

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Unidades didácticas, secuencias y proyectos,
y sus propuestas de evaluación (2019)

Parte 3. Propuestas para Ciencias Sociales y Humanidades

comunicarte
Editorial



Universidad
Nacional
Villa María

Instituto Académico
Pedagógico de
Ciencias Sociales



Facultad de Educación



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES | UCC



GESTAR
IDIT-EduC

Serie Mundos escolares

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Unidades didácticas, secuencias y proyectos,
y sus propuestas de evaluación (2019)

Parte 3. Propuestas para Ciencias Sociales y Humanidades

Bovo, Marcos

Percepción social de las ciencias y las tecnologías : el caso de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades en la UNVM -2018-2019- Córdoba Argentina / Marcos Bovo ; Laura Cecilia Bono ; Horacio Ademar Ferreyra ; dirigido por Marcos Bovo. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Universidad Católica de Córdoba -Facultad de Educación, 2020.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-602-441-9

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación Universitaria. 3. Inserción Laboral. I. Bono, Laura Cecilia. II. Ferreyra, Horacio Ademar. III. Título.

CDD 378.007

De la presente edición:

Copyright © UCC-Facultad de Educación y Editorial Comunicarte.

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación de la serie Mundos escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa:

Fabio Viales

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-441-9

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Dirección: Horacio Ademar Ferreyra.

Coordinación general de la convocatoria: Silvia Vidales.

Coordinaciones provinciales:

Buenos Aires: Marta Tenutto y María de los Ángeles Cignoli.

Entre Ríos: Marta Fontana y Jacinta Eberle.

Córdoba: Martha Ardiles.

Autores de las propuestas:

Marina Babini, Lucía Bassi, Romina Cruz, Lileana Noemí Duarte, Ana María González Aguilera, Nadia Soledad Guayanes, Koshiro Iwamura, Elisa Sofía Landriel, María Marcela Márquez, Esther Haideé Matos, Ruth Maturano, Anahí Natali, María Alejandra Otta, Georgina Gisella Pussetto, Roxana Ramírez, Marina Rodríguez, Etelvina Villalba y Germán Vitali.

Comisión evaluadora: Valeria Barzola, Mariano Campilia y Claudio Caneto.

Sistematización para la publicación: Ana Rúa.

Asistencia operativa: Héctor Romanini.

Índice

La convocatoria	5
Parte 1. Propuestas para Ciencias Naturales	
Parte 2. Propuestas para Matemática y Tecnologías	
Parte 3. Propuestas para Ciencias Sociales y Humanidades	
1. Asamblea de la Patria Grande. Un recorrido por las independencias latinoamericanas. <i>Nadia Soledad Guayanes</i>	9
2. Atajos textuales: el camino en la construcción de la identidad de género. Marina Babini y Anahí Natali	18
3. Circuitos productivos: desde las regiones pampeana y extrapampeana hasta la realidad local. <i>Etelvina Villalba</i>	26
4. Conflictos sociales y desigualdad en la Antigua Roma. ¿Aún existen los mismos conflictos? <i>Nadia Soledad Guayanes</i>	32
5. Contexto de la crisis de 1929. <i>Marina Rodríguez</i>	40
6. Derechos y deberes. <i>Roxana Ramírez</i>	43
7. Derechos y obligaciones de las partes en una relación laboral. <i>Lileana Noemí Duarte</i>	53
8. Desarrollo industrial durante el Primer Plan Quinquenal. <i>Lucía Bassi</i>	58
9. Egipto, tierra de misterios. <i>María Alejandra Otta</i>	65
10. Época jesuítica en Alta Gracia: desarrollo productivo y estratificación social. <i>Esther Haideé Matos</i>	70
11. Estado, Nación y diversidad cultural en América. <i>Georgina Gisella Pussetto</i>	75
12. Estructura y dinámica de la población. Niveles de bienestar. <i>María Marcela Márquez</i>	80
13. Feudalismo. <i>Koshiro Iwamura</i>	84
14. Hidrografía. <i>Germán Vitali</i>	91
15. Los muros de Jerusalén. Cruzadas, islam y cristianismo en el siglo XI. <i>Koshiro Iwamura</i>	94
16. Normas y acuerdos para la convivencia escolar. <i>Roxana Ramírez</i>	97
17. Observatorio de medios. Autoridad y legitimidad. <i>Lucía Bassi</i>	105
18. Pensar el régimen federal como pilar en la organización del territorio argentino. <i>Ana María González Aguilera</i>	111
19. Pensar el territorio y su conformación socioeconómica. <i>Ana María González Aguilera</i>	120
20. Procesos de integración: organismos y organizaciones internacionales. <i>Ruth Maturano</i>	130
21. Producciones cartográficas y localización en el espacio geográfico. <i>Georgina Gisella Pussetto</i>	133
22. ¿Qué hago yo en la modernidad líquida? Ser trabajador en el siglo XXI. <i>Elisa Sofía Landriel</i> ...	137
23. Remuneraciones. <i>Lileana Noemí Duarte</i>	143
24. Revolución neolítica desde una perspectiva de género. <i>Esther Haideé Matos</i>	150
25. Trabajo decente. <i>Elisa Sofía Landriel</i>	155
26. Una salida a la crisis de 1873: imperialismo. <i>María Alejandra Otta</i>	164
27. Un mundo globalizado. <i>Etelvina Villalba</i>	169
28. Vivir bien y buen vivir. <i>Marina Babini y Romina Cruz</i>	174

Parte 4. Propuestas para Lenguajes y Comunicación

CONVOCATORIA

a la socialización de

UNIDADES

SECUENCIAS

PROYECTOS DIDÁCTICOS

y sus respectivas

PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

en la Educación Secundaria

Cierre
28/02/20

El Equipo a cargo del Proyecto de Investigación **EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**. Una aproximación a los resultados de los operativos nacionales y las prácticas escolares (2013-2018) – Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María - conjuntamente con el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes (Unidad Asociada CONICET) – Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba- convocan a los docentes de Educación Secundaria de Argentina a participar en esta iniciativa a través de la revisión, selección y presentación de las propuestas que hayan resultado más potentes en el trabajo con los estudiantes.



De esta convocatoria participan educadores en servicio en escuelas de Educación Secundaria de Argentina con producciones individuales o asumidas por un equipo docente institucional: pareja pedagógica, integrantes de una misma área, responsables de trabajo compartido entre espacios curriculares.

Los requisitos generales para formar parte de la convocatoria son:

- La unidad didáctica, secuencia o proyecto que se presenta ya ha sido implementado con estudiantes y es inédito.
- Está enmarcado en uno de los siguientes campos/ espacios curriculares/ asignaturas/ materias/ áreas¹:
 - Ciencias Naturales, Matemática y Tecnologías (Biología, Educación Tecnológica, Física, Matemática, Química, etc.).
 - Ciencias Sociales y Humanidades (Filosofía, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Psicología, etc.).
 - Lenguajes y Comunicación (Educación Artística, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Lengua y Literatura, etc.).
- Los participantes presentan un máximo de dos propuestas.

Para facilitar la consideración de cada unidad, secuencia didáctica o proyecto, se solicita que el o los docentes participantes se ajusten a los siguientes ítems:

- a. Nombre de la propuesta.
 - b. Campo/ espacio / asignatura/ materia o área involucrados.
 - c. Año/ curso de la Educación Secundaria para el o los cuales se propone.
 - d. Objetivos.
 - e. Aprendizajes y contenidos.
 - f. Actividades. Un detalle de la puesta en marcha de un mínimo de tres y un máximo de seis tareas planteadas a los estudiantes en el marco de la planificación presentada, explicitando tres componentes:
 - a. Identificación de la actividad (por ejemplo: *Lectura de imágenes*).
 - b. Consigna.
 - c. Desarrollo de la actividad: acciones realizadas por el docente y por los estudiantes.
- Recursos.
 - Evaluación. La descripción y contextualización de los instrumentos de evaluación utilizados en la implementación de la unidad, secuencia o proyecto didáctico presentado, incluye:
 - a. Instrumento.
 - b. Consigna.
 - c. Desarrollo de la instancia de evaluación.
 - d. Otra información y materiales que permitan conocer la propuesta de evaluación (recursos utilizados, instrumentos, evidencias de aprendizaje: producciones,

¹ Los agrupamientos se configuran según criterios de operatividad y proximidad científica. Las denominaciones de las asignaturas pueden ser distintas según la pertenencia a una determinada jurisdicción educativa.

trabajos, notas y apuntes, resolución de evaluaciones de los estudiantes, registros de clase, fotografías, videos, etc.).

En lo formal:

- g. La extensión total de la producción presentada es de no más de 30 páginas.
- h. No es posible incluir ilustraciones tomadas de Internet u otras fuentes que no sean propias del autor de la presentación.
- i. En todos los casos, es necesario citar las fuentes de textos, imágenes, videos y otros materiales a los que se aluda.
- j. Las citas y referencias se ajustan a: American Psychological Association (2019). *Normas APA* (6ª ed.). Washington: APA, Universidad Clark. Recuperado de <http://normasapa.com>

La valoración de las presentaciones está a cargo de una Comisión evaluadora conformada por integrantes del equipo de investigación, directivos y supervisores de Educación Secundaria, profesores de Institutos Superiores de Formación Docente y Profesorados Universitarios, quienes deciden en función de los siguientes criterios:

- Ajuste a las condiciones de estructura y componentes estipulados en esta convocatoria.
- Pertinencia y adecuación de la propuesta.
- Coherencia interna entre los componentes de la propuesta.
- Pertinencia y autenticidad de testimonios y evidencias presentados.
- Originalidad: las propuestas constituyen una producción propia de los autores.
- Corrección gramatical y ortográfica; adecuación de estilo.

A partir de este análisis de las unidades, secuencias o proyectos didácticos, la Comisión evaluadora:

- Selecciona propuestas, en cantidad equivalente para cada uno de los tres campos del conocimiento definidos.
- Puede establecer menciones especiales para aquellas producciones que no sean seleccionadas.
- Puede declarar desierta la convocatoria.
- Envía certificados en reconocimiento de su presentación a todos los docentes participantes.
- Envía certificados a los docentes cuyas unidades, secuencias o proyectos didácticos han sido seleccionados.
- Invita a los docentes cuyas propuestas han sido seleccionadas a participar de un evento científico en el que se comparten las producciones, a realizarse durante el año 2020. En este evento se procede al sorteo de cinco bibliotecas para las instituciones de procedencia de los docentes presentes.
- Publica las secuencias seleccionadas y las difunde en diversos soportes.

Finalmente, los docentes interesados son informados respecto de los recaudos del envío de sus producciones para resguardar el anonimato de los autores; asimismo, se pone a disposición un correo electrónico para plantear dudas respecto de los términos de la participación y para interactuar con los evaluadores si estos realizan sugerencias de mejora de las unidades, secuencias o proyectos didácticos presentados.

En las páginas que siguen se incluyen las secuencias didácticas seleccionadas; conforman volúmenes que agrupan propuestas según el campo de contenidos involucrados, en los que las secuencias de enseñanza y de aprendizaje están presentadas por orden alfabético.

Propuestas para Ciencias Sociales y Humanidades



1. Asamblea de la Patria Grande. Un recorrido por las independencias latinoamericanas

Nadia Soledad Guayanes

nadiaguayanes.ng@gmail.com

Espacio curricular: Historia.

Destinatarios: Estudiantes de tercer año de la Escuela ProA, Programa Avanzado de Educación Secundaria Experimental con Énfasis en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Villa María, Córdoba.

Pregunta problematizadora: ¿Por qué existe simultaneidad entre los procesos independentistas de América Latina?

Objetivos:

- Conocer los movimientos independentistas en América Latina entre 1810 y 1825.
- Reconocer cambios y continuidades de los conceptos de *independencia*, *patria* y *libertad*.
- Seleccionar, organizar y comunicar información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de distintas fuentes.
- Reconocer a las mujeres como participantes activas de las revoluciones americanas.
- Posicionarse respecto de una identidad común latinoamericana.

Propósitos:

- Favorecer el acercamiento entre cultura escolar y las culturas juveniles involucrando la multialfabetización.
- Promover prácticas colaborativas de aprendizaje.
- Fomentar el pensamiento crítico y creativo de la realidad social.

Aprendizajes y contenidos: La secuencia que se presenta corresponde al contenido: Cambios y continuidades entre el orden colonial y los nuevos Estados latinoamericanos.

Los aprendizajes: Comprensión de los procesos revolucionarios en América Latina y en Río de la Plata. Identificación de los diferentes proyectos propuestos y las resistencias ofrecidas según los intereses sociales y regionales. Reconocimiento de la totalidad de los sectores sociales (pueblos originarios, clases populares y mujeres) como parte fundamental de los procesos independentistas.

Tiempo estimado: Seis clases, aproximadamente. Además, los contenidos son trabajados en tutorías de cuarenta minutos semanales.

Secuencia de actividades:

1. Momento introductorio. Propicia la búsqueda de la información a través del instrumento de recolección de datos: entrevista, y la explicitación de conocimientos previos por los y las estudiantes.

1.1. Antes de comenzar el abordaje de la secuencia didáctica se solicita a los y las estudiantes la realización de entrevistas a personas de su entorno social. La consulta es respecto de:

- ¿Qué significa la palabra *independencia*?
- ¿Qué significa *libertad*?

- ¿Qué significa *patria*?

No es necesario que las preguntas sean realizadas de manera presencial; pueden serlo a través de correo electrónico, *Whatsapp* o redes sociales. Se registran las respuestas en el soporte que consideren adecuado: hoja escrita, audio de voz, notas en la pc, etc. y son cargadas en un espacio del aula virtual.

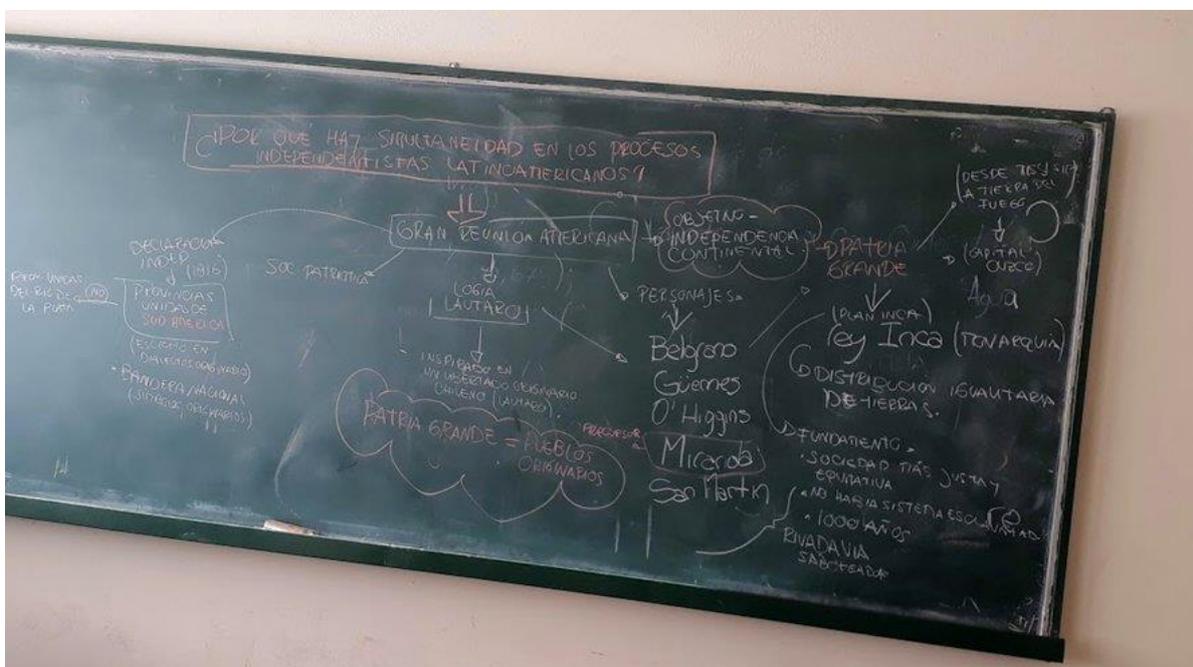
1.2. Se trabaja con los aprendizajes y contenidos trabajados con anterioridad a lo largo del ciclo lectivo:

- Invasión y colonización.
- Dominación europea en los diferentes aspectos de la vida colonial.
- Ideas liberales.
- Imperio napoleónico.
- Invasiones inglesas.
- Revolución de Mayo.
- Primeros gobiernos patrios.

