario, a lo colectivo, que es en última instancia, aquello que siempre nos sostiene.

Producto final

El proyecto tiene como finalidad la elaboración de dos producciones relacionadas entre sí. Por un lado una antología de relatos ficcionales sobre los posibles futuros imaginados; y por otro lado un mural colectivo que los entrelaza. Se trabajará sobre ambas producciones en simultáneo, desde la escritura y también desde la producción visual.

Contenidos²²

Asignatura: Lengua y Literatura

Eje “Prácticas del lenguaje en relación con la literatura”

- Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura). Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores (lectura de novelas, relatos de viajes, aventura y epopeya, poemas, microficciones, etc.). Recomendaciones y comentarios orales de obras leídas. (p. 445)

²² Los contenidos que se presentan a continuación se inscriben en los establecidos para 2° año por el Diseño Curricular de la NES (Resolución N° 321/2015-MEGC) y por los Lineamientos curriculares para la ESI (Res. CFE N° 45/08).

- A través de la lectura de los diversos textos, se abordará el siguiente contenido: relaciones entre las obras y otras manifestaciones artísticas (entre novelas, cuentos, el cómic y la novela gráfica, etc.). (pág. 445)
- Escritura de obras ficcionales breves. Planificación, puesta en texto y revisión de textos breves, poniendo en juego en la escritura los rasgos del género. Uso de la intertextualidad y distintas formas de reescritura. Edición y corrección de los textos con vistas a su publicación: antología/compilación de relatos ficcionales. (pág. 446)

Eje: Herramientas de la lengua. Uso y reflexión

- Recursos y procedimientos del discurso, el texto y la oración. Procedimientos cohesivos para sostener la referencia y la correferencia (reiteración, sustitución léxica y gramatical, anáfora/ catáfora, etc.). Puntuación como demarcador textual para organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase, citar palabras de otros). Uso de los tiempos del indicativo y significado de los verbos en las narraciones. Formas de coordinación y subordinación sintáctica. (pág. 449)
- Ortografía: Uso convencional de signos de puntuación: paréntesis, comillas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y exclamación. (pág. 449)

Educación Sexual Integral:

Eje: Adolescencia, sexualidad y vínculos

- Maternidad y paternidad responsable: aspectos necesarios a considerar para la toma de decisiones sobre el ejercicio de la sexualidad. (p. 585)

Eje: El proyecto de vida en la adolescencia (p. 596)

- Pubertad y adolescencia. Crecimiento y cambios Toma de decisiones en relación con la maternidad y paternidad responsable; el noviazgo y la pareja; el proyecto de vida. (p. 596)

Asignatura: Artes

Del eje de producción:

- Espacio-forma: marco, encuadre, profundidad del campo visual, peso compositivo y equilibrio.
Encuadre, profundidad del campo visual, tipos de planos: y plano general; y plano medio; y primer plano; y plano detalle.

Distribución de figuras en el plano: agrupamiento; yuxtaposición; superposición; inclusión; imbricación; repetición. (pág. 170 y 171)

- Luz-color: paletas armónicas, contraste y luminosidad. (pág. 172)
Utilización y selección de paletas: y acromáticas; y monocromáticas; y policromáticas.
- La relación espacio-tiempo en la imagen: estática y dinámica (pág. 173)
Representación del movimiento: trayectorias, transformaciones y desplazamientos.
Móviles: estructuras suspendidas, distribución del peso, equilibrio, rotación. (pág. 173)

Del eje de apreciación:

- Construcción de la mirada, percepción y conocimiento.(pág. 173)
- Observación y análisis de las producciones propias y de los pares.(pág. 173)
- Observación y análisis de las obras de los artistas. (pág. 173)

Del eje de contextualización:

- La obra como sistema de producción simbólica y proceso sociocultural dinámico.
Las rupturas en la representación del espacio: fragmentación, desplazamiento, rebatimiento, superposición, yuxtaposición (pág. 174)

Secuencia cronológica de actividades

A continuación se incluye una descripción breve de cada una de las instancias que componen este proyecto de trabajo. No pretenden ser una planificación detallada de las actividades sino orientaciones o sugerencias posibles. Son lxs profesorxs quienes irán definiendo cada una de las actividades para llevar adelante en función de sus propias inquietudes, saberes y del conocimiento pleno del grupo con que trabajan.

Se proponen cuatro instancias para el desarrollo del proyecto. Un momento inicial de inmersión en el tema, en el que a partir del contacto con diferentes obras literarias y visuales, lxs estudiantes puedan sumergirse en la propuesta de imaginar diferentes proyectos de vida posibles.

La segunda y tercera instancias no se proponen en términos secuenciales, sino por el contrario se consideran como dos perspectivas que se trabajarán en paralelo, desde las asignaturas “Lengua y Literatura” y “Arte”, en tanto se busca poner en diálogo lenguajes diferentes que abonen hacia una misma construcción identitaria y habiliten diversos lenguajes expresivos.

Finalmente, el momento de cierre busca socializar el producto final del proyecto (la antología de los relatos ficcionales y el mural colectivo) con la comunidad de la escuela.

El eje de Educación Sexual Integral será transversal a las cuatro instancias del proyecto, en tanto las actividades que se proponen durante todo su desarrollo, invitan a la reflexión individual y colectiva sobre diferentes modos posibles de proyectarse, poniendo en discusión imaginarios sobre lo que se espera del futuro.

Guía posible para orientar las instancias de trabajo:

Inmersión en el tema

Duración aproximada: dos semanas

Qué se propone realizar en esta instancia del proyecto:

Este momento inicial busca presentar el proyecto y convocar el interés y la participación de lxs estudiantes. Para ello, se puede tomar como referencia la idea de la cápsula del tiempo, que forma parte del título del proyecto, como dispositivo que permite viajar al futuro e imaginarnos allí: *¿Cómo te imaginás a vos mismx dentro de algunos años?*

Asimismo, se busca presentar algunas obras literarias con las que se puedan presentar alternativas de modos de vida a lo largo de la historia. Con ellas se pondrá a discusión el tema central de este proyecto, los diferentes proyectos de vida posibles, permitiendo interpretaciones diversas que generen una inmersión en la temática.

Ejemplos de actividades y criterios de selección de otras posibles

La definición de qué actividades realizar para convocar a lxs estudiantes al proyecto, deberá estar guiada por el conocimiento que cada docente tiene de su grupo. El criterio es que convoque al grupo y que le plantee un interrogante, que funcione como motor para la continuidad de las actividades. En este sentido, se podrá decidir si el inicio del proyecto se aborda desde la asignatura Literatura, desde la de Artes o desde ambas juntas, coordinando un espacio institucional por lxs docentes de ambos espacios curriculares.

Podría ser, por ejemplo, realizar la apertura del proyecto a través de la lectura de un cuento, o bien de una biografía de una autora o un autor que resulte de interés particular.

Para otro grupo, podría iniciarse el trabajo con una actividad lúdica, por ejemplo, realizar el conocido “juego del paquete”, en cuyo interior lo que se descubre es una caja que tiene adentro, en la base, un espejo. Al descubrirlo, lx estudiante deberá responder: *¿qué ves en la caja?*, luego otro: *¿qué te gustaría encontrar allí?*

Una vez presentada la idea del proyecto de trabajo, con la cápsula del tiempo, se pueden realizar actividades más específicas, como las siguientes:

- Investigar sobre diferentes modelos de vida posibles, en distintos contextos.
- Entrevistar a personas de la comunidad, cuyas vidas resultan interesantes, singulares o destacables o hayan sido silenciadas por algún motivo, pedirles que narren sus vidas y transcribir esos relatos.
- Leer biografías en esa misma clave. Por ejemplo, “*Un pintor ante el espejo*” de Emilio Petorutti (1968) en la que narra la historia de su vida desde que era niño, cuando vivía en la ciudad de La Plata.
- Analizar obras plásticas que expresen historias de vida. Un ejemplo podría ser el de Frida Kahlo que relata a partir de autorretratos, diferentes momentos de su vida, permitiéndole elaborar emociones y situaciones traumáticas. Otros ejemplos podrían ser las obras de pintores como Vincent Van-Gogh, Amadeo Modigliani, Los artistas del pueblo, y Antonio Berni ya que son producciones que tienen que ver con la biografía de las propias vidas de lxs pintorxs. Mediante dicho acercamiento, se propone el análisis del retrato pictórico como un modo biográfico en las artes visuales ya que hay una expresión psicológica del rostro que representa una identidad, un carácter, y un momento determinado en la vida de la persona.