Éstos son recuperados mediante la socialización dialógica con los y las estudiantes, a través de preguntas orientadoras que guían el contenido de la charla; algunas de ellas son:

- ¿Años de invasión/conquista?
- ¿Qué significó la colonización?
- ¿Por qué se resisten los pueblos originarios?
- ¿De qué manera sucede la dominación?, entre otras.

A medida que sucede el diálogo, se elabora de manera conjunta un cuadro conceptual en el pizarrón con el objetivo de reconocer cambios y continuidades a lo largo del proceso colonial.



2. Independencia, libertad y patria. Propicia la selección, organización y comunicación de información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de fuentes y el trabajo colaborativo. Asimismo, el reconocimiento de cambios y continuidades en los conceptos: *independencia*, *patria* y *libertad*.

2.1. De manera grupal (máximo de cuatro estudiantes y agrupación aleatoria), los y las estudiantes trabajan con las respuestas obtenidas en la entrevista/consulta. Cada integrante pone a disposición su registro a través de la lectura de las respuestas obtenidas respecto de una idea (por ejemplo: todos/as socializan las respuestas referidas al concepto *libertad*).

Identifican semejanzas y diferencias de cada concepto mediante la elaboración de un cuadro comparativo que organiza la información.

Por último, suben el registro realizado en un mural interactivo y colaborativo (Padlet) abierto por la docente y compartido en el aula virtual.

2.2. El mural es proyectado. Se dialoga sobre la información obtenida con la guía de la docente mediante preguntas orientativas:

- ¿Por qué consideran que las personas entrevistadas tienen esa idea de independencia?
- ¿Las semejanzas/diferencias tienen que ver con la edad?
- ¿Con lo que aprendieron en la escuela?
- ¿Con las situaciones cotidianas?, entre otras.

El objetivo de la actividad es que los y las estudiantes reconozcan las diferentes concepciones que se tienen sobre los conceptos *independencia*, *libertad* y *patria* en la actualidad.

2.3. Con la misma agrupación de la actividad anterior, los y las estudiantes llevan a cabo la lectura de diversas fuentes históricas de la época revolucionaria. Los documentos están dispuestos en el aula virtual bajo el nombre de *Diferentes visiones del concepto independencia en épocas de revolución* y son:

- Fragmento de la autobiografía de Manuel Belgrano (El fragmento está tomado de: Lichtensztein, A. y Wasserman, F. (2016). *Tres visiones de la Independencia*. Buenos Aires: Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/129417/tres-visiones-de-la-independencia> La autobiografía completa está disponible en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/656206.pdf>)
- Nota de Bernardo Monteagudo en el periódico *Mártir o Libre*.
- Fragmento del Acta de la Independencia de 1816 (El acta está disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6925/1/acta-independencia-tucuman-1816.pdf>)
- Poema *Cielito de la independencia* de Bartolomé Hidalgo (Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cielitos--0/html/ff911350-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html)

Cada grupo realiza la lectura de un documento, para lo que se propone el siguiente recorrido:

- Primera lectura exploratoria con identificación de palabras desconocidas.
- Identificación del concepto *independencia* en el texto asignado, con reconstrucción de su sentido.

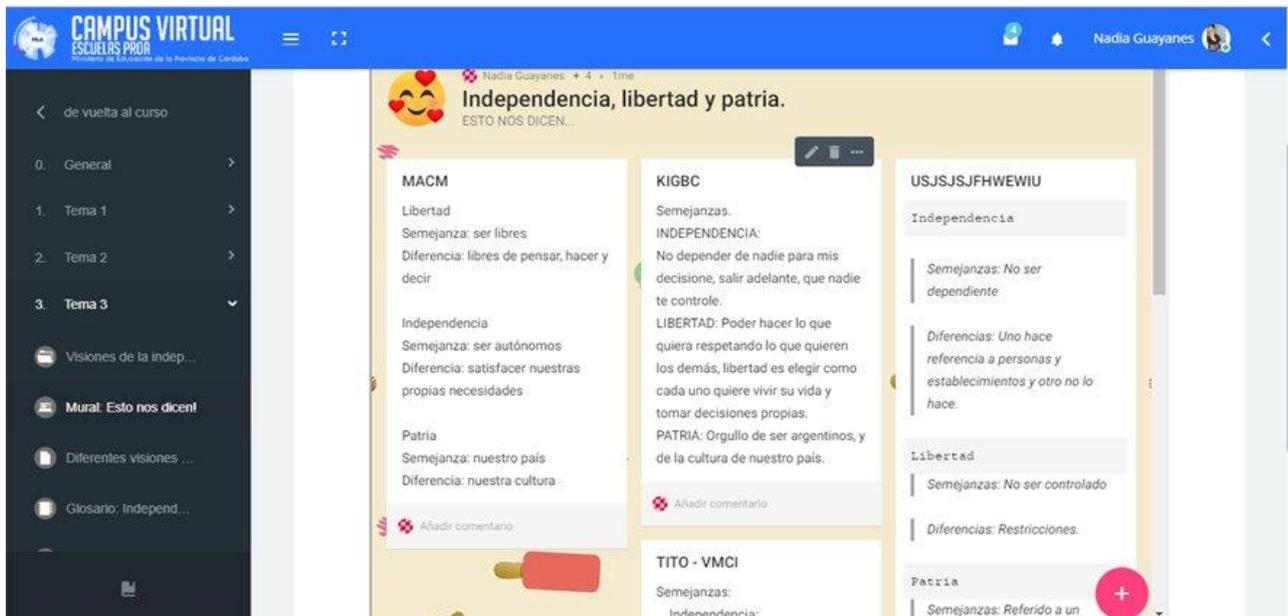
Los y las estudiantes plantean el argumento por escrito.

De manera conjunta, se ponen a disposición las ideas de cada texto. Se utiliza el pizarrón para escribir cada definición.

Se realizan preguntas orientativas para guiar el momento del diálogo:

- ¿Encuentran semejanzas/diferencias entre los argumentos?
- ¿Existen semejanzas/diferencias con las respuestas de sus entrevistas?

2.4. En un glosario dispuesto en el aula virtual los grupos dejan por escrito los argumentos extraídos de las fuentes históricas.



2.5. Las y los estudiantes construyen y plasman definiciones propias de los conceptos *independencia, libertad y patria*.

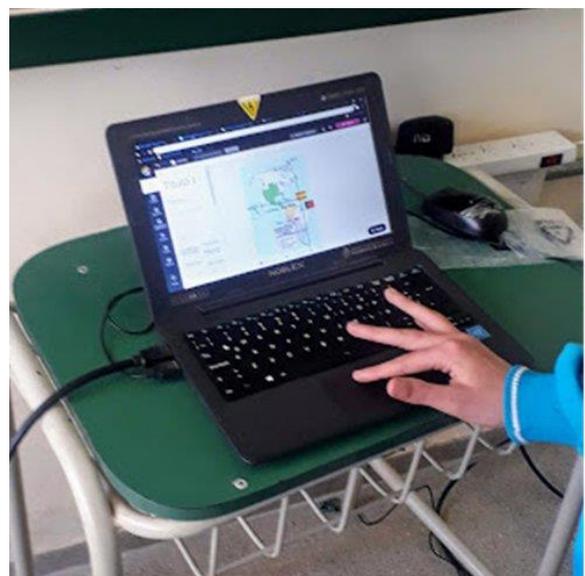
3. ¿Por qué existe simultaneidad entre los procesos independentistas de América Latina? Estas actividades permiten el reconocimiento de la simultaneidad cronológica de las independencias latinoamericanas a partir de la lectura cartográfica interactiva y colaborativa, y la identificación de las regiones coloniales de Latinoamérica a través del trabajo conjunto.

3.1. Se lleva a cabo una lectura cartográfica de los virreinos de la corona española y de los de la corona portuguesa; la primera tarea es identificarlos.

Se asignan los países a los grupos; se pide a las y los estudiantes que, de manera grupal, identifiquen y marquen los países latinoamericanos y los años de su independencia utilizando algún recurso interactivo. El mapa colaborativo es creado en Genial.ly y los enlaces se comparten al email de los y las estudiantes.

3.2. Mediante el recurso Prezi se presentan diferentes hechos históricos que expresan causas de los procesos independentistas; entre ellos: la Gran Reunión Americana, la formación de la logia Lautaro y la Sociedad Patriótica.

Se identifican ideas de la época sobre qué es *independencia*, relaciones con Inglaterra y el comercio, los principales precursores, entre otros rasgos.



3.3. Se vuelve a la pregunta problematizadora de la secuencia: ¿Por qué existe simultaneidad entre los procesos independentistas de América Latina?

Los y las estudiantes expresan sus respuestas iniciales a esta cuestión, las que son registradas para retomarse al final de las actividades.

3.4. Se asigna un texto para llevar a cabo su lectura por los y las estudiantes agrupados/as aleatoriamente:

- El plan de los generales: Belgrano, San Martín y Güemes.
- El plan inca.
- Lautaro.

Los dos primeros textos están tomados de: Lapolla, A. (2005). *La Patria Grande perdida*. Buenos Aires: El Historiador. Recuperado de <https://www.elhistoriador.com.ar/la-patria-grande-perdida/> El tercero, de: Pigna, F. (s/f). *Lautaro*. Buenos Aires: El Historiador. Recuperado de <https://www.elhistoriador.com.ar/lautaro/>

Se les pide a las y los estudiantes que realicen una primera lectura exploratoria con el reconocimiento y búsqueda de palabras desconocidas. Luego, un esquema con las ideas clave del texto.

Socializan las ideas centrales y son guiados por la explicación de la docente.

La actividad tiene el fin de reconocer el tópico en común de las independencias para entender la simultaneidad.

3.5. En el pizarrón se presenta un esquema con la pregunta central: ¿Por qué hay simultaneidad en los procesos independentistas?, seguida por Gran Reunión Americana. Los grupos van pasando de uno a la vez y agregan palabras que completan el esquema.

4. Independencias latinoamericanas. Este tramo de actividades promueve la búsqueda, selección y organización de la información a partir de diversos procedimientos, propicia un análisis crítico de fuentes primarias y secundarias acerca de los movimientos independentistas de América Latina entre 1810 y 1825, para que las y los estudiantes reconozcan en ellos a la totalidad de los actores sociales involucrados.

4.1. Se divide a los y las estudiantes en grupos de cuatro integrantes; el agrupamiento se lleva a cabo según sus intereses de trabajar con el tema, para lo que anotan el nombre del país del que deseen conocer el proceso independentista: Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Uruguay o Venezuela.

En el aula virtual los y las estudiantes cuentan con diferentes herramientas para la elaboración del informe; entre ellos: un video tutorial, una carpeta con bibliografía sugerida para cada independencia y un archivo con cada paso a seguir para la investigación y para el armado del informe.

4.2. Se explican los cinco tópicos del informe:

- a. Breve descripción sobre el desarrollo de la independencia: objetivos del movimiento revolucionario, guerra de la independencia, logros alcanzados, etc.
- b. Ideas de los y las principales protagonistas acerca de la independencia.
- c. Situación de la esclavitud en la época colonial y en la independencia.
- d. Identificación de sectores sociales (pueden ser clases pobres, pueblos originarios y afrodescendientes) que participan en la revolución. Inclusión de precisiones respecto de en qué manera participan; descripción de su accionar y de sus ideas.

e. Identificación y descripción de las mujeres que tienen participación.

4.3. En plenario se analizan las tareas a desarrollar por las y los estudiantes:

- Recolección de información.
- Selección y análisis de la información.
- Redacción del informe.

Se guía a los estudiantes en la búsqueda. Además, se les deja a disposición una carpeta con bibliografía.

Para la sistematización se les recomienda crear un cuadro de múltiples entradas en *Google Drive*; por ejemplo organizado en los cinco tópicos que integran el informe final: descripción del desarrollo de la independencia, ideas de los protagonistas, situación de los esclavos, consideración de todos los grupos sociales y participación de mujeres.

Este cuadro puede permitirles ir organizando la información según los tópicos requeridos.

También se les sugiere elaborar un eje cronológico de hechos.

Durante la búsqueda y selección se los guía en el análisis de fuentes a partir de los procedimientos de:

- contextualización (preguntarle al texto) y
- establecimiento de relaciones (contrastar fuentes).

Los estudiantes tienen a disposición, además, una serie de recomendaciones de escritura.

El informe va a ser retroalimentativo: en las clases destinadas a su realización los estudiantes pueden pedir su revisión y efectuar consultas. Además, se les pide a los grupos que compartan el informe con la docente, a través de un documento de *Google Drive*, para recibir comentarios a medida que se lleva a cabo su escritura.

4.4. Los grupos de estudiantes desarrollan los procesos de búsqueda y organización de la información, y de redacción de su informe.

5. Asamblea de la Patria Grande. Estas actividades tiene la intencionalidad de socializar las investigaciones, identificar puntos en común de las independencias latinoamericanas y reflexionar sobre una identidad común latinoamericana.

En esta instancia se lleva a cabo la representación/simulación de una asamblea entre diferentes personajes de los procesos independentistas. Con anterioridad los y las estudiantes revisan y estudian el informe escrito, ya que éste es el documento base de cada grupo.

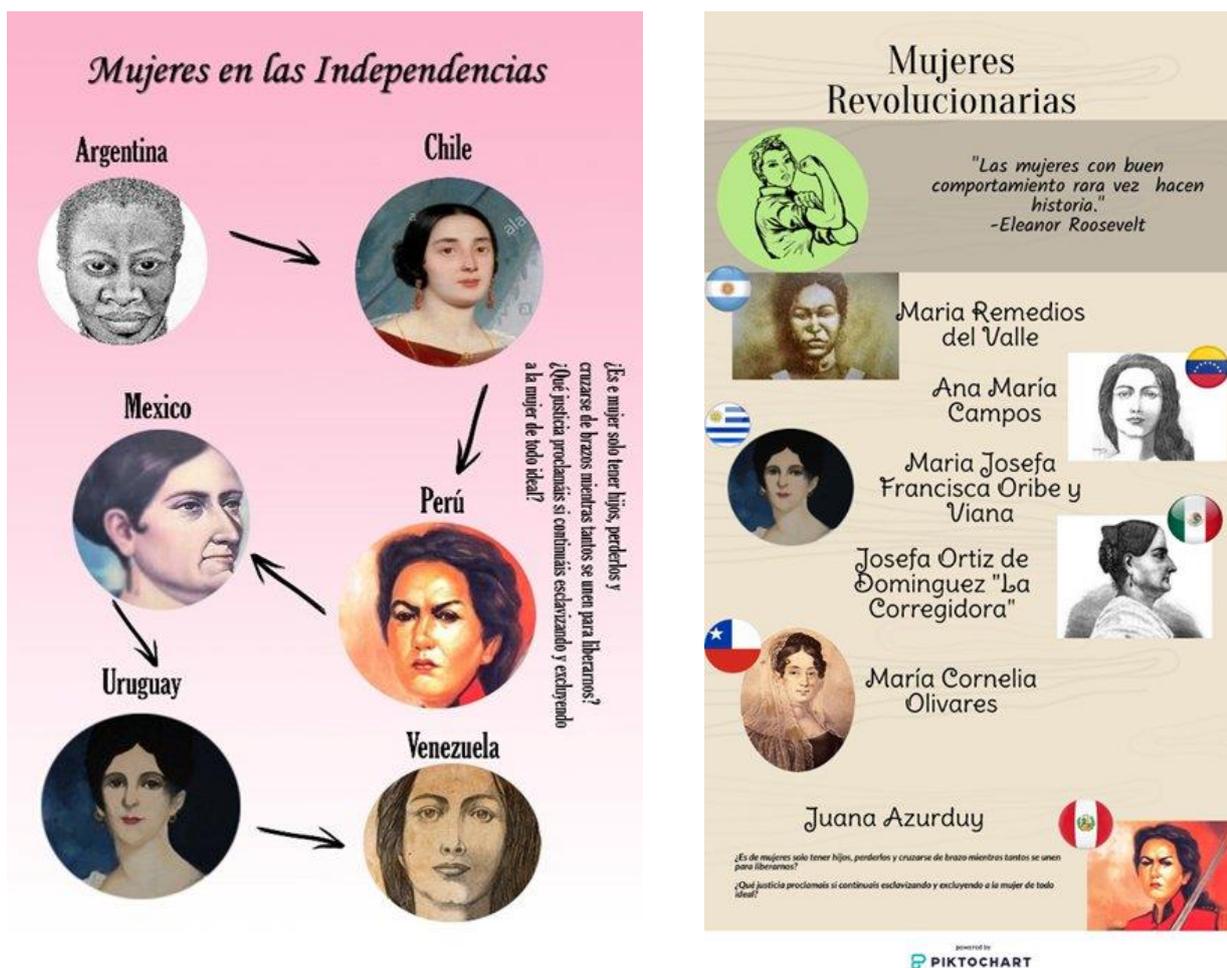
Se les pide que el día del encuentro se identifiquen de alguna manera –símbolos de la región, vestimenta, nombres de las y los principales protagonistas, etc.–.