Instancia de lectura y escritura

Duración aproximada:

Un mes y medio (en paralelo a la instancia de producción visual)

Qué se propone realizar en esta instancia del proyecto:

Aquí se propone que lxs estudiantes elaboren relatos ficcionales a partir de futuros imaginados, produciendo textos para introducir dentro de la cápsula del tiempo.

Una de las actividades finales será la compilación de una antología de relatos ficcionales breves, en los cuales lxs autorxs puedan imaginarse a sí mismxs en el futuro (en la “cápsula del tiempo”) y jueguen con la creación de realidades alternativas (por ejemplo, escribiendo autobiografías inventadas, biografías de otro mundo-tiempo, auto-ficciones). Independientemente del formato final que adopten estas producciones escritas, el criterio común que deben reunir todas ellas es que comuniquen una reflexión desde la propia subjetividad de lxs jóvenes.

La escritura se entiende como desdoblamiento y posibilidad de creación de proyectos de vida, en los cuales lxs sujetxs se expresen atravesadxs por sentimientos y

pensamientos en una ficción que les permita recrear(se). Se promueve que cada estudiante pueda inscribirse en un colectivo grupal y al mismo tiempo conectar con sí mismx, pensando qué quisieran decir, qué deseos tienen, etc. Un modo de efectuar esto es poniendo en el centro de la escena “lo pequeño”, lo “concreto”, una vida cotidiana que puede o no ser la propia realidad.

Asimismo, aquí se incluye el trabajo con el eje gramatical al servicio de la revisión y ajuste de la producción escrita.

Ejemplos de actividades y criterios de selección de otras posibles:

En este momento se incluyen actividades de distinto tipo:

- destinadas a construir comunidad de lectores
- destinadas a llevar adelante los procesos de escritura de narraciones ficcionales
- orientadas hacia la reflexión gramatical

Respecto de la *conformación de una comunidad de lectores*, se proponen como actividades habituales, aquellas que permiten la lectura y discusión de distintos textos. Se puede leer en forma colectiva en voz alta, o bien en forma individual. Luego someter a discusión algunos aspectos del relato que lx docente considere más relevantes (por la historia del grupo y por los propósitos del proyecto).

Lectura de textos literarios que aborden cuestiones relacionadas con modelos familiares, proyectos de vida, mandatos e imaginarios vinculados a ellos. Promover instancias de intercambio sobre la lectura que permitan a lxs estudiantes compartir sus interpretaciones de forma oral y escrita.

Otras actividades posibles, que también contribuyen a construir una comunidad de lectores es el desarrollo de una “mesa de libros” en la cual se ponen a disposición una selección de materiales de lectura. Cada unx elige qué material leer. Luego pueden elaborarse recomendaciones y/o críticas de los materiales leídos para compartir con el resto del grupo. La selección de libros puede quedar a cargo del docente y también de lxs estudiantes. Para la escritura de recomendaciones pueden plantearse preguntas como las siguientes: ¿Recomendarías el libro? ¿por qué? ¿A quién sí le recomendarías que lo leyera? ¿A quién no? ¿Por qué? ¿Qué aspectos del relato destacás? ¿Cuáles cambiarías? Incluí una breve presentación del material: quién lo escribió, en qué momento/ contexto.

Es importante tener en cuenta que, tal como se expresa en las recomendaciones para el docente, se propone que *la reflexión gramatical* se dé durante el proceso de escritura. En efecto, la escritura es considerada como un proceso recursivo que se desarrolla a lo

largo del tiempo y que involucra sucesivas instancias de planificación, textualización y revisión de los escritos (Flower y Hayes en Bravo, 2012 y en Lerner, 2008).

En las instancias de revisión se sugiere incorporar actividades cuyo objeto de trabajo sea el modo de escritura. Se buscará construir junto con los estudiantes un repertorio de recursos para la construcción de narrativas que permitan trabajar sobre la cohesión, puntuación, uso de los tiempos verbales, formas de coordinación y subordinación sintáctica. Para trabajar sobre esto se pueden tomar como referencia algunos de los textos seleccionados en las actividades de lectura. Se puede proponer volver a esos mismos textos pero ahora con una nueva finalidad: la reflexión sobre sus aspectos gramaticales.