La asamblea se desarrolla en tres momentos:

5.1. Un representante de cada grupo socializa los aspectos generales de cada independencia en un tiempo cronometrado.

5.2. Se rearmen los grupos; los nuevos agrupamientos quedan conformados con un representante de cada independencia, según los cinco tópicos. Los integrantes de cada grupo socializan su investigación sobre la temática e identifican puntos en común registrados en los distintos países.

5.3. Lo obtenido es plasmado en una infografía, que puede contener ser frases, imágenes, lista de ideas, un resumen, cuadros, entre otra información.



5.4. En plenario se retoma la pregunta problematizadora inicial: ¿Por qué existe simultaneidad entre los procesos independentistas de América Latina?

Se comparan las primeras respuestas con las que, en este cierre, expresan las y los estudiantes.

5.5. Tanto los informes como las producciones de la instancia de asamblea son recopilados en una revista digital, con el fin de acercar los aprendizajes a otros agentes educativos.

Evaluación: El instrumento de evaluación es una rúbrica que se utiliza de modo continuo. Se la presenta al principio de la secuencia de actividades en un documento Drive, con el fin de que cada estudiante la revise y reflexione sobre sus desempeños en el transcurso de la actividad.

Durante las actividades la docente marca con diferentes colores los niveles de valoración y una acción análoga es realizada por el y la estudiante. La rúbrica especifica los criterios de evaluación y cuenta con un espacio en blanco que es usado por las y los estudiantes para indicar qué otro desempeño evaluarían.

El seguimiento se realiza por esta vía y presencialmente, en la hora de clase y en las tutorías; ante una valoración baja se charla con el o la estudiante.

La nota numérica final integra todas las actividades.

Niveles de valoración	Rehacer	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Criterio					
a. Integración de conceptos básicos: independencia, libertad, patria, patria grande, sectores sociales, esclavitud.	No se identifica el contenido central a lo largo de las clases.	Sólo se abarca un concepto con poca profundidad.	Hay más de dos conceptos tratados con profundidad.	Se expone la mayoría de los conceptos de manera clara y precisa.	Se exponen todos los conceptos trabajados; se plantean con profundidad y con claridad.
b. Búsqueda, análisis y organización de la información.	No se trabaja sobre la información.	Sólo se copia y pega de Internet o de los materiales dispuestos en la clase. No hay organización propia para la información.	Se utilizan otras palabras para explicar. La información es escasa. No se sigue una línea de organización.	Lograda búsqueda de información. Se describen los sitios web utilizados. La información se expone de manera organizada a partir de diferentes instrumentos.	Excelente búsqueda de información. Se utilizan varias fuentes. Se describen los sitios web utilizados. Se elige lo más adecuado para la actividad. Hay opiniones personales con fundamentos.
c. Empleo de recursos TIC.	No se incluyen.	Se utilizan imágenes, videos, etc. que no corresponden a los conceptos expuestos.	Se utilizan recursos que aportan escasamente a la actividad.	Son precisos y complementan la actividad. Se aprecia producción estética. Se utilizan para organizar la información.	Se utilizan más de dos recursos. Éstos tienen una relación directa con los conceptos. Excelente producción estética. Se utilizan para organizar la información.
d. Claridad conceptual en las actividades finales.	No se recuperan los conceptos trabajados.	Se explican brevemente uno o dos conceptos.	Aparece lo trabajado en la actividad. Se aportan buenas explicaciones extra.	Se explican con claridad todos los conceptos. Se sigue una línea cronológica y espacial de los hechos.	Se trabaja con todos los conceptos que la actividad requiere. Se aporta muy buena información extra. Se aportan

					ejemplos valiosos.
e. Escritura.	Se copia y pega de los materiales de trabajo y/o de la web sin escritura propia.	Se presenta un texto breve, sin trabajo conceptual y con poca coherencia entre las ideas, sólo a modo de opinión. Se registran faltas de ortografía.	Buena ortografía. Buena coherencia. Ideas extraídas de sitios web y otras fuentes pero reformadas.	Muy buena producción. Hay coherencia en las ideas. Se encuentra producción creativa y personal.	Excelente trabajo de escritura. Hay producción personal y creativa. Se utilizan todos los recursos dispuestos. Se citan las fuentes. Buena ortografía. Hay coherencia en las ideas.
f. Trabajo colaborativo.	Sólo un integrante del grupo efectúa los aportes.	Un integrante lidera y el resto acompaña con aportes aislados.	La mitad del grupo efectúa los aportes.	La mayor parte del grupo comparte la actividad. El resto hace aportes correctos.	Perfecto trabajo grupal. Se comparte el trabajo y los integrantes se organizan correctamente.
¿Qué evaluarías?					
Valoración final.					

2. Atajos textuales: el camino en la construcción de la identidad de género

Marina Babini y Anahí Natali

mcbabini5@gmail.com

Espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía e Identidad, y Lengua y Literatura.

Destinatarios: Estudiantes de tercer y cuarto año de la Escuela de Educación Secundaria Orientada EESO 246 *Doctor Carlos Saavedra Lamas*, Bombal, Santa Fe, y de la EESO 227 *Esteban Echeverría*, Máximo Paz, Santa Fe.

Presentación: La educación *en y para la vida democrática* demanda pensar la formación de nuestros estudiantes como sujetos de derecho en tanto habilitados al conocimiento de la vida en democracia y, fundamentalmente, al ejercicio de esos derechos y a la lucha por el reconocimiento de otros nuevos, convencidos de que *la educación es un derecho que da derechos* (Pineau, 2008).

Las políticas educativas y sus instrumentos legales nos desafían a *reobservar* nuestro hacer cotidiano en las aulas, volver la mirada sobre los contenidos y, fundamentalmente, sobre los y las sujetos/as que habitamos las instituciones educativas movilizados/as por la búsqueda de nuevos encuentros con los/las otros/as que nos permitan, retomando la preocupación de Marcela Martínez (2015), descubrir nuevos modos sobre *cómo vivir juntos*; porque las sociedades y sus actores/actrices reflejan la idea de permanente devenir. Sin embargo, las instituciones educativas, aunque producciones humanas, parecieran ser dueñas de certezas en un mundo plagado de incertidumbres, certezas heredadas y pocas veces interpeladas. Coincidiendo con la autora, esta época debe ser tomada como un desafío para poner en común las diferencias, entendiendo que “la escuela contemporánea alberga nuevos modos de hacer, vínculos más complejos, experiencias heterogéneas. Ausencias. También presencias incómodas y mucho de incertidumbre” (p. 12).

La incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) como un contenido transversal a partir de la sanción de la Ley Nº 26150 invita a pensar la sexualidad como un derecho de las/los habitantes de las escuelas argentinas, obligándonos a poner atención en la tensión existente entre el paradigma biomédico y el paradigma de la perspectiva de género. En este último nos posicionamos para entender integralmente los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, promoviendo la ESI, preocupados por la salud sexual reproductiva y, sobre todo, por la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad, procurando igualdad en el trato y oportunidades.

Desde esta perspectiva, *género* y *sexualidad* se conjugan para entender la *construcción social del cuerpo* como una invitación a integrar las miradas biológicas y socioculturales, visibilizando las adjetivaciones, características y significaciones que históricamente recayeron en *lo femenino* y *lo masculino* como bipolaridad única y absoluta para vivir el cuerpo y estar en el mundo.

Esta perspectiva invita a deconstruir mandatos del paradigma heterosexual que, propio de la cultura dominante, impregna las relaciones de poder en la organización social, y es aquí donde la articulación entre los espacios Construcción de Ciudadanía e Identidad y Lengua y Literatura puede “implementar el abordaje transversal y específico de los contenidos curriculares de la ESI, favoreciendo espacios de construcción colectiva de saberes entre actores educativos para el ejercicio de la ciudadanía desde la mirada integral de la sexualidad” (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, 2019). La articulación propuesta recupera la tensión que Roger Cornu propone entre cuerpo y lenguaje cuando sostiene que “El desafío será pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera: traducir, sabiendo que no todo se traduce, que queda lo extranjero,

lo intraducido (...) El cuerpo extranjero es también el del adolescente, extraño para él y para los demás (...), es el lugar de las dificultades de institución y reconocimiento (...). Echar a ese cuerpo una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar, plantea el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social” (Cornu en Kantor, 2008).

La literatura en tanto ficción –como construcción de mundos posibles– permite entrar en contacto con una gran diversidad de conflictos, situaciones y mundos que atraviesan los procesos de construcción identitarios en una sociedad fuertemente anclada en un modelo heterosexual y en donde el lenguaje es claramente uno de los espejos en los que más se refleja esta problemática; así, permite una deconstrucción y una nueva construcción simbólica en los espacios de la clase en los que se habilitan las irrupciones en un marco de respeto y empatía.

Destacamos que las dos instituciones en las que se desarrolla esta secuencia didáctica se encuentran emplazadas en un contexto propio de localidades pequeñas en las que las minorías son claramente estigmatizadas y no cuentan con espacios que visibilicen esta problemática, como por ejemplo, agrupaciones, colectivos, ONG. Observamos que quienes forman parte de estas minorías logran una exteriorización auténtica de su identidad cuando emigran a las grandes ciudades por motivos de elección de carreras o en búsqueda de sus proyectos de vida. Lo dicho evidencia que, a nuestro parecer, el pueblo coarta su verdadero ser.

Al plantear consignas que recuperan el análisis del discurso propuesto por Mijail Bajtin, el texto literario no se agota en un análisis sobre su composición –el modo en que se dispone el material lingüístico– sino que brinda herramientas para enriquecer esta lectura en su contenido temático así como en su estilo. Se promueve establecer un diálogo entre los enunciados que son reelaborados en los textos presentados, su formación histórica y su visión del mundo, así como su respuesta a enunciados anteriores o enunciados ajenos posibilitando dicha deconstrucción-construcción; es decir que, además de abordar el texto en su especificidad literaria, su contenido y su forma como un todo, el trabajo se vuelve verdaderamente interdisciplinario.

Propósitos:

- Generar instancias de discusión, diálogo y problematización de los conceptos de *sexo, género y sexualidad*.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, reflexionando sobre la identidad como una construcción compleja.
- Promover un abordaje del texto que contemple a la forma y el contenido como un par indisoluble a la hora de construir sentidos.

Objetivos:

- Reconocer y deconstruir concepciones hegemónicas y naturalizadas, identificando las influencias culturales sobre los roles y expectativas acerca de lo femenino y lo masculino.
- Explorar mundos afectivos que permitan la ampliación de sus universos culturales.
- Valorar las tensiones y conflictos presentes en los vínculos, rechazando actitudes discriminatorias y violentas.

Contenidos: *Construcción de Ciudadanía e Identidad:* Valoración de la sexualidad como una construcción permanente. Identificación de las etapas evolutivas propuestas por el psicoanálisis y las zonas erógenas asociadas a cada una. Lectura de la nueva Ley de Educación Sexual Integral N° 26150, interpretando aspectos valiosos para el posicionamiento de la identidad de género. Diferenciación entre el paradigma

Encuentro 2. 2.1. Los estudiantes comparten las publicidades seleccionadas, vinculándolas con las ideas trabajadas.

2.2. Compartimos el artículo:

- Bimbi, B. (2017). "Cualquier persona LGBT nace obligatoriamente en el armario". Buenos Aires: Agencia Presentes. Recuperado de <http://agenciapresentes.org/2017/08/31/bruno-bimbi-cualquier-persona-lgbt-nace-obligatoriamente-en-el-armario/>

Problematizamos la pregunta que le da nombre a la entrevista; en ésta, Bruno Bimbi afirma que las personas homosexuales "están permanentemente saliendo del armario".

2.3. Compartimos el video:

- Canal Encuentro (2013). *Igual de diferentes*. Serie: *Diversidad cultural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8465/5361>

A partir del caso de Kylie, convocamos a las/los estudiantes a recuperar sus ideas.

2.4. Aprovechando el protagonismo que tiene el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) en este recurso, se solicita que averigüen qué es INADI y cómo tiene que actuar un/una ciudadano/ciudadana de la localidad que necesite consultar en dicha entidad.

2.5. La docente recupera los aspectos más significativos de la teoría sexual propuesta por Freud, promoviendo la integración de saberes con lo abordado en el primer encuentro; concretamente, respecto a la idea de la educación sexual como un proceso transversal en nuestras vidas, retomando la visión integral del cuerpo, articulando con la lectura de los tres primeros artículos de la Ley Nº 26150, para evidenciar el posicionamiento de la temática a partir de las concepciones allí expresadas.

Encuentro 3. 3.1. Leemos el cuento de Agustina Bazterrica:

- Bazterrica, A. M. (2016). "Rosa bombón". En *Antes del encuentro feroz*. Córdoba: Alción.

3.2. Como actividad final se solicita a los/las estudiantes que construyan una escultura u objeto 3D que sintetice lo abordado en estas clases recuperando sus sentires, emociones, contenidos o lo que consideren apropiado para compartir.



biologicista/biomédico y la perspectiva de género como construcción social del cuerpo. Influencia de los medios en la visión de género. *Lengua y Literatura*: Géneros primarios y secundarios. Las voces en la narración. Deícticos.

Metodología: Sondeo de saberes e ideas previas Preguntas didácticas de inicio, revisión y reflexión. Intercambio entre pares y con docentes. Lectura e interpretación de textos de género y soporte diverso. Recuperación de la perspectiva autorreferencial.

Tiempo: *Construcción de Ciudadanía e Identidad*, tres encuentros de ochenta minutos. *Lengua y literatura*, seis encuentros de ochenta minutos cada uno.

Secuencia de actividades:

A. Construcción de ciudadanía e Identidad

Encuentro 1. 1.1. En este primer encuentro se intenta sensibilizar a los/las estudiantes con la temática, recuperando decires que se vinculan con la idea de género según roles prescriptos socialmente: luego de esta instancia oral se profundizan sus primeras aproximaciones activando y recuperando ideas previas vinculadas a la propuesta, concretamente, con los conceptos de *educación sexual, sexualidad y género*.

Para esto, solicitamos que puedan responder de manera individual y por escrito si alguna vez han recibido educación sexual, qué entienden por *sexualidad* y a qué creen que se hace referencia con *género*. Se indica explícitamente que todavía no socialicen sus apreciaciones.

1.2. Proyectamos el video presentado por el doctor en Biología Diego Golombek:

- Canal Encuentro (2013). *Diversidad sexual y discriminación*. Serie: *Queremos saber*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8455/5297>

Luego de esta proyección la docente solicita que revean lo escrito en sus ideas previas, ampliando y ajustando lo que consideren necesario.

1.3. Los/las estudiantes se distribuyen circularmente en el espacio cotejando los escritos con la información que brinda el video. Compartimos las respuestas solicitando expresamente que cada uno/una pueda exponer y comentar al grupo sus apreciaciones antes de la visualización y luego de éstas.