En un momento posterior, se abordará la *escritura de los relatos ficcionales individuales* propiamente dichos. Podrá constar de las instancias antes mencionadas. Un primer momento de planificación acerca de qué se va a escribir. Luego una primera versión del texto. Después se pueden intercambiar estos escritos iniciales para ser leídos y comentados por pares. A continuación, se elabora una nueva versión del texto. Una modalidad posible para llevar a cabo este tipo de actividades es gestionar la clase bajo la forma de aula-taller; por ejemplo se podrían leer producciones propias y las de otros en voz alta y analizarlas detenidamente en forma colectiva.

Finalmente, se deberán organizar los relatos elaborados bajo el formato de la antología. Esto involucra darle un orden específico, explicitar los criterios, incorporar un prólogo o introducción que los presente, etc.

Instancia de producción visual

Duración aproximada:

Un mes y medio (en paralelo a la instancia de lectura y escritura)

Qué se propone realizar en esta instancia del proyecto:

Esta instancia está centrada en la elaboración del mural colectivo. Para ello se propone, desde Artes, trabajar con el Muralismo mexicano cuyos referentes centrales son José Clemente Orozco, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros. Se elige este movimiento en tanto se trata del dibujo de una historia constituida por tres registros²³. Es mediante las interrelaciones de las distintas Artes, como la literatura y las visuales, que podemos producir una representación a través de una imagen que podría complementar o expandir

²³ Se amplía esta idea en el apartado “Recomendaciones al docente”.

el universo literario y otras formas de contar la historia. A su vez, la escritura y la oralidad se podrían enriquecer mediante sugerencias de las imágenes.

Ejemplos de actividades y criterios de selección de otras posibles:

Algunas actividades estarán orientadas al conocimiento de las características del movimiento del muralismo. Otras, estarán orientadas a la elaboración de producciones personales y colectivas, en relación con las narraciones ficcionales que se estarán escribiendo en el área de Lengua y Literatura.

Al momento de presentar el Muralismo mexicano, se sugiere hacerlo mostrando la relevancia del contexto social de su época y el contexto de recepción en el que lo estamos viendo a partir de la cultura en la que nos encontramos (que presenta un yo escindido de su contexto y de la comunidad). Asimismo, se podría efectuar un análisis del lenguaje pictórico realizado en tres registros en el cual se transmite una historia con una lectura vertical, horizontal y diagonal.

Algunas actividades posibles se mencionan a continuación:

- Seleccionar y traer a la clase imágenes que tengan que ver con sus paseos, con amigxs, o personas cercanas que sean significativas. Se invita a lxs alumnxs a imaginar un paseo de su personaje en el futuro pensando ciertas acciones que puede llevar a cabo en un contexto.
- Analizar colectivamente una serie de retratos seleccionados por lx docente (por ejemplo Emilio Pettoruti, Nora Borges, Ricardo Carpani, Carlos Alonso). Se busca poner el énfasis en la interpretación, mediante la descripción de aspectos físicos y psicológicos de lo observado en la pintura.
- Crear un auto-retrato que considere diversos aspectos del rostro como por ejemplo, la fisonomía y las expresiones y acciones que es capaz de transmitir.
- Reflexionar colectivamente sobre los aspectos estáticos y dinámicos de los retratos elaborados hasta ahora y definir cuál es el aspecto que se va a priorizar.
- Confeccionar un boceto colectivo del mural que retome del Muralismo mexicano la idea de una secuencia narrativa. Esta debe poner en relación los relatos ficcionales producidos en el espacio curricular de Lengua y Literatura, así como también los auto-retratos producidos hasta el momento en el espacio de Artes. Esto puede realizarse en pequeños grupos, para luego presentar las diferentes alternativas en el grupo total y someterlas a la discusión colectiva. Se sugiere que el boceto definitivo reúna los distintos bocetos elaborados en los subgrupos

mediante relaciones, no por yuxtaposición, sino por construcción de un sentido colectivo.