En varias de las respuestas no se registran modificaciones por lo que se vuelven a proyectar momentos claves de la proyección y a comentar entre todos si los saberes expuestos poseen absoluta coincidencia con sus ideas previas, siendo este intercambio fundamental para comprender la integralidad de la educación sexual.

1.4. Para el cierre compartimos y analizamos publicidades breves que estereotipan lo femenino y lo masculino.

1.5. La clase se cierra planteando la perspectiva de que la educación sexual es un proceso que se inicia antes de tener consciencia de él, evitando asociarlo con un momento concreto de la vida como puede ser el de la pubertad.

1.6. Se solicita a los/las estudiantes que, para el próximo encuentro, seleccionen alguna publicidad o propaganda visual para compartirla en clase, exponiendo brevemente motivos de la selección y vinculación con lo conversado.

B. Lengua y Literatura

Encuentro 1. 1.1. Se dispone igual cantidad de tarjetas con las siguientes palabras, con el fin de que cada alumno/a elija una para formar grupos: Rosa-Marica-Conservas-Juegos-Familia. Los alumnos/as que tienen la misma palabra se agrupan.

Se les solicita elaborar una definición de la palabra dada así como escribir diez palabras que pertenezcan a su campo semántico o que asocien libremente, con el fin de establecer la carga ideológica que poseen las palabras.

Cada grupo dice su palabra, la definición y las diez palabras solicitadas.

1.2. La docente hace entrega de los siguientes títulos de los textos a analizar por cada grupo, según contengan la palabra elegida la actividad anterior:

- Bazterrica, A. M. (2016). “Rosa bombón”. En *Antes del encuentro feroz*. Córdoba: Alción.
- Castillo, A. (2007). “El marica”. En *Las otras puertas*. Barcelona: Seix Barral.
- Guido, B. (2001). “Una hermosa familia”. Córdoba: La Voz del Interior; edición del 23 de febrero. Recuperado de http://archivo.lavoz.com.ar/2001/0223/nota13954_1.htm
- Heker, L. (2016). “Los juegos”. En *Cuentos reunidos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schweblin, S. (2012). “Conservas”. Buenos Aires: Diario Página 12; edición del 25 de febrero. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/subnotas/23-57939-2012-02-25.html>

Les sugiere debatir grupalmente para realizar inferencias, con la intención de visualizar qué estereotipos nos atraviesan:

- ¿De qué tratará el cuento?
- ¿Quiénes serán los personajes?
- ¿Qué conflictos se propondrán?, entre otros interrogantes.

Se comparten títulos e inferencias.

1.3. La docente hace entrega de los textos a cada grupo. Se efectúa la lectura.

1.4. Se les propone elaborar una nueva definición de la misma palabra así como una nueva lista de palabras.

Encuentro 2. 2.1. A partir de dibujos sin texto que recrean diversas situaciones comunicativas y que implican la utilización de un género primario, se les solicita a los/as alumnos/as completarlas.

Luego se comparten y se pegan en el pizarrón.

2.2. En ellas, de manera oral, reconocemos rasgos comunes evidenciando su gran grado de estabilidad, su relación inmediata con la realidad y su capacidad de agotar su sentido rápidamente.

2.3. Se desarrollan las características de los géneros primarios recuperando conocimientos de las/los estudiantes.

Se procede a compararlos con un texto literario (género secundario).

2.4. Los alumnos y alumnas se agrupan como en el primer encuentro para identificar los géneros primarios que aparecen recreados en los textos literarios.

Encuentro 3. De manera individual, los y las estudiantes resuelven la siguiente guía de lectura:

Una narración siempre es narrada por alguien. La voz narrativa o, en algunos casos, las voces narrativas, estructuran la narración e influyen, de modo muy importante, en la manera en que nos es presentado el mundo ficticio.

En un texto literario puede haber una o varias voces narrativas. Los primeros hechos que debemos investigar son los siguientes: ¿Cuántos narradores hay? ¿Quién, o quiénes, son los que hablan?

Teniendo en cuenta las cadenas dialógicas identifiquen: ¿Qué otras voces intervienen directa o indirectamente en el relato? ¿Pertenece a un personaje en particular, al narrador? ¿Dónde se reconocen esas voces –socialmente hablando–? ¿Qué posición toman y cómo se vinculan con respecto al conflicto desarrollado en el texto?

Luego resalten fragmentos del texto en los que se evidencie la presencia de una voz anclada en una perspectiva que no reconoce la equidad de género, no respeta la diversidad o que reproduce estereotipos hegemónicos.

También debatiremos sobre cómo esas voces hegemónicas son interpeladas, es decir por qué consideran que son incluidas en el texto literario.

Compartimos y problematizamos las respuestas.

Encuentro 4. Alumnos/as y docente efectúan una revisión de los pronombres personales –contenido desarrollado en el ciclo básico–.

Luego se les solicita a los/as alumnos/as identificarlos en el texto, atendiendo a la voz narrativa:

- ¿Quiénes conforman el *nosotros* en el texto? Caracterizar.
- ¿Quiénes son *los otros* en el cuento leído? Caracterizar.
- ¿Algún personaje se siente en conflicto por pertenecer a alguno de esos grupos?
- ¿Algún personaje se siente en conflicto por querer pertenecer a alguno de esos grupos?
- Como lector, ¿te sentís parte del *nosotros*, de *los otros* o de ninguno?
- ¿Qué es ser un *otro*? ¿Qué significa ser parte de un *nosotros*?
- ¿Qué debería tener un *nosotros* para ser inclusivo?

Compartimos y problematizamos las respuestas.

Encuentro 5. A partir de uno de los cinco textos primarios, se solicita a los alumnos producir un texto literario que los reelabore:

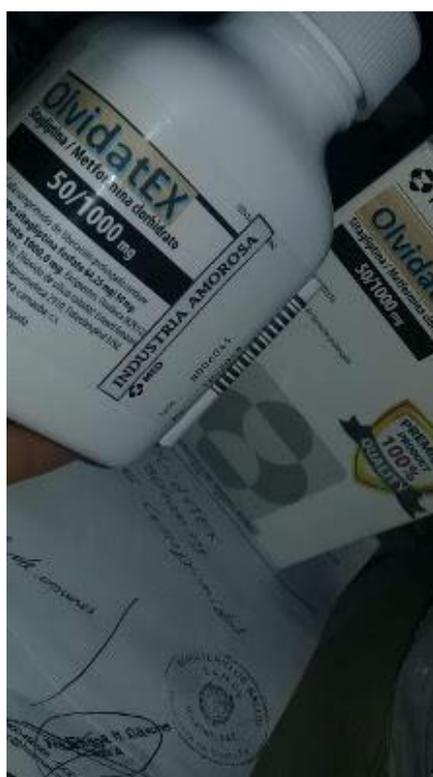
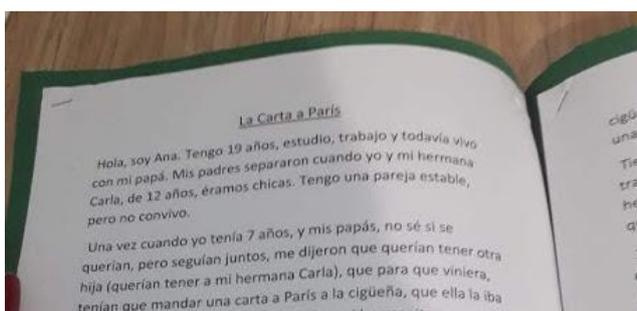
- La producción debe venir acompañada de un formato que lo muestre en una especie de soporte original; puede incluir objetos o portadores que otorguen verosimilitud al mismo tiempo que creen un espacio más para subvertir su rigidez característica.
- El narrador o voz elegida deberá anclarse en la perspectiva de género.

Cada alumno/a tiene como base el cuento trabajado en las consignas anteriores:

- Quienes leyeron “Rosa bombón” van a escribir un instructivo acompañado de su producto que opere contrariamente al cuento original.
- Para “El marica” van a escribir una carta personal –mail, chat– escrita por el propio César.
- Para “Conservas”, una confesión acompañada de un objeto que represente los mitos y /o explicaciones que circulan en la sociedad para explicar el embarazo a los niños.
- “Los juegos” va a derivar en un juego infantil: frases, instructivos, nombre, caja, etc.
- “Una hermosa familia” es reelaborado en un libro para niños/as con fines didácticos sobre los diversos tipos de familia.

Los/las estudiantes comienzan con el bosquejo de producción creativa: forma-contenido.

Encuentro 6. 6.1. Cada alumno/a socializa su producción con sus compañeros/as.



6.2. Las obras se exponen en una muestra junto a los textos originales, mostrando el resultado de una lectura creativa que es capaz de generar un nuevo texto.

Evaluación: Los criterios de evaluación comienzan a considerarse desde el primer encuentro con el fin de identificar los conocimientos previos en cuanto a los contenidos específicos del área como las representaciones y el universo discursivo e ideológico que atraviesa a los alumnos en cuanto a la ESI.

También se tiene en cuenta la participación en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente, así como expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente ideas, hechos y vivencias, empleando un vocabulario adecuado, no discriminatorio e identificando el universo discursivo de los demás participantes para lograr un clima de respeto en los debates que se generen.

Otro criterio importante de evaluación se relaciona con la lectura y la comprensión de la información explícita; y, más aún, con la habilidad de recuperar el material implícito que, en el análisis del discurso, se vuelve totalmente necesario (tomando como indicadores la posibilidad de realizar inferencias, reconocimiento de voces, etc.).

También resulta un criterio relevante la lectura crítica expresada a través de una reescritura del texto en la que los alumnos pueden adoptar una voz inclusiva y con perspectiva de género y alineada con los contenidos trabajados desde la ESI así como las distintas voces que confluyen en sus textos.

La creatividad y originalidad en la presentación del texto no constituyen un componente ornamental sino un paratexto desde el cual se supera la división entre forma y contenido, por lo que también se incorporan como criterios de evaluación.

Los instrumentos de evaluación implementados son:

- Preguntas didácticas en diferentes momentos de los encuentros.
- Observación de los intercambios grupales.
- Observación de las producciones con sus respectivos textos y objetos en 3D.
- Observación de la presentación oral de trabajos finales.

Referencias bibliográficas:

Kantor, D. (2008). "Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes". En *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante.

Martínez, M. (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: Editorial Universitaria de Villa María, EDUVIM.

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Caracas: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos03.doc>

Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación (2019). *Presentación del Programa "De ESI se habla"*. Santa Fe: Equipo de Educación Sexual Integral. Recuperado de https://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=17

3. Circuitos productivos: desde las regiones pampeana y extrapampeana hasta la realidad local

Etelvina Villalba
etelvillalba@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de quinto año del Ciclo Orientado en Economía y Administración del Instituto *San Alberto y San Enrique*, Serrano, Córdoba.

Presentación: He elegido este contenido debido a que, en años anteriores, lo abordamos teóricamente en su casi totalidad porque me limité a que los estudiantes leyeran la bibliografía, oyeran la explicación y dieran lección oral y sólo algunas veces solicité la búsqueda de un video representativo de un circuito productivo. Durante esas clases observé que los estudiantes no relacionaban los circuitos pampeanos con la realidad de la que somos parte: vivimos en una localidad del sur cordobés en la que nos encontramos en constante contacto con circuitos agroindustriales locales.

Debido a esta situación me propuse planificar esta nueva secuencia con el propósito de que los estudiantes puedan no sólo conocer los circuitos pampeanos y extrapampeanos sino que sean capaces de relacionar y reconocer distintos aspectos de la realidad productiva local. También busco fortalecer las capacidades de lectura, escritura y oralidad; para ello propongo buscar y seleccionar información periodística y, en lo referido a la escritura, solicito a los estudiantes que redacten las consignas en procesador de texto; también propicio la oralidad en las instancias de explicación de las distintas producciones. Otra capacidad que me propongo fortalecer es el trabajo colaborativo en el que cada integrante pueda contribuir con sus aportes a las distintas consignas y al trabajo final, manifestando respeto hacia las producciones de los demás. Y también tengo por finalidad contribuir al pensamiento crítico de los estudiantes con debates fundamentados en la instancia de presentación de la situación actual de cada circuito productivo, sus problemas y posibles soluciones.

Abordando este contenido desde textos, videos y bibliografía específica, me propongo favorecer la comprensión y la profundización en aquellos saberes más dificultosos para los estudiantes y, además, que puedan relacionarlos con otros espacios curriculares propios de su orientación en Economía y Administración y, así, promover aprendizajes integrados y relevantes.

Objetivos:

- Reconocer la localización, el funcionamiento y los actores involucrados de los circuitos productivos pampeanos y extrapampeanos.
- Conocer la situación actual de distintos circuitos productivos.
- Interpretar diferentes gráficos estadísticos sobre aspectos relacionados a los circuitos productivos.
- Identificar características representativas de un circuito productivo local.
- Trabajar de manera colaborativa.

Aprendizajes y contenidos: Comprensión de la importancia de los circuitos productivos y enclaves económicos en el escenario económico argentino y cordobés, identificando sus principales componentes y los procesos que involucran.

Estrategias de enseñanza: Revisión de ideas previas de forma oral. Exposición dialogada de contenidos. Análisis de gráficos estadísticos, material periodístico y audiovisual. Aprendizaje colaborativo. Orientación con guías escritas. Preguntas intercaladas en forma oral durante la secuencia.

Tiempo: Se estima en seis clases de ciento veinte minutos cada una.

Secuencia de actividades:

Actividades de apertura. 1. En plenario, la docente indaga sobre las ideas previas sobre *circuitos productivos*, dialogando con los estudiantes en base a los interrogantes: ¿Qué es un circuito productivo? ¿Han tratado este tema en otras materias? ¿Podrían elaborar una definición? ¿Con qué componentes clave?

2. La docente presenta el trabajo a desarrollar durante las siguientes clases y entrega a los alumnos los criterios de evaluación que son tenidos en cuenta. Promueve su análisis y un diálogo sobre ellos.

SECUENCIA DIDÁCTICA: "CIRCUITOS PRODUCTIVOS:
DESDE LAS REGIONES PAMPEANA Y EXTRAPAMPEANA
A LA REALIDAD LOCAL"QUINTO AÑO "A"

- 1) Leer la información del libro sobre el circuito productivo asignado.
 - a) Comentar oralmente para todo el curso.
 - b) Buscar un video breve sobre ese circuito productivo y socializarlo.
- 2) Buscar noticias para responder las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuál es la situación actual del circuito productivo?
 - b) ¿Qué soluciones se plantean?
- 3) Consultar la página de la Secretaría de Política Económica. Subsecretaría de Programación Microeconómica del Ministerio de Hacienda de la Nación, para buscar la siguiente información:
 - a) Historia del circuito.
 - b) Localización.
 - c) Cadena productiva.
 - d) Empleo, producción y exportación.
 - e) Relación entre precio del productor y precio del consumidor.
 - f) Relación entre precio interno e internacional.

Presentar la información en un documento Word
- 4) Elaborar una presentación digital donde expongan todo lo visto en la visita a I.L.S.A.
- 5) Socializar todas las actividades incluida la presentación digital.

Actividades de desarrollo. 3. La docente retoma las primeras ideas de los estudiantes e, integrándolas, presenta el concepto de circuito productivo.

En plenario se analizan sus componentes y su organización.

4. Los estudiantes leen el texto "Los circuitos agroindustriales". En plenario se analizan las distintas etapas.

5. A continuación se requiere a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres o cuatro integrantes. La docente asigna un circuito productivo a cada grupo.

La docente solicita a los estudiantes que, trabajando en equipo, busquen un video corto sobre el circuito productivo que están tratando. Durante la búsqueda la docente guía a los estudiantes respondiendo las dudas acerca de si cada material seleccionado corresponde a la consigna y es confiable.



6. Cuando todos los grupos han terminado la tarea, socializan el video o una selección de sus imágenes; para ello conectan la notebook al proyector y así podemos verlo en la pizarra.