Recursos y materiales sugeridos:

A continuación se incluye una lista de lecturas posibles para considerar en las primeras tres instancias del proyecto. Se seleccionan posibles materiales que presentan historias de vida que, de alguna manera, “rompen” con los mandatos establecidos. Libros literarios y materiales sugeridos:

- *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, Francesca Cavallo y Helena Favilli
- *Mujeres insolentes de la historia*. Felipe Pigna
- *Vidas perpendiculares*. Ana María Shua
- Ilustraciones de Pablo Bernasconi (por ej, libro *Retratos*)
- *Clarice Lispector (para chicas y chicos)*. Colección Antiprincesas
- *Alfonsina Storni (para chicas y chicos)*. Colección Antiprincesas
- *Diarios*. Alejandra Pizarnik
- *Voces reunidas*. Antonio Porchia
- *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Gianni Rodari
- *La vuelta al mundo en 80 días*. Julio Verne
- *Un pintor frente al espejo*. Emilio Pettoruti.
- *El viaje del elefante*. José Saramago
- *Juanito Laguna*. Antonio Berni
- *Las dos Fridas*. Frida Kalho
- *Heroínas*. Nora Borges
- *Retrato*. Lino Enea Spilimbergo realizado Carlos Alonso

Muestra y socialización del producto final

Duración aproximada:

Una semana.

Qué se propone realizar en esta instancia del proyecto:

Este momento de cierre del proyecto se propone compartir las producciones elaboradas a lo largo de todo el recorrido. Es una instancia, al mismo tiempo, de conclusión del proyecto y de apertura del trabajo hacia otros actores de la comunidad. Implica una exposición de las producciones y un intercambio con otrxs. Puede pensarse como el último momento de revisar el contenido de la cápsula del tiempo antes de ser enviada hacia el futuro.

Si bien a lo largo del proyecto se consideran numerosos momentos en los cuales lxs estudiantes toman decisiones y participan de definiciones de actividades y ejemplos para trabajar, en esta última etapa se buscará otorgar mayor relevancia al protagonismo de lxs jóvenes en cuanto al desarrollo de las propuestas. Se propone facilitar la auto-organización de lxs estudiantes respecto de la toma de decisiones, la distribución de los roles, las tareas y la organización de los tiempos.

Ejemplos de actividades y criterios de selección de otras posibles:

Puede haber distintas instancias y modalidades para la socialización de las producciones.

- Hacer primero una presentación para lxs estudiantes del resto de la escuela. Luego puede convocarse a la comunidad extraescolar.
- Lectura de la antología.
- Descubrir y presentar el mural.
- Incluir, en las presentaciones anteriores, una posibilidad de interacción con “el público” por ejemplo a través de un cuaderno abierto, que invite a lxs presentes a la cápsula del tiempo. Allí podrán dejar mensajes o intervenciones que reflejen las ideas y sensaciones que provoca en cada unx la escucha de la antología y la observación del mural.
- Elaborar un formato en el que la antología pueda divulgarse y compartirse con otrxs lectorxs. Una posibilidad podría ser elaborar una encuadernación artesanal, de costura simple, que pueda realizarse en clase, y cuya tapa se elabore a partir de un collage de los autorretratos producidos en Artes. Otra opción podría ser generar publicaciones para el blog de la escuela que estén ilustradas con fotografías de fragmentos del mural colectivo. También podría pensarse en la producción de un tríptico o de un folleto que se reparta el día de la muestra para compartir la antología. Esta elección será una decisión que tome el grupo junto con sus docentes en función del modo que consideren más pertinente para la socialización de sus producciones.

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Evaluación de los aprendizajes

Para la evaluación de los aprendizajes de lxs estudiantes se sugiere principalmente, la valoración del proceso realizado por ellxs, es decir, una evaluación de tipo formativa (Feldman, 2010). El portfolio podría ser una buena estrategia a implementar, entre otras,

ya que permite el registro del proceso de trabajo, asignando fechas, como un libro diario, del proceso de aprendizaje. Se considerarán para su elaboración las sucesivas entregas, escrituras y reescrituras de las narraciones, así como también de los distintos bocetos del mural. Este tipo de estrategia brinda sucesivas oportunidades de escribir y re-escribir, revisando y retroalimentando el trabajo. Esto permite que lxs estudiantes lleven registro del proceso que van realizando, de forma tal que puedan reflexionar sobre él. De este modo, es posible propiciar la autoevaluación por parte de lxs estudiantes, acompañada por lx docente como orientador. Se sugiere efectuarla centrada en la reflexión sobre su trabajo, no como producto sino en función de los diversos modos en que este se desarrolla. Siguiendo a Delia Lerner, se plantea que la responsabilidad es del alumnx que realiza una revisión de su propia producción evaluando sus propias acciones en cuanto al trabajo propuesto. De este modo, se cree que la autoevaluación es significativa desde la concientización del propio quehacer del alumnx.

Resulta imprescindible, por último, compartir la función evaluadora. Hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura. Hay que delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente (Lerner, 2008, p. 36).