A partir de las presentaciones se sintetizan rasgos comunes y particularidades de los circuitos productivos agroindustriales.

7. La docente destaca la importancia de conocer la situación actual de los diversos circuitos. Plantea dos preguntas:

- ¿Cuál es la situación actual del circuito productivo?
- ¿Qué soluciones se plantean?

Se analizan y sistematizan las primeras respuestas de los estudiantes respecto del circuito productivo que han caracterizado.

8. Convoca a los estudiantes a que localicen más información para responder los interrogantes. La información va a compartirse en un documento desarrollado en un procesador de texto, donde registran su búsqueda y las que realicen para las siguientes actividades.

Inicialmente, el espacio de búsqueda es el sitio web de la Subsecretaría de Programación Microeconómica (Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía de la Nación; <https://www.argentina.gob.ar/economia/politicaeconomica/microeconomica>). La búsqueda se realiza en notebooks que los estudiantes traen al aula o desde las disponibles en la Institución. La docente guía el proceso de consulta, búsqueda y redacción de las respuestas a las consignas presentadas:

- a. Historia del circuito.
- b. Localización.
- c. Cadena productiva.
- d. Empleo, producción y exportación.
- e. Relación entre costos del productor y precio que paga el consumidor.
- f. Relación entre precio interno e internacional.



9. Completada la búsqueda y la sistematización de la información agrupada en las seis categorías, los estudiantes plantean una primera socialización de sus resultados.

También en plenario –y aun cuando la búsqueda aún no está completada– se consideran rasgos recurrentes y particularidades de los circuitos agroindustriales.

10. Se conversa con los alumnos sobre las distintas agroindustrias presentes cerca de la localidad en la que vivimos.

Se vincula la información de realidad de los estudiantes con la obtenida en la consulta al sitio web de la Subsecretaría de Programación Microeconómica.

11. Se organiza la visita a ILSA, Industrial Longo SA, empresa de la localidad que recibe soja y, en su planta, la procesa para elaborar *expeller* y aceite.

Se deciden aspectos clave de los procesos productivos a focalizar. Se recuerda que la información recabada forma parte de la presentación grupal.

12. Se concreta la visita a la agroindustria local con el objetivo de conocer su funcionamiento, los circuitos productivos que encara y distinguir las distintas etapas en ellos.



13. Después de la visita los estudiantes dan una respuesta grupal a la consigna: “Elaborar una presentación digital en la que expongan lo observado en la visita a la empresa agroindustrial local.”

14. Los estudiantes disponen de un plazo previsto para exponer el contenido sobre el circuito productivo observado.

15. Una vez concluidas las exposiciones se propone una autoevaluación y una coevaluación para identificar logros y limitaciones.

Evaluación: Evalúo todo el proceso, pensando en una evaluación formativa mediante la retroalimentación, observando los avances, dificultades y retrocesos de los estudiantes en situaciones de selección y análisis de información, elaboración de producciones, relación entre los diversos materiales y participación en las distintas instancias. Registro lo observado en mi carpeta con anotaciones sobre cada desempeño individual y acerca de la producción final colaborativa; en este último aspecto, pongo la mirada en la organización, participación y distribución de tareas durante el trabajo conjunto. En el momento de la socialización de producciones, tengo en cuenta la postura del estudiante, la utilización de vocabulario específico y la organización del grupo para exponer. Y, al momento de compartir conclusiones y opiniones, que éstas sean razonables y fundamentadas.

Mis criterios de evaluación son, entonces:

- Participación en el desarrollo de las clases.
- Búsqueda, selección y análisis de material audiovisual, información periodística y estadística.
- Apropiación del concepto de *proceso productivo*, sus componentes y su organización.
- Identificación de las problemáticas de los distintos circuitos.
- Relación entre circuitos regionales y el circuito local.
- Planteamiento de opiniones y reflexiones.
- Presentación de las actividades en los tiempos previstos y según las formas establecidas.
- Pertinencia en la resolución de las consignas presentadas.
- Responsabilidad y predisposición en el trabajo colaborativo.

Estos criterios se aplican en las actividades:

- Búsqueda y selección de material periodístico y audiovisual.
- Análisis de gráficos estadísticos.
- Resolución de consignas.
- Elaboración, presentación y exposición del material de síntesis.

Para el registro de lo observado integro esta rúbrica:

Criterio	Logrado (10 o 9 puntos)	Medianamente logrado (8, 7 o 6 puntos)	No logrado (5 o menos puntos)
a. Participación en el desarrollo de las clases.	Participa como mínimo dos veces.	Participa una vez.	No participa en las clases.
b. Búsqueda, selección y análisis de material audiovisual, información periodística y estadística.	Busca, selecciona y analiza distintos materiales.	Presenta dificultades para buscar, seleccionar o analizar materiales.	No logra buscar, seleccionar o analizar materiales.
c. Apropiación del concepto de <i>proceso productivo</i> , sus componentes y su organización.	Reconoce el concepto y cómo están organizados los circuitos productivos.	Reconoce parcialmente el concepto y la organización de los circuitos productivos.	No reconoce el concepto o la organización de los circuitos productivos.
d. Identificación de las problemáticas de los distintos circuitos.	Identifica las problemáticas de los distintos circuitos.	Identifica con dificultad las problemáticas de los distintos circuitos.	No identifica las problemáticas de los distintos circuitos.
e. Relación entre circuitos regionales y el circuito local.	Reconoce la relación entre circuitos regionales y el circuito local.	Reconoce con dificultad la relación entre circuitos regionales y el circuito local.	No reconoce la relación entre circuitos regionales y el circuito local.
f. Planteamiento de opiniones y reflexiones.	Plantea opiniones y reflexiones razonables y fundamentadas.	Plantea algunas opiniones y reflexiones razonables y fundamentadas.	No plantea opiniones o reflexiones razonables ni fundamentadas.

g. Presentación de las actividades en los tiempos previstos y según las formas establecidas.	Presenta las actividades en el tiempo previsto y según las formas establecidas.	Presenta las actividades pero luego del tiempo previsto; algunas formas no se cumplen.	No presenta las actividades.
h. Pertinencia en la resolución de las consignas presentadas.	Las consignas cumplen lo solicitado.	Algunas consignas cumplen lo solicitado.	Ninguna consigna cumple lo solicitado.
i. Responsabilidad y predisposición en el trabajo colaborativo.	Muestra responsabilidad y predisposición en el trabajo colaborativo.	Muestra poca responsabilidad o predisposición en el trabajo colaborativo.	No muestra responsabilidad ni predisposición en el trabajo colaborativo

4. Conflictos sociales y desigualdad en la Antigua Roma

¿Aún existen los mismos conflictos?

Nadia Soledad Guayanes

nadiaguayanes.ng@gmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año de la Escuela ProA, Programa Avanzado de Educación Secundaria Experimental con Énfasis en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Villa María, Córdoba.

Objetivos:

- Conocer la organización sociopolítica de la civilización romana.
- Reconocer cambios y continuidades de los conflictos y consensos de los actores sociales.
- Establecer relaciones y comparar la desigualdad social en Roma y en la actualidad.
- Desarrollar sensibilidad frente a las problemáticas sociales e interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.
- Seleccionar, organizar y comunicar información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de distintas fuentes.

Propósitos:

- Favorecer el acercamiento entre cultura escolar y las culturas juveniles involucrando la multialfabetización.
- Promover prácticas colaborativas de aprendizaje.
- Fomentar el pensamiento crítico y creativo de la realidad social.

Aprendizajes y contenidos: Las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural. Reconocimiento de las relaciones de parentesco, género y edad como fundamento de la organización de la vida social de la civilización romana y en las sociedades actuales. Reflexión sobre la estructura social de la civilización romana. Reconocimiento de la totalidad de los sectores sociales como parte fundamental de los sistemas económicos, políticos y culturales.

A continuación de esta secuencia se trabaja otra, también correspondiente a la civilización romana. La elección de trabajar en primera instancia con la organización social se debe a que se considera esencial reconocer las estructuras de la sociedad para comprender los sistemas económicos, políticos y culturales de dicha civilización.

Tiempo: La secuencia didáctica tiene una duración aproximada de tres clases. Además es trabajada en tutorías de cuarenta minutos semanales y en el foro del aula virtual.

1. Momento introductorio. Se ubica a Roma espacial y cronológicamente.

Se lleva a cabo una presentación explicativa de la organización social de la Antigua Roma, mediante el recurso interactivo Prezi. En éste están planteadas las ideas centrales: sociedad estratificada y piramidal, sectores sociales, derechos, exclusión en la participación política y rol de la mujer romana.

2. Organizados en equipos de un máximo de tres integrantes con agrupación aleatoria, los y las estudiantes recolectan información acerca de las personas que formaban parte de los sectores sociales de la civilización

romana. Cada grupo asume la búsqueda respecto de: hombres y mujeres patricios/as, hombres y mujeres plebeyos/as, hombres y mujeres esclavos/as y niños/as.

Para llevar a cabo la investigación los y las estudiantes cuentan con videos y diversas fuentes bibliográficas dispuestos en el aula virtual, y también tienen la posibilidad de realizar una búsqueda autónoma en la web.

En su rastreo buscan información sobre:

- Función en la sociedad.
- Posición en la pirámide social.
- Educación (niños/as).
- Aspectos de su vida cotidiana.
- Formas de esclavitud.

Los y las estudiantes toman apuntes de los datos obtenidos. Para organizar la información crean un documento en *Google Drive*, con el propósito de compartir los resultados de su indagación con el curso.

3. En conjunto, se traza una pirámide social en el pizarrón. Cada grupo socializa lo investigado y la docente lo anota sobre la pirámide, con el fin de que queden plasmadas las diferencias y semejanzas en derechos de un sector y otro.

Durante el armado de la pirámide se plantean preguntas orientativas como:

- ¿Por qué tiene esa forma la pirámide?
- ¿Por qué tienen diferentes derechos?
- ¿Por qué consideran que es así?
- ¿Quiénes han decidido eso?
- ¿Cómo es la movilidad social?
- ¿Habrá existido conflictos en esta sociedad?

4. Redescubriendo conceptos: Conflictos y desigualdad social. Para reconocer los conceptos *conflicto* y *desigualdad social*, se realiza una lluvia de ideas en una nube de ideas en el pizarrón: se escribe la palabra, *desigualdad* y se pide a las y los estudiantes que expresen qué conocen de esa idea; lo mismo para *conflicto*.

5. Se lleva a cabo un momento dialógico comprensivo a partir de las ideas previas sobre las sociedades tribales y el paso de las civilizaciones hacia las sociedades actuales (consideradas en el primer eje y contenido del año).

Se analizan respuestas a preguntas orientadoras como:

- Pensando en las sociedades tribales, ¿cuándo comienza la desigualdad en la sociedad?
- ¿Existían sujetos que la propiciaron?
- ¿Qué es la desigualdad?
- ¿Qué son los conflictos?
- La desigualdad, ¿genera conflictos?
- ¿Cómo se posicionan los sectores sociales cuando hay desigualdad?
- ¿Existen conflictos que han perdurado en el tiempo?

6. Siguiendo la lógica de diálogo conjunto se presentan las siguientes imágenes² en el proyector:



Las imágenes son analizadas en dos momentos. En el primero se les pide a los y las estudiantes que formulen preguntas a las fotografías. Luego, dan respuesta a preguntas como:

- ¿Existe desigualdad?
- ¿Hay que fijarse mucho o poco para advertirla?
- ¿En qué elementos y/o actitudes se puede ver?
- ¿Por qué piensan que suceden estas situaciones?
- ¿Qué conflictos aparecen?
- ¿A quién le reclamarían?
- ¿Conocen o vieron situaciones similares?

El objetivo de la actividad es reconocer las diferentes concepciones que se registran sobre los conceptos *desigualdad* y *conflictos sociales*.

7. Luego de la visualización y debate sobre las imágenes, se lee en voz alta el texto *Los nadies* de Eduardo Galeano (La versión leída por el autor está disponible en: Galeano, E. (2012). *Los nadies*. Serie: *La vida según Galeano*. Buenos Aires: Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/106641/los-nadies>; el texto se encuentra en el afiche editado por la editorial Siglo Veintiuno en <http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/galeano-los-nadies.pdf> y forma parte de *El libro de los abrazos*, de 1989).

Siguiendo la lógica anterior se guía la comprensión del texto a partir de preguntas como:

- ¿Quiénes son *los nadies*?
- ¿Por qué los considera como tales?
- ¿Quiénes son los dueños de la suerte de *los nadies*?

² La primera imagen está tomada de: Panamá América (2018). *Desigualdad social y económica*. Recuperado de <https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/desigualdad-social-y-economica-1115505> La segunda de: La tinta (2019). *¿Por qué las personas justifican la desigualdad social?* Recuperado de <https://latinta.com.ar/2019/04/por-que-las-personas-justifican-la-desigualdad-social/>

La actividad está inspirada en: Juan, J. (2016). *Propuesta didáctica para trabajar la desigualdad social en el aula*. Madrid: Entre paréntesis, dialogar en las fronteras. Recuperado de <http://entreparesis.org/propuesta-didactica-trabajar-la-desigualdad-social-aula/>

- ¿Por qué no tienen suerte?
- ¿Por qué no tienen cara y tienen número?

La actividad tiene como finalidad que los y las estudiantes identifiquen a las personas que se encuentran en condiciones desiguales y los conflictos existentes.

8. Luego, los y las estudiantes participan en el foro *¿Los nadie de antes y ahora? Desigualdad social y conflictos sociales*, dispuesto en el aula virtual.

Para ello se propone el siguiente recorrido de lectura:

- Relectura individual del texto de Eduardo Galeano.
- Selección de un fragmento.
- Expresión de una opinión que ese fragmento haya desencadenado sobre la desigualdad y conflictos sociales.

Los y las estudiantes dejan su elaboración por escrito para que los demás estudiantes puedan leerla e intervenir.



9. En un glosario dispuesto en el aula virtual los y las estudiantes presentan definiciones propias de los conceptos *desigualdad* y *conflicto social*.

La actividad tiene por objetivo dejar un registro de las diferentes concepciones que se tienen sobre esos conceptos.

10. ¿Por qué los conflictos sociales permanecen en el tiempo? Con el fin de reconocer las continuidades y relaciones en los conflictos sociales, se trabajan las problemáticas sociales de la civilización romana en comparación con las de la actualidad.

Mediante el recurso Prezi se presentan los conflictos entre dos sectores de la sociedad romana: patricios y plebeyos; se enfatizan sus reclamos, su participación política, el reparto de tierras, las soluciones parciales y el avance en derechos.

11. Se ponen a disposición diferentes textos de lectura y artículos periodísticos de la antigua Roma y de la actualidad:

- *Conflictos sociales en Roma.*

- Aranda, D. (2017). *Lo primero es la desigualdad*. Buenos Aires: Diario *Página 12*; edición del 16 de enero. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/14484-lo-primero-es-la-desigualdad>
- *En Villa María habrá un parlamento infantil*.

Se pide a las y los estudiantes que, reunidos en grupo, realicen una primera lectura exploratoria con el reconocimiento y búsqueda de palabras desconocidas.

12. A continuación, los y las estudiantes plantean diferencias y semejanzas entre Roma y la actualidad a partir de la elaboración de un cuadro comparativo en un documento de *Google Drive*. Este documento es de acceso público y subido a sector de tareas del aula virtual, con el fin de generar accesibilidad para todos y todas las integrantes de la clase.

Se les recomiendan puntos de comparación para los dos conflictos:

- Para considerar la participación política (*Conflictos sociales en Roma* y *En Villa María habrá un parlamento infantil*): ¿Quiénes reclaman? ¿Qué reclaman? ¿A quiénes se les da voz? ¿Tiene solución? ¿Qué decisiones pueden tomar?
- Para considerar el reparto de tierras (*Conflictos sociales en Roma* y *Lo primero es la desigualdad*): ¿Quiénes reclaman? ¿Qué reclaman? ¿Quién es el grupo con más poder? ¿Por qué ese grupo tiene privilegios? ¿Tiene solución?