Asimismo, se puede proponer la coevaluación entre pares. Por ejemplo, un compañero le muestra a una compañera su producción y ella le realiza una devolución permitiendo la resignificación u orientación en el trabajo.

Desde las disciplinas se sugiere la evaluación a partir del debate y de la construcción de la expresión y la comunicación, y en qué medida confluyen ambas en la producción final de los relatos ficcionales y del mural. Es decir, realizar una construcción con el alumnado donde se logre comunicar aquello que se quiere expresar. También se sugiere tener en cuenta la recepción que se produce desde lxs otrxs sobre las producciones y así intercambiar las distintas interpretaciones. Se pretende evaluar el mural como un relato grupal constituido a partir de la participación de cada una de las personas.

La evaluación podrá realizarse a partir de la confección de un rúbrica que podría contener algunos de los diferentes aspectos:

- Presentación en tiempo y forma de las producciones individuales y grupales solicitadas.

- Participación colaborativa en los procesos grupales y colectivos de debate, reflexión y análisis.
- Superación progresiva de los señalamientos realizados.
- También deberán incluirse ítems referidos a los objetivos de aprendizaje (ver apartado de recomendaciones para lx docente).

Evaluación del proyecto

El punto nodal en la evaluación del presente proyecto consiste en valorar si el mismo constituyó un espacio subjetivante, permitiendo al alumnado la posibilidad de interpelarse y proyectarse, rompiendo con cierta idea de destino lineal y acabado.

El proyecto tendrá instancias de evaluación que serán realizadas por lxs docentes y lxs estudiantes. Para ello, se sugieren los siguientes aspectos:

- la pertinencia de las propuestas para fomentar la participación de lxs distintos actores.
- la duración del proyecto y el cumplimiento de los tiempos previstos.
- la identificación de los aspectos que obstaculizaron o favorecieron el desarrollo del proyecto.
- la significatividad del proyecto para la institución y su comunidad.
- sugerencias y recomendaciones por parte de los actores del proyecto para futuros participantes del mismo.

Recomendaciones a lxs docentes

En primer lugar, es fundamental mencionar que, dado que el proyecto que aquí se presenta adopta un carácter general y orientativo de las propuestas de enseñanza, al momento de llevarlas adelante, especificarlas y terminar de definir las, se sugiere seleccionar e identificar los objetivos de aprendizaje en función de las actividades a desarrollar, tomando como referencia el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (Res. N° 321/2015-MEGC) y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Res. CFE N° 45/08). En función de esta selección, se deberán especificar aspectos puntuales en la confección de los instrumentos y rúbricas de evaluación de los aprendizajes.

A continuación, se incluyen algunas recomendaciones y sugerencias que abordan los aspectos que se consideran más complejos de la propuesta del proyecto. Se refieren tanto a las dos disciplinas involucradas como al eje transversal.

Respecto del trabajo en el área de Lengua y Literatura, para el momento de escritura se sugieren instancias de trabajo que incluyan sucesivas entregas, a partir de revisiones y correcciones de los textos producidos. De este modo, se pretende abordar la escritura como proceso y contribuir a la construcción de sujetxs autorxs de sus propias producciones. Esto implica concebir a lxs estudiantes como sujetxs autónomxs y críticos, interpelarlxs como verdaderos practicantes de la escritura (y de la lectura); se propone formar lectorxs que sabrán elegir un material escrito idóneo para buscar la solución de los problemas que deban enfrentar, escritorxs capaces de emplear la lengua escrita para comunicarse con otrxs y consigo mismos, al mismo tiempo que emplean la escritura como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento. Para un mayor desarrollo de esta perspectiva de enseñanza se sugiere la lectura de los capítulos 1, 2 y 4 del libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (Lerner, 2008).

Asimismo, en esta línea, es recomendable proponer instancias de lectura cruzada de las producciones parciales, de modo que lxs estudiantes puedan ir leyéndose entre sí, haciendo observaciones constructivas para enriquecer las producciones. Se espera que la reflexión gramatical alimente estos momentos de trabajo.

Se busca que lxs alumnxs puedan apropiarse de los recursos lingüísticos *durante* el ejercicio mismo de las prácticas de lenguaje, de modo de evitar caer en definiciones gramaticales que no contribuyan a mejorar la expresión oral y escrita de lxs estudiantes. Para ello es conveniente remitir tanto a aquello que se va leyendo en clase, como a las producciones escritas que lxs estudiantes produzcan y vayan revisando y corrigiendo sucesivamente. Para ello, lxs docentes deberán estar atentxs a aspectos que surjan de las correcciones de los escritos y de las dudas de lxs estudiantes.

Para la selección de los textos que se proponen para la lectura en clase se sugiere buscar obras que permitan poner en cuestión los modelos sociales hegemónicos que ponen a disposición de lxs jóvenes determinadas imágenes al momento de proyectar futuros posibles. Se propone seleccionar obras que ofrezcan referencias alternativas de modos de ser y estar, por ejemplo, biografías de personas que de diferentes formas han discutido los mandatos familiares y de género de su época. En ese caso es conveniente, a su vez, contextualizar dichas obras para tomar dimensión de esas resistencias. El propósito es inscribir la maternidad y paternidad como uno de los proyectos de vida posibles (no el único) que a su vez pueden articularse con otros aspectos que se integran en la construcción de la subjetividad. Nunca se es sólo madre o padre sino que se cumple una diversidad de roles al mismo tiempo. La selección de las obras a trabajar es

intencional, lo cual responde a criterios definidos a partir del interés particular en trabajar los contenidos seleccionados de ESI.

En el marco de esta propuesta de enseñanza, se menciona como relevante especialmente el proyecto de vida que se quiere construir. Como se dijo anteriormente, se pretende abordar la maternidad y la paternidad como una posible elección dentro del proyecto de vida. La maduración biológica se considera como una condición necesaria pero no suficiente para ser madre o padre. Por lo tanto, es importante abordar también las implicancias personales, de la pareja y del entorno familiar vinculadas con un embarazo no previsto; los deseos, sentimientos, disponibilidades para cuidar y educar al hijx, la autonomía económica, información y conocimientos sobre métodos anticonceptivos.

Es sabido que el tratamiento de la Educación Sexual Integral suele ser complejo (y en muchos casos, evadido) por lxs docentes de las diversas disciplinas. Es frecuente esgrimir argumentos que apuntan a la falta de formación profesional para ello, o bien circunscribir su tratamiento a espacios curriculares específicos (como por ejemplo la asignatura Biología). En este proyecto se propone, tal como se ha dicho, otro tipo de abordaje de índole transversal. Para ello, además de las recomendaciones antes mencionadas, se propone como material de apoyo para lx docente el documento [*Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*](#), elaborado por el colectivo Mariposas Mirabal. Esta producción pertenece a una Serie de publicaciones desarrollada por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, cuyo propósito principal es difundir resultados de investigación en espacios del sistema educativo que no se circunscriban al ámbito estrictamente académico universitario. Busca poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que ésta se desarrolla. En relación con el proyecto que aquí se propone resulta de especial interés el capítulo denominado “Lengua y Literatura” (pág. 79), que aborda específicamente el trabajo con la ESI desde una perspectiva de género y derechos humanos considerando las especificidades planteadas por la asignatura mencionada. Asimismo se sugiere la lectura de la primera parte del material “Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares” (pág. 15), que desarrolla un análisis general con una mirada curricular, epistemológica y política sobre la educación escolar, por ejemplo pensando las instituciones educativas como espacio de reproducción del patriarcado.