Al finalizar la actividad, en un documento *Google Drive* se crean dos cuadros comparativos que son completados en conjunto según lo aportado por cada grupo.

Los cuadros se proyectan para ser analizados en conjunto.

El sentido de esta actividad es que los estudiantes reconozcan cambios, continuidades y permanencias de los conflictos a lo largo de la historia. Además, identificar la manera que tienen los diversos sectores sociales de influir en la organización social, política y económica.

El cuadro que sigue es el resultado de la elaboración colectiva de *Lo primero es la desigualdad*:

Preguntas	Roma	Actualidad
¿Qué reclamaban?	Los plebeyos reclamaban por las tierras pero no se las entregaban.	Reclaman las tierras pero muy pocas las recibían
¿Quiénes reclamaban?	Los que reclamaban eran los plebeyos	Campeños y pueblos originarios.
¿Quién es el grupo con más poder?	El grupo con más poder fueron los patricios.	Los mineros, petroleros, agronegocios y forestal.
¿Por qué ese grupo tiene privilegios?	Tenían más cantidad de tierras y también el poder económico.	Tienen más poder económico en la actualidad.
¿Tiene solución?	No tiene solución porque nunca cambiaron los derechos.	No, porque los que tienen más tierras son los que mandan.

13. ¿Por qué aún existen los mismos conflictos? De manera individual o de a dos integrantes, los y las estudiantes elaboran una nota de opinión que refleja los contenidos analizados en las actividades anteriores. En ella intentan responder la pregunta: ¿Por qué piensas que aún existen los mismos conflictos sociales?

Para asumir esta tarea se les propone:

- Identificar los conflictos sociales en Roma y los actuales.
- Agregar un argumento/opinión propia que dé respuesta a la pregunta.
- Generar nuevas preguntas y/o ideas que ayuden a reflexionar a la persona que lea la nota.

En el aula virtual los y las estudiantes cuentan con diferentes herramientas para la elaboración de una nota de opinión. Entre ellos: un video tutorial, un ejemplo escrito y recomendaciones de escritura.

Emanuel y Santiago escriben esta nota de opinión:

“13/09/2019

Villa María, Córdoba.

Conflictos del antes y el ahora

En la antigua Roma existieron conflictos entre los patricios y plebeyos. Los principales problemas fueron la desigualdad política y la desigualdad en el reparto de tierras. Estos conflictos nunca cambiaron ni se solucionaron, por ejemplo, los plebeyos reclamaron por sus tierras después de haber luchado en la guerra, pero nunca se las entregaron. Otros se fueron solucionado, a través del tribunado de la plebe donde se les daba el derecho a participar “vetando leyes” en las decisiones políticas, pero solo a los plebeyos con más dinero. Esta situación se mantuvo porque los patricios siempre fueron el grupo con más poder, eran los dueños de las tierras, tenían el poder político y económico.

Lamentablemente, en la actualidad la desigualdad sigue existiendo. Porque los derechos no se cumplen para todos igual, porque la gente adinerada se adueña de tierras de los nativos y campesinos, porque solo unos pocos concentran el poder y por ellos se toman las decisiones políticas. Los mineros, petroleros, los agronegocios y forestales siguen actuando como los patricios, como dueños únicos de todas las tierras. Y eso genera un círculo repetitivo, que pasa de generación en generación. Algunos piensan que existe la sociedad en términos meritocráticos, es decir, que todos tenemos las mismas posibilidades y arrancamos de un mismo punto ¿esto es cierto? ¿Nos damos cuenta que siempre los de arriba de la pirámide manejan las sociedades? ¿Avanzamos en términos de desigualdad social? ¿O nos quedamos estancados? Hasta que no se le de la “voz” a todos los sectores de la sociedad, hasta que no se respeten los derechos, los que “mandan” no van a permitir que esto cambie.”

14. Las notas de opinión son recopiladas en una revista digital con el fin de compartir los aprendizajes con los demás agentes educativos.

Evaluación: El instrumento de evaluación es una rúbrica que se utiliza de modo continuo. Se la presenta al principio de la secuencia de actividades en un documento *Drive*, con el fin de que cada estudiante la revise y reflexione sobre sus desempeños en el transcurso de la actividad.

Durante las actividades la docente marca con diferentes colores los niveles de valoración y una acción análoga es realizada por el y la estudiante. La rúbrica especifica los criterios de evaluación y cuenta con un espacio en blanco que es usado por las y los estudiantes para indicar qué otro desempeño evaluarían.

El seguimiento se realiza por esta vía y presencialmente, en la hora de clase y en las tutorías; ante una valoración baja se charla con el o la estudiante.

La nota numérica final integra todas las actividades.

Niveles de valoración	Rehacer	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Criterio					
a. Integración de conceptos básicos: organización social romana, grupos sociales, desigualdad y conflictos sociales.	No se identifica el contenido central a lo largo de las clases.	Sólo se abarca un concepto con poca profundidad.	Hay más de dos conceptos tratados con profundidad.	Se expone la mayoría de los conceptos de manera clara y precisa.	Se exponen todos los conceptos trabajados; se plantean con profundidad y con claridad.
b. Búsqueda, análisis y organización de la información.	No se trabaja sobre la información.	Sólo se copia y pega de Internet o de los materiales dispuestos en la clase. No hay organización propia para la información.	Se utilizan otras palabras para explicar. La información es escasa. No se sigue una línea de organización.	Lograda búsqueda de información. Se describen los sitios web utilizados. La información se expone de manera organizada a partir de diferentes instrumentos.	Excelente búsqueda de información. Se utilizan varias fuentes. Se describen los sitios web utilizados. Se elige lo más adecuado para la actividad. Hay opiniones personales con fundamentos.
c. Claridad conceptual en la actividad final.	No se recuperan los conceptos trabajados.	Se explican brevemente uno o dos conceptos.	Aparece lo trabajado en la actividad. Se aportan buenas explicaciones extra.	Se explican con claridad todos los conceptos. Se sigue una línea cronológica y espacial de los hechos.	Se trabaja con todos los conceptos que la actividad requiere. Se aporta muy buena información extra. Se aportan ejemplos valiosos.
d. Escritura	Se copia y pega de los materiales de trabajo y/o de la web sin escritura propia.	Se presenta un texto breve, sin trabajo conceptual y con poca coherencia entre las ideas, sólo a modo de opinión. Se registran faltas de ortografía.	Buena ortografía. Buena coherencia. Ideas extraídas de sitios web y otras fuentes pero reformadas.	Muy buena producción. Hay coherencia en las ideas. Se encuentra producción creativa y personal.	Excelente trabajo de escritura. Hay producción personal y creativa. Se utilizan todos los recursos dispuestos. Se citan las fuentes. Buena ortografía. Hay coherencia en las ideas.

e. Trabajo colaborativo	Sólo un integrante del grupo efectúa los aportes.	Un integrante lidera y el resto acompaña con aportes aislados.	La mitad del grupo efectúa los aportes.	La mayor parte del grupo comparte la actividad. El resto hace aportes correctos.	Perfecto trabajo grupal. Se comparte el trabajo y los integrantes se organizan correctamente.
¿Qué evaluarías?					
Valoración final.					

5. Contexto de la crisis de 1929

Marina Rodríguez
marinarodmar@gmail.com

Espacio curricular: Historia.

Destinatarios: Estudiantes de cuarto año del Instituto Provincial de Educación Técnica, IPET 266 *General Savio*, Río Tercero, Córdoba.

Presentación: Las Ciencias Sociales “son como un cajón de sastre que engloba contenidos educativos que mezclan informaciones diversas procedentes de estas ciencias” (Prats, 2011, p. 24).

En esta secuencia didáctica se intenta “proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar (...) a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales” (del Valle de Villalba, 2012, p. 68) y sus prioridades son adquisición y desarrollo de las capacidades fundamentales: “oralidad, lectura y escritura, abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico y creativo, y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar, para que todos los estudiantes puedan apropiarse de saberes significativos y socialmente relevantes, necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, la participación en la cultura y la inclusión social” (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2014, p. 1).

Propósitos:

- Fomentar el trabajo grupal e individual para la utilización de diversas fuentes históricas y bibliográficas.
- Despertar la creatividad individual y grupal del trabajo colaborativo.

Objetivos:

- Comprender el proceso de consolidación y la división internacional del trabajo en la organización del mercado internacional y la inserción de las distintas regiones.
- Caracterizar los cambios y continuidades en la práctica política antes, durante y después de la crisis del 29.

Contenidos: La posguerra y el ascenso del totalitarismo en el marco de la crisis del sistema capitalista liberal. La gran depresión. El reajuste mundial posterior a la crisis. La intervención del Estado.

Tiempo: Ocho clases.

Secuencia de actividades:

1. La docente comienza la clase con un saludo habitual y procurando el orden y la escucha armónica. Lee la frase de Graciela Montes que dice: “Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas creemos que recordar es bueno; hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria” (Montes, G. 1996. *El Golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramón- Colihue).

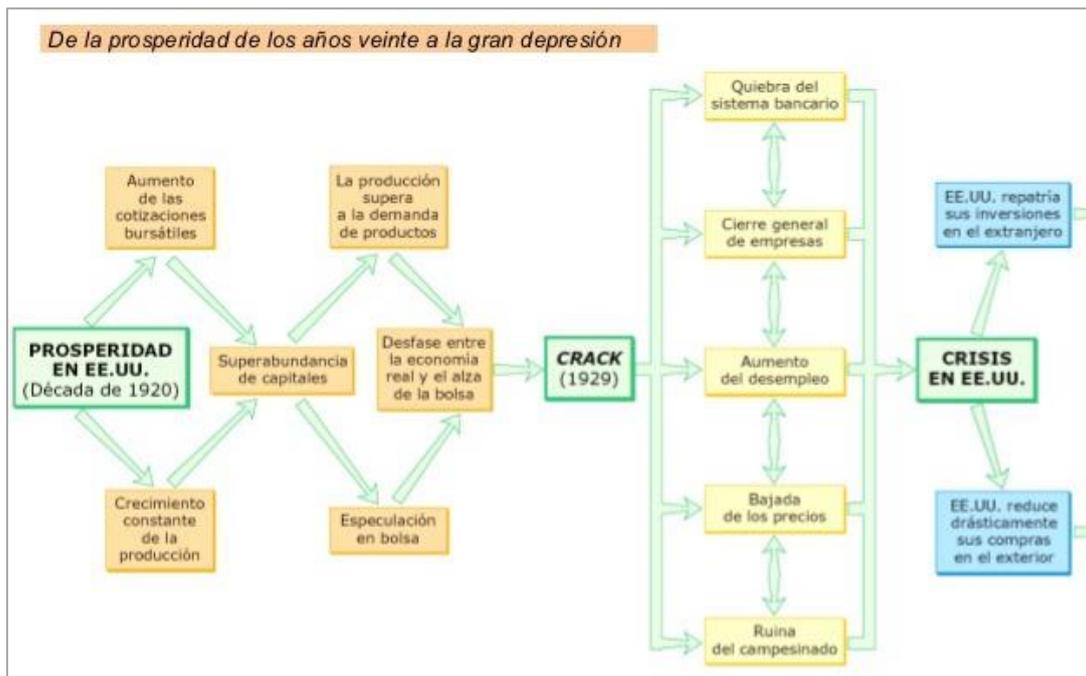
Les pregunta a los alumnos qué piensan de la frase y cómo se relaciona con los contenidos trabajados en clases anteriores.

2. Les va anticipando el contenido a tratar: el contexto de la crisis del 29.

Explica el concepto *crisis* como lo define la RAE: “Cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados” Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Madrid: RAE; <https://dle.rae.es/?w=crisis>

Solicita ejemplos de crisis que hayan escuchado. En conjunto se reconstruye el concepto y se lo integra al glosario del espacio curricular.

4. A partir de una exposición se plantean rasgos de la crisis económica mundial desde la finalización de la primera guerra y pasando por los años 20 en EEUU; en un esquema se va presentando el hecho y sus repercusiones (*Los problemas económicos en el período de entreguerras. La gran depresión*; p. 12. Recuperado de <https://docplayer.es/49084680-Tema-9-los-problemas-economicos-en-el-periodo-de-entreguerras-la-gran-depresion.html>)



En la oralidad la docente diferencia términos tales como *mercado*, *depresión*, *inflación*, *gran depresión*, *desempleo*, *subempleo*, *bolsa de valores*, *acciones*, etc.

5. Les pregunta a los alumnos: Ahora, ¿qué piensan de la frase?

Se asigna a los estudiantes que pregunten en casa si los mayores recuerdan haber vivido ésta u otra crisis económica.

6. Los estudiantes comparten las respuestas recibidas por sus familiares y tratan de relacionar con los contenidos incluidos en el mapa conceptual.

7. La profesora presenta la imagen *La crisis económica de 1929* (<https://i.pinimg.com/236x/0b/9a/3b/0b9a3b1f49a3376c7cf705c2f1061d33--blog-page-su.jpg>). Indica su observación silenciosa y, luego, su interpretación individual oral.

Solicita que, en forma colectiva, con una lluvia de ideas, los estudiantes expliquen qué mensaje transmite la imagen expuesta.

8. La docente solicita a los estudiantes que elaboren textos de noticias con los siguientes titulares:

- Quiebras bancarias en Europa.
- Desempleo y crisis financiera.
- Producción europea que no encuentra mercado.

Se leen tres textos al azar que reciben la crítica por parte de otros alumnos.

9. Se invita a los estudiantes a ver el documental:

- Canal Odisea TV (2009). *Wall Street. El gran crack de 1929*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oqfNgt6bzfc>

En torbellino de ideas los estudiantes detectan aspectos clave del documental.

10. A continuación la docente solicita que respondan en forma oral: ¿Qué relación hay entre mercado, acciones y crisis?

11. La docente reparte tarjetas para que los estudiantes escriban una frase con un concepto de los trabajados en las actividades anteriores.

Los recibe, los lee en voz alta y clasifica las tarjetas en el pizarrón por temáticas abordadas. Comentan algunas particularidades y se aclaran ideas.

Se establecen vínculos entre las tarjetas, a modo de red conceptual.

12. La docente pregunta a los alumnos cómo se puede salir de la crisis. A partir de las respuestas dadas la educadora establece una vinculación con cuestiones económicas y con el Estado.

Ejemplifica con el caso de la fábrica de Juan, el accionista Pedro y el banquero José.

13. En un texto o en un dibujo les pide que consideren qué continuidades pueden ser construidas entre los años 30 y la actualidad.

Se comparten los aportes de los estudiantes.

Evaluación: Se realiza a través de un portafolios con los trabajos de los estudiantes.

Referencias bibliográficas:

Del Valle de Villalba (2012). "Las fórmulas docentes en la enseñanza de la Historia: una revisión a sus efectos". En Caldevilla Domínguez, D. (coord.). *El reto en la innovación docente. El EEES como punto de encuentro*. Madrid: Visión.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2014). *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Conceptos clave*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Prats, J. (2011). "Qué son las Ciencias Sociales". En Prats, J. (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.

6. Derechos y deberes

Roxana Ramírez

roxanaaramirez@hotmail.com

Espacio curricular: Ciudadanía y Participación.

Destinatarios: Estudiantes de primer año.

Presentación: La secuencia didáctica comienza con una actividad que retoma producciones anteriores, lo que permite recuperar y complejizar contenidos, crear una continuidad entre ellos y anclar los nuevos contenidos a otros ya apropiados, lo que lleva a que el alumno revise estructuras mentales y transfiera conceptos y capacidades aprendidos.

La decisión didáctica de trabajar con tres textos normativos: el Acuerdo de Convivencia Escolar, la Constitución Nacional y la Convención sobre los Derechos del Niño se fundamenta en tres cuestiones; por un lado, trabajar con el Acuerdo de Convivencia Escolar (ACE) facilita a los jóvenes situar en su realidad dos conceptos que pueden ser equívocos para ellos como *derechos* y *deberes*; por otro lado, el aventurarse en la lectura de la Constitución Nacional y la Convención sobre los Derechos del Niño permite su acceso a instrumentos legales que establecen los derechos y deberes de los ciudadanos y garantizan los derechos de los niños; la tercera razón es propiciar que los estudiantes construyan capacidades para abordar un tipo de texto de formato no frecuente para ellos como es el texto legal, cuya comprensión es imprescindible, tanto para conocer y asumir deberes, como para comprender y defender derechos.