Respecto del trabajo en el área de las Artes, además de identificar, reconocer y describir los elementos visuales que integran las obras, se pretende poner de manifiesto el carácter transformador, abierto y polisémico de las prácticas artísticas. Para ello, se propone tomar del Muralismo mexicano la técnica que propone la construcción de una secuencia narrativa, construida mediante imágenes, en tres registros en el plano mural. Se sugiere apoyarse en esta técnica para la producción del mural colectivo porque permite construir historias que se encuentran tanto en planos verticales como horizontales, en forma simultánea. Esto adquiere relevancia, también, porque aporta complejidad para repensar las formas tradicionales (consecutivas y lineales) de representar el tiempo, y por lo tanto la vida. En los relatos ficcionales que se propone producir a lxs estudiantes, se espera que puedan comunicar pensamientos, sentimientos, deseos y recuerdos que pongan de manifiesto la subjetividad de lxs autorxs. Este tipo de relatos demandan una narración que permita la simultaneidad que la técnica del muralismo mexicano nos ofrece desde lo visual. Para trabajar esta técnica con lxs estudiantes se sugiere primero ofrecer una instancia de análisis del muralismo mexicano, considerando su contexto de producción, y poniendo de relieve el hecho de que su modo de narrar se remite a la cultura azteca y por ende pone en cuestión la cosmovisión eurocéntrica. Luego se sugiere facilitar instancias en que lxs estudiantes puedan explorar diferentes modos de narrar historias y representar secuencias narrativas. Para ello pueden ponerse a disposición, por ejemplo, calendarios diversos, que invitan a pensar el tiempo en otros términos. Pueden tomarse por caso alguna de las obras seleccionadas para trabajar los autorretratos e invitar a lxs estudiantes a construir secuencias narrativas en los tres planos del muralismo mexicano. Entonces podrían tomarse las imágenes de la serie de Juanito Laguna de Antonio Berni para que lxs estudiantes construyan con ellas un relato a partir de los elementos que propone dicho movimiento. Para profundizar en estos temas, se sugiere leer *Ejercicio plástico* (Barrio y Wechsler, 2014) y observar el corto [Los muralistas mexicanos](#), producido por el Canal 22 de México. También se propone visitar un programa acerca de la función social del muralismo en la ciudad en Canal Encuentro [Obra en construcción. Arte en movimiento: Muralismo](#).

Por último, para el armado de la muestra en la instancia final del proyecto, se sugiere abordarla como si fuera una curaduría de arte. En dicho momento se pueden abordar los criterios de organización del espacio e intervención mediante las obras constituidas por los distintos trabajos como escritos, lecturas, pinturas, dibujos, bocetos colectivos, y el mural finalizado.

Bibliografía

- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia. La destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio*, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Barrio, N., Wechsler D. (Eds.) (2014). *Ejercicio plástico*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General San Martín.
- Bravo, María José (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en Bombini Gustavo (coordinador) *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Colecivo Mariposas Mirabal (2020). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*, Serie Cuadernos del IICE. IICE FFyL UBA, Buenos Aires.
- Edwards, Verónica (1989). El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. México, versión mimeografiada.
- Fernandez, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gomez Da Costa, Antonio Carlos (2000). El educador tutor y la pedagogía de la presencia. En Tenti Fanfani, Emilio (comp). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef/Losada, pp.149-158.
- Larrosa, Jorge (2010). *Esperando un no sé qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Levinsky, Roxana (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica: México.
- Mastache, Anahí. (2007). El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Mastache, Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc. Parte I, Cap. 2 y Parte III.
- Mastache, Anahí y Fernández, Alejandra (2021). *Material de cátedra Didáctica de Nivel Medio*. Manuscrito no publicado. Facultad de FFyL, UBA.
- Mazza, Diana (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Morin, Edgar (2000). El paradigma de la complejidad. En: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona Cap. 3.
- Quiroz, Rafael (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Souto, Marta. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* vol. II núm. 2. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a05souto.pdf> (Consultado 12/05/21).
- Sigal, Celia (2009). Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 1-30. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_segui_miento_1.pdf
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », en Vincent, Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Terigi, Flavia (2008). Los Desafíos que plantean las Trayectorias Escolares, en Dussel *et al.* *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana pp 161/178.

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

Normativa

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. Dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015) Diseño curricular Educación Sexual Integral nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-fg-esi_w_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018) Lineamientos curriculares para la ESI (Res. CFE N° 340/18) [esi-lineamientos-2018- web.pdf \(argentina.gob.ar\)](http://esi-lineamientos-2018-web.pdf(argentina.gob.ar))

Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley N° 26.150 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley N° 26.206. Ley Nacional de Educación (2006) <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Recursos audiovisuales

Los muralistas mexicanos, Canal 22 de México https://www.youtube.com/watch?v=4-B9QS_rFYg

Obra en construcción. Arte en movimiento: Muralismo <https://www.youtube.com/watch?v=E4-qpWeRGZY>



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS

Los proyectos fueron producidos por lxs estudiantxs de Ciencias de la Educación durante el 1º cuatrimestre virtual de 2021 en la materia Didáctica de Nivel Medio, para ser desarrollados en escuelas secundarias en el marco de la pandemia, con el acompañamiento de las docentes de la Cátedra. Les agradecemos por su compromiso y participación.

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

JOHANNA CASTÁN

SILVANA ROCÍO LERA

OCTUBRE 2021