Propósitos: Se pretende:

- Plantear situaciones a los estudiantes que les permitan reflexionar sobre las conductas individuales y grupales que respetan los derechos y cumplen con los deberes.
- Recuperar sus conocimientos previos.
- Propiciar la construcción de capacidades para la argumentación brindando un espacio propicio para el debate, para expresar puntos de vista, opiniones y sentimientos.
- Posibilitar a los estudiantes recorrer el camino de lo concreto a lo abstracto, de lo complejo a lo simple y de lo cercano a lo lejano.
- Ayudar al autoconocimiento, facilitando el pensamiento autocrítico, reflexivo y autoevaluativo.
- Evaluar las prácticas docentes.

Objetivos:

- Identificar derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente.
- Asumir una posición personal sobre conflictos sociales, dilemas o conflictos de valor real o hipotético, dando razones crecientemente autónomas, creativas y solidarias sobre derechos y deberes.
- Valorar e implementar la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos y debatir problemáticas relacionadas con derechos y deberes.
- Identificar diferentes formas de restricción de derechos, ejercitando respuestas alternativas, sensibles y creativas a los conflictos interpersonales.
- Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social –en tanto ámbito en el que se respetan o desconocen derechos, y se asumen obligaciones o se las soslaya– e incidir en ella.

Aprendizajes y contenidos: *Eje Derechos y participación:* Reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa. Reconocimiento y valoración de la democracia como sistema de vida. Conocimiento de derechos, deberes y garantías constitucionales, en relación con la responsabilidad ciudadana. Análisis crítico de prácticas ciudadanas y diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos. *Eje Reflexión ética:* Distinción entre las acciones libres y no libres y su vinculación con el problema de la responsabilidad, para una convivencia social armónica, a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos. Ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, la apertura a puntos de vista diversos. Registro y comunicación escrita del trabajo reflexivo sobre temas y problemas éticos relacionados con la convivencia mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos junto con su cotejo y reelaboración individual y colectiva, a partir de diversos lenguajes. *Eje Construcción histórica de las identidades:* Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa. Puesta en juego en espacios de confianza y libertad, organizados en colaboración con el docente, mediante cuentos, relatos, películas y otros recursos.

1. Los derechos y deberes en el ACE velezano. 1.1. Se recuerda el concepto de *norma*, su función social y su importancia para la convivencia armónica y en paz, trabajado en la secuencia didáctica anterior³. Se busca en la carpeta la red conceptual armada de modo colectivo en el diagnóstico y se retoma lo escrito en aquel momento sobre los derechos y deberes.

Se revisan los afiches realizados en la secuencia didáctica anterior que se encuentran pegados en el aula; en cada grupo de ellos se encuentra una norma que figura en el *Acuerdo escolar de convivencia* de la escuela, una conducta que cumpla con la norma y otra que esté fuera de ella.

1.2. Se divide la clase en ocho grupos. A cuatro grupos se les asigna una norma y una conducta incorrecta – de entre las especificadas en los afiches–; a partir de ella van a escribir un derecho que fue vulnerado y un deber que no fue cumplido con esa conducta inapropiada. A los otros cuatro grupos se les indica una norma y una conducta ajustada a ella para que escriban un derecho que se respeta y un deber que se cumple con la conducta.

A continuación del trabajo grupal se efectúa una socialización plenaria leyendo los derechos y deberes escritos por cada grupo.

Como cierre se pegan las elaboraciones en la esterilla del aula, agregando una nueva columna a cada norma:

[Norma]	[Conducta que respeta la norma]	[Derecho que se respetó]
		[Deber que se cumplió]
[Norma]	[Conducta que no respeta la norma]	[Derecho que no se respetó]
		[Deber que no se cumplió]
[Norma]	[Conducta que respeta la norma]	[Derecho que se respetó]
		[Deber que se cumplió]
[Norma]	[Conducta que no respeta la norma]	[Derecho que no se respetó]
		[Deber que no se cumplió]

³ La secuencia didáctica *Normas y acuerdos para la convivencia escolar* está incluida en esta publicación.

Se extraen conclusiones plenarias de esta sistematización.

2. Definición de derecho. 2.1. Se plantea: Luego de lo trabajado, ¿cómo definirían qué es un derecho? ¿Cómo definirían qué es un deber?

Se efectúa una lluvia de ideas. Se escribe en la pizarra una definición de ambos conceptos a partir de lo aportado por los alumnos.

2.2. Se lee en voz alta el contenido de las páginas 6 y 7 del cuadernillo diseñado por el docente que constituye el marco teórico de la secuencia didáctica.

Durante la lectura se contrastan los conceptos que allí aparecen (concepto de derecho, concepto de deber y concepto de deber de hacer y deber de no hacer) con los construidos colectivamente.

2.3. Se solicita a los estudiantes que, con el compañero de banco, extraigan del ACE velezano:

- a. Dos derechos de los alumnos.
- b. Un deber de hacer y un deber de no hacer de los alumnos.
- c. Dos derechos de otros miembros de la escuela (directivos, profesores, preceptores, etc.).
- d. Un deber de hacer y un deber de no hacer de otros miembros de la escuela (directivos, profesores, preceptores, etc.).

Completada la actividad, se leen en voz alta algunas producciones de los alumnos.

Se señalan convergencias y divergencias.

3. Los derechos y deberes de los niños en la ONU (Organización de las Naciones Unidas). 3.1. Comienza la clase con la pregunta disparadora: ¿Los niños y jóvenes tienen derechos?

Se escucha a los alumnos que quieran responder en voz alta; se analizan sus contribuciones. Se explicita que sí tienen derechos.

Luego se pregunta: ¿Dónde están escritos?

Los estudiantes aportan respuestas; a partir de sus planteos se los va guiando a integrar la Convención sobre los Derechos del Niño. Se pregunta si alguno escuchó hablar sobre ella; se consideran sus aportes.

Se los invita a leer las páginas 8 y 9 del cuadernillo donde se ofrecen algunos puntos de anclaje conceptual sobre la Declaración Universal sobre los Derechos del Niño, y se provee información sobre la ONU.

Se lee el texto y los alumnos subrayan las ideas principales.

A continuación se comparte en plenario qué es lo subrayado; se integran los aportes. Si es necesario, la docente brinda orientación sobre otra información relevante del texto.

3.2. Se propone la actividad individual:

- a. Realiza una lista de los derechos que crees tener.
- b. Compárala con la de tu compañero. ¿Escribieron los mismos derechos? ¿Qué derechos no se repitieron en ambas listas? ¿Por qué? ¿No los tienes o no se te ocurrió incluirlos?
- c. ¿Alguna vez sentiste que no respetaban alguno de estos derechos? Relata cómo fue la situación.
- d. Elige un derecho que escribiste en el primer ítem y relata un hecho en el que se te respetó ese derecho.

Luego de responder, se pregunta quién quiere socializar lo escrito y, a partir de las respuestas, se debate sobre aspectos como:

- En relación a los derechos que no se respetaron, ¿por qué consideran que sucedió? ¿Quiénes fueron los que no los respetaron? ¿Qué debería haber ocurrido para que se respetaran? ¿Qué deberían haber hecho ustedes para que se respetaran?
- En relación a los derechos que se respetaron, ¿por qué consideran ustedes que fueron resguardados? ¿Quiénes eran los responsables de hacer que se respeten? ¿Qué condiciones se dieron para que pudieran ser respetados?

Se intenta construir consensos al respecto.

3.3. Se proyecta el video:

- Guía infantil (2017). *Descubre cuáles son los Derechos del Niño*. Madrid: Guía infantil. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/fiestas/Derechos/ConvencionNinos.htm>

Se analiza su contenido en plenario.

3.4. En el cuadernillo diseñado por el docente, los estudiantes leen la Convención sobre los Derechos del Niño adaptada para jóvenes de 13 a 17 años⁴.

Analizan en conjunto.

4. Profundización en un derecho. 4.1. La profesora plantea la tarea de elegir un artículo/derecho. La elección puede ser en función de que los estudiantes lo consideren más importante, porque les parece que no se cumple o simplemente por interés personal.

A continuación, se solicita a los alumnos que se agrupen por derecho elegido. De ser necesario, la docente interviene para hacer que los grupos queden conformados por entre tres y cinco integrantes.

Cada grupo lleva adelante una investigación bibliográfica acerca del derecho seleccionado. El producto de esa investigación va a presentarse en un informe final escrito y expuesto al resto de la clase en una presentación oral, en una fecha asignada.

Se solicita que para próxima clase traigan información sobre el derecho elegido.

4.2. Se presenta a los alumnos las siguientes actividades e interrogantes para guiar su investigación.

1. Relee el artículo de la Convención sobre los Derechos del Niño que habla de ese derecho.
2. Responde a las siguientes preguntas para construir el marco conceptual de la investigación:
 - a. ¿Quiénes son los beneficiarios de ese derecho?
 - b. ¿Quiénes son los responsables de velar para ese derecho se cumpla?
 - c. ¿Qué condiciones son las necesarias para que ese derecho se cumpla?
 - d. El mencionado derecho, ¿figura en nuestra Constitución Nacional? ¿En qué artículo?

⁴ Otra versión de esta adaptación puede leerse en: UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño. Versión adaptada para jóvenes*. Montevideo: UNICEF y Fundación Voz y vos. Recuperado de https://www.vozyvos.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/cdn_adaptada_enredate.pdf

- e. ¿Qué dice la Constitución Nacional al respecto?
 - f. ¿Qué se puede hacer en caso de que ese derecho no se cumpla?
 - g. Propone ejemplos de la vida real donde se cumpla ese derecho.
 - h. Propone ejemplos de la vida real donde no se cumpla ese derecho.
 - i. Busca información estadística sobre el incumplimiento de ese derecho; pueden ser datos nacionales o mundiales. Si encuentras datos, aclara: ¿Quién realizó la investigación? ¿Qué resultados arroja? ¿Qué dice al respecto?
3. Busca un artículo periodístico, un cuento, una canción, una viñeta, etc. donde se observe una situación en la que ese derecho no se respeta. A partir de la situación:
- a. Identifica a las personas, grupos o instituciones involucradas en la situación (piensa en la familia, la escuela, la policía, el intendente, un médico u otras personas e instituciones).
 - b. Identifica qué personas, grupos o instituciones son los responsables de que ese derecho no se respete.
 - c. Identifica qué personas, grupos o instituciones debieron velar para que ese derecho se cumpla.
 - d. Analiza y explica por qué no se cumplió. ¿Qué debería haber ocurrido para se respetara ese derecho?
 - e. ¿Qué hizo o debió hacer el niño/niña involucrado para reclamar por el incumplimiento?
 - f. ¿Qué cosas podrían hacer ustedes solos/as o con sus amigos para defender los derechos vulnerados?
 - g. ¿Dónde podrían pedir ayuda o asesoramiento si no pudieran solos?
 - h. ¿Dónde deberían denunciar/reclamar el incumplimiento o la violación de ese derecho?
 - i. ¿Qué cosas deberían cambiarse para que la situación no vuelva a producirse?
4. Con toda la información recopilada realiza un informe de investigación que contenga:
- a. Portada con el logo de la escuela, el nombre del espacio curricular, el nombre de los integrantes, el curso, el título del trabajo y una imagen alusiva.
 - b. Cuerpo: marco conceptual, transcripción del elemento elegido (artículo periodístico, cuento, canción, viñeta, cuadro, etc.) y redacción de texto que contiene las respuestas a las preguntas guía.
 - c. Infografía con todo lo investigado.
5. Con el informe de investigación ya terminado presenta los resultados en una exposición oral acompañada de un soporte visual que puede ser un video, una presentación multimedia, un afiche o cualquier otra opción que elijas con tu grupo.
6. También vas a tener preparada la plantilla de evaluación de la presentación; la cantidad de copias depende del número de alumnos presentes.

Una vez leídas las consignas, se debaten.

4.3 Se analizan los criterios de evaluación propuestos por la docente, ubicados en la primera columna de las rúbricas:

1. Evaluación del proceso				
a. Búsqueda de información	No busca ni aporta información.	Busca y aporta información pero no logra seleccionarla según su importancia.	Busca y aporta información pero no siempre logra seleccionar la más importante.	Busca y aporta información y logra seleccionarla según su importancia.

b. Participación	No participa activamente del proyecto.	Participa algunas veces.	Participa pero sus aportes no siempre son pertinentes.	Participa activa y sostenidamente.
c. Iniciativa	No propone secuencias de trabajo para llegar al objetivo.	A veces propone secuencias de trabajo para llegar al objetivo.	Propone secuencias de trabajo pero no siempre son útiles para llegar al objetivo.	Propone secuencias de trabajo que permiten llegar al objetivo.
d. Trabajo en equipo	Le cuesta participar; se distrae y no colabora.	Participa en el grupo pero no trabaja con todos ni acepta los acuerdos o respeta los roles.	Participa en el grupo, trabaja con todos y acepta los acuerdos pero no respeta los roles.	Participa en el grupo, trabaja con todos, acepta los acuerdos y respeta los roles.
e. Aprendizajes	No parece haber aprendido.	Amplía muy poco sus conocimientos sobre el contenido.	Amplía sus conocimientos sobre el contenido.	Aprende lo suficiente para explicar el contenido a otros miembros del grupo.
f. Actitud	No respeta las normas del grupo ni muestra predisposición para el trabajo.	No respeta muchas de las normas del grupo ni demuestra predisposición para el trabajo.	Respeta las normas del grupo pero no siempre demuestra buena predisposición para el trabajo.	Respeta las normas del grupo y siempre demuestra buena predisposición para el trabajo.

2. Evaluación del informe				
a. Portada	No tiene portada.	La portada no es la apropiada para un informe de investigación.	La portada es apropiada pero no contiene toda la información solicitada.	La portada es apropiada y contiene toda la información solicitada.
b. Organización	Informe desordenado.	Informe ordenado pero mal organizado.	Informe ordenado y organizado.	Informe bien organizado, con información clasificada y ordenada por títulos.
c. Marco conceptual	No contiene la información necesaria.	Contiene información pero ésta no es suficiente ni obtenida de fuentes apropiadas.	Contiene información suficiente pero no todas las fuentes son apropiadas.	Contiene toda la información necesaria, obtenida de fuentes apropiadas.
d. Redacción y ortografía	Numerosos errores de ortografía y redacción hacen	Algunos errores de ortografía y redacción dificultan la	Incluye algunos errores de ortografía y redacción pero	Ningún error de ortografía ni de redacción.

	incomprensible el informe.	comprensión del informe.	éstos no dificultan la comprensión del informe.	
e. Calidad	Regular. Formato, color, imágenes y distribución inapropiados.	Buena. Formato, color, imágenes y distribución poco apropiados.	Muy buena. Formato, color, imágenes y distribución apropiados.	Excelente. Formato, color, imágenes y distribución muy apropiados.
f. Completitud	Incompleto o mal resuelto. 40 % o menos de las consignas están bien resueltas.	Incompleto o regularmente resuelto. Alrededor de un 60 % de las consignas está bien resuelto.	Algunas omisiones. Alrededor de un 80 % de las consignas está bien resuelto.	Completo. El 100 % de las consignas está bien resuelto.

3. Evaluación de la exposición				
a. Preparación	No sabe qué hacer o decir.	Se muestra inseguro; a veces no sabe qué hacer o decir.	Se muestra inseguro pero nunca interrumpe su exposición.	Se muestra seguro, preparado.
b. Conocimiento del contenido	No conoce los contenidos.	Conoce parcialmente los contenidos; duda y comete errores.	Conoce los contenidos.	Conoce profundamente los contenidos.
c. Actitud	La exposición es monótona; parece haber estudiado los contenidos de memoria.	La exposición es algo monótona.	La exposición está correctamente presentada, con actitud convocante.	La exposición es entretenida y mantiene al público interesado.
d. Voz	El tono y el volumen son inapropiados, lo que ocasiona que no se comprenda lo que dice.	El tono y el volumen no son apropiados; se pierde parte de lo que dice.	El tono y el volumen son apropiados; se escucha bien lo que dice.	La voz es clara, con excelente volumen y tono. El mensaje llega con comodidad.
e. Tiempo	Mal uso del tiempo. Sobró o faltó tiempo para el correcto desarrollo del contenido.	Regular uso del tiempo. Sobró o faltó tiempo, aunque el contenido se pudo desarrollar y completar.	No sobró ni faltó tiempo para desarrollar el contenido, aunque se le podría haber dado un mejor uso.	Excelente uso del tiempo. Desarrollo completo del contenido y del cierre de la exposición.
f. Soportes	Sin soporte visual.	Soporte visual pobre.	Soporte visual apropiado; buen apoyo a la exposición oral.	Soporte visual atractivo y pertinente; excelente apoyo a la exposición.

Una vez seleccionados los criterios de evaluación (que pueden ser los propuestos por la docente u otros nuevos propuestos por los alumnos), se informa la fecha de entrega de los trabajos finales y la fecha de exposición.

4.4. Los estudiantes comienzan con la tarea de investigación. La docente está cerca para asesorar en la búsqueda y selección de información.

A medida que avanzan en la investigación los alumnos van entregando los progresos para que la docente los corrija y devuelva con las observaciones y sugerencias de mejora.

Se estima que la tarea va a demandar alrededor de cinco clases (ocho horas cátedra), previsión flexible que va a respetar los tiempos de trabajo que los grupos necesiten.

4.5. Durante la última clase asignada a la investigación se hacen las devoluciones finales y se habilita la presentación de los informes durante la clase siguiente.

4.6. Los grupos van presentando su investigación.

4.7. Luego de cada exposición, los miembros del grupo entregan a sus compañeros una planilla de evaluación de la exposición por cada integrante para ser completada de manera anónima. Las planillas se entregan a la docente.

Se reciben los informes de investigación y se lleva a cabo su sistematización. Se revisan los resultados junto con el grupo, se hacen las observaciones pertinentes, se discute la valoración de cada criterio de evaluación y se devuelve junto con la planilla de evaluación completa.

Mientras el docente evalúa el informe con cada grupo, el resto de los grupos prepara la presentación oral y los soportes visuales que sean necesarios.

Evaluación: La valoración de los aprendizajes tiene tres instancias: durante el trabajo en clase, por medio del informe de investigación y a través de la presentación del trabajo de investigación.

Estas instancias componen una *evaluación integral o evaluación 360 grados* (autoevaluación, evaluación de sus compañeros de grupo y de clase, y del docente); el instrumento es una lista de cotejo con los criterios de evaluación decididos por los estudiantes y la rúbrica confeccionada por la docente.

Nombre: Axel B.

	Evaluación de la exposición oral			Nota: 4.0
	0,50 puntos	1 punto	1,00 puntos	
Preparación	No sabe qué hacer o decir	Se muestra inseguro, a veces no sabe qué hacer o decir	Se muestra inseguro pero nunca interrumpió la exposición	Se muestra seguro, preparado y con conocimiento del orden de exposición
Conocimiento	No maneja el tema	No domina el tema, duda y comete errores	Domina el tema pero no muestra seguridad	Buen dominio del tema
Voz	Tono y volumen inapropiados, no se comprende lo que dice	El tono y el volumen no son apropiados, se pierde parte de lo que se expone	El tono y el volumen son apropiados, se escucha bien lo que se expone	La voz es clara, excelente volumen y tono. El mensaje llega con claridad
Tiempo	Mal uso del tiempo, sobra o falta tiempo para el correcto desarrollo del tema	Regular uso del tiempo, Sobra o falta tiempo, aunque el tema se pudo desarrollar	No sobra ni falta tiempo para desarrollar el tema, aunque se podría haber usado mejor el tiempo.	Excelente uso del tiempo. Desarrollo completo del tema y cierre de la exposición
Soportes	Sin soporte visual	Soporte visual pobre	Soporte visual apropiado, buen apoyo a la exposición oral	Soporte visual atractivo y pertinente. Excelente apoyo a la exposición

Reflexión final: Durante la primera etapa, los alumnos se muestran entusiasmados al poder transferir los conceptos teóricos a lo que ellos vivencian cotidianamente en su vida escolar. En la segunda etapa, siguen

entusiasmados con el descubriendo de más derechos propios y deberes de los padres, encontrando argumentos de la Convención sobre los Derechos de los Niños para discutir algunas cuestiones con sus papás y con ciertos profesores.

Pero, luego, la presentación de la propuesta de trabajo con la Constitución Nacional les resulta completamente desmotivante; a medida que les dicto las consignas de investigación y escuchan que van a indagar sobre lo que pasa fuera de su realidad y profundizar en algunos textos legales, advierto desánimo y la suposición de que van a aburrirse.

Al iniciar el trabajo de investigación se desalientan aún más porque les resulta difícil comprender qué hacer, dónde buscar, qué investigar... La primera clase dedicada a la investigación es pura queja y frustración. Escucho varios: *¡No entiendo nada!* En estas primeras clases el acompañamiento, apoyo y asistencia son fundamentales. Posteriormente, a medida que van avanzando en la investigación y resolviendo las consignas y comprendiendo de qué se trata el trabajo, la frustración inicial se va convirtiendo en entusiasmo por lo que van descubriendo. Algunos datos los sorprenden y ciertos hechos de omisión de los derechos de los niños los impactan; se indignan con las injusticias, encuentran culpables y se enojan mucho con algunas personas, convirtiéndose en defensores de derechos.

Durante la investigación se arman algunos debates entre alumnos que sostienen que la responsabilidad la tienen los niños que no hacen nada y dejan que no se respeten sus derechos, y otros estudiantes que plantean que los niños no pueden hacer nada si los adultos no los defienden. Así, trasladan los hechos investigados a su realidad poniéndose en el lugar del otro e imaginando qué harían ellos si les pasara algo parecido.

En estas discusiones que se generan me sorprende escuchar a alumnos que defienden firmemente los castigos corporales, considerando que “a veces es necesario que tus papás te peguen” e, incluso, “si soy muy *cayo* está bien que lo profesores te griten”. Esto me impulsa a hacer una pequeña indagación en todos los cursos en los que doy clases solicitando información por privado respecto de a quién su papá o mamá le pegó alguna vez. Sorprendentemente, a más del 50 % de mis alumnos, sus papás les pega. Así que, con la exposición de cada grupo, hago especial hincapié en este tema, mostrando explícita y enfáticamente que “cualquier forma de maltrato, en cualquier ámbito (familiar, escolar, etc.) es una violación a sus derechos”.

De este modo, el interés y la motivación de los alumnos va aumentando clase a clase con la investigación, generando un terreno fértil para el aprendizaje, lo que se observa durante todo el proceso y, al final, con cada exposición oral.

Otra cuestión a mencionar es la elección de los criterios de evaluación. Los alumnos aceptan la mayoría de los propuestos por el docente; pero, de la *Evaluación de proceso* sugieren retirar el criterio de “Iniciativa”, de la *Evaluación del informe* sacan “Redacción y ortografía” y cambian “Organización” por “Prolijidad”, de la *Evaluación de la exposición de los resultados*, retiran “Actitud” y discuten “Preparación” y “Tiempo” pero, al final, deciden dejarlos. También proponen algunos criterios nuevos, pero luego van notando que ya están considerados pero con otras palabras.

Una debilidad de la secuencia resulta la cantidad de planillas de evaluación que debí sistematizar, algo que me demanda mucho tiempo; la alternativa es que, en la próxima implementación, sea el mismo alumno quien haga el resumen.

Finalmente, todos los alumnos aprueban la secuencia. Si bien algunos fallan en ciertos criterios de la presentación de los resultados, con la valoración del proceso y del informe logran aprobar. Y, más allá del

aprobado, mi evaluación personal es que la secuencia es un éxito: todos construyeron los aprendizajes planificados.

7. Derechos y obligaciones de las partes, en una relación laboral

Lileana Noemí Duarte

lileanaduarte@hotmail.com

Espacio curricular: Legislación Laboral y Práctica Impositiva.

Destinatarios: Estudiantes de sexto año con Orientación en Economía y Administración del Instituto *Cristo Redentor*, Paraná, Entre Ríos.

Presentación: Esta secuencia didáctica está diseñada para los estudiantes de un establecimiento educativo que señala en su Proyecto Educativo Institucional que transmite los valores de justicia, verdad y honradez, respeto y valoración de las diferencias, entre otros. Con respecto al perfil de alumno, persigue que en lo intelectual sepa discernir con sentido crítico y revalorice el conocimiento en función del ser y su proyección personal y social, entre otras direcciones.

Además, surge por la necesidad de que los estudiantes comprendan los marcos legales del vínculo empleado-empleador, ya que se encuentran muy próximos a concluir sus estudios secundarios con la posibilidad de iniciar una relación laboral. Algunos, tal vez comiencen un estudio superior y algunos decidan seguir otros caminos, no del estudio formal sino del trabajo. Tanto los unos como los otros, más tarde o más temprano, se vinculan con los roles de empleados o empleadores, tomando una u otra posición, por lo que deben conocerla.

Identificar los principales derechos y obligaciones que les compete como trabajadores es de suma importancia para mejorar su calidad de vida, lograr seguridad laboral y evitar los abusos basados en la necesidad de los sujetos de conseguir y mantener un trabajo. Por su parte, para el empleador es necesario conocer sus deberes y derechos para gestionar eficazmente los recursos humanos y evitar conflictos, todo en pos del logro de los objetivos organizacionales con la aplicación de principios genéricos de colaboración, solidaridad y buena fe.

La bibliografía para estudiantes de nivel secundario sobre los contenidos laborales e impositivos no se encuentra lo suficientemente desarrollada; sí existen libros que, además de estos temas, incluyen los relacionados a Derecho Comercial y Economía. Por su parte, los textos de nivel superior contienen vocabulario muy específico y técnico que resulta ineficiente para el propósito que se pretende. Por estos motivos, se decide diseñar un cuadernillo que recopila los contenidos considerados apropiados de cada autor –señalado como fuente en la bibliografía– y se generan actividades y ejercicios prácticos de autoría de la docente.

Todo ello, orientado a las actividades del sector privado, ya que resulta necesario acotar los contenidos en función de la amplitud de la materia.

Objetivos:

- Conocer los derechos y deberes que tiene un empleado y un empleador en la relación de trabajo.
- Identificar en las situaciones reales, los derechos y obligaciones que enuncia la Ley de Contrato de Trabajo.
- Investigar sobre el conocimiento que tienen los trabajadores de sus derechos y obligaciones en el trabajo.
- Ampliar el vocabulario específico en materia de derecho laboral.
- Trabajar en equipo para enriquecerse con experiencias de compañeros.

Secuencia de actividades:

1. Inicio. 1.1. Para comenzar la secuencia, la docente ubica el tema dentro de los contenidos de la unidad y plantea su integración con los anteriores a través de una exposición dialogada.

1.2. Se realiza un mapa conceptual en la pizarra con el aporte de los estudiantes referido a:

- ¿Cuáles son las fuentes del Derecho del Trabajo?
- ¿Cuáles son las partes en una relación de trabajo?
- ¿Cuáles son los tipos de subordinación que se configuran en una relación de trabajo dependiente?
- ¿Cuáles son las obligaciones genéricas de ambas partes de la relación laboral?

De esta manera se rescata el concepto de Convenio Colectivo de Trabajo, la subordinación técnica, jurídica y económica que otorga facultades al empleador y las figuras del empleado y empleador, cada uno con su capacidad para cumplir el rol de tal, conceptos desarrollados en la unidad anterior.

Cada alumno registra este producto en su carpeta, copiando y ampliando con los comentarios que considere necesarios para su posterior estudio.

2. Desarrollo. 2.1. Se entrega una guía de actividades para trabajar en grupos de tres o cuatro estudiantes. Se lee la consigna de la primera parte y se aclaran las dudas de los estudiantes.

Para esta instancia, se cuenta con el recurso de ejemplares de la Ley de Contrato de Trabajo, en existencia en la biblioteca de la institución, además del material preparado por el docente que cada estudiante posee.

Derechos y deberes de las partes

- a. Leer los artículos del capítulo *Derechos y obligaciones de las partes*, de la Ley de Contrato de Trabajo.
- b. En la carpeta, armar un listado de las palabras desconocidas e investigar su significado aplicado a la materia laboral.
- c. Realizar un cuadro comparativo entre empleador y trabajador en base a los siguientes puntos:
 - Derechos y obligaciones comunes a las dos partes.
 - Principal obligación de cada una de las partes.
 - Facultades del empleador de las que se desprenden sus derechos.
 - Derechos que se relacionan con cada una de estas facultades.
 - Obligaciones del empleador.
 - Derechos y obligaciones del trabajador.

La docente se acerca a cada grupo de trabajo para hacer el seguimiento, contestar dudas, aclarar conceptos, ejemplificar. Para aquellos conceptos más consultados o que presentan dificultad por el vocabulario técnico, la explicación se dirige a toda la clase.

Se propicia que los estudiantes propongan ejemplos.

Se socializa el trabajo realizado. Se escribe en la pizarra el listado de derechos y obligaciones de los trabajadores y empleadores acompañando con palabras claves.



Se pone acento en los derechos y obligaciones que no son interpretados con la lectura grupal. De este modo se abre un espacio de escucha, consultas y se responden todas las inquietudes.

Un grupo expone su cuadro comparativo y los siguientes van aportando en base a él. Se reflexiona sobre el cumplimiento o incumplimiento de los deberes analizados, en función de los ejemplos propuestos por los grupos.

Evaluación: A lo largo de esta tarea se realiza una evaluación formativa por observación que considera el trabajo en equipo y la adaptación al trabajo colaborativo, la participación ordenada y respetuosa de todos para la producción del trabajo final, la identificación de ejemplos pertinentes, la exposición clara de las ideas utilizando vocabulario específico, manifestando la apropiación de los nuevos conocimientos.

2.2. La docente presenta la segunda parte de la guía de actividades:

Situaciones

Pensar y redactar ejemplos para los siguientes casos:

- a. Un caso donde el trabajador esté obligado a *prestar ayuda* en beneficio de la empresa empleadora.
- b. Un caso donde el trabajador falte al *deber de concurrencia*.
- c. Un caso en el que el empleador no cumpla el *deber de diligencia*.
- d. Un caso en el que el empleador no cumpla con el *deber de ocupación*.
- e. Un caso de *responsabilidad* del empleado, *por daños*.

Los mismos grupos de trabajo que han desarrollado ya la cuestión de los derechos y obligaciones de las partes de la relación de trabajo, completan este tramo de la guía en que son fundamentales la práctica y la aplicación.

Cuando todos los grupos han concluido la redacción de casos se realiza una socialización. Se propicia el debate, se escuchan todos los ejemplos y se contestan las dudas planteadas. Se incentiva el análisis crítico de las situaciones reales planteadas por los estudiantes.

Se elabora una conclusión grupal que se registra en las carpetas de los estudiantes.

Evaluación: En esta tarea se evalúa la participación individual y la integración de los conocimientos teóricos adquiridos en la primera parte de la guía en su transferencia a casos prácticos.

2.3. La tercera parte de la guía consisten en:

Comunicaciones entre las partes

- a. Redactar una carta donde el empleador aplica una sanción disciplinaria. Tener en cuenta los requisitos para que ésta sea válida.
- b. Redactar una comunicación donde, arbitrariamente, se aplique la facultad de modificar las condiciones del contrato de trabajo.
- c. Redactar una comunicación del trabajador haciendo uso a alguna excepción al *principio de irrenunciabilidad*.

Se analizan las cartas y comunicaciones. Se concluye respecto de ellas.

Evaluación: A lo largo de esta tarea se realiza una evaluación formativa por observación de las competencias de los estudiantes para redactar cartas, telegramas, advertencias, relacionados a algunas de las facultades y obligaciones de las partes de la relación laboral, ajustados a la norma.

2.4. Se plantea un trabajo final individual a exponer a modo de panel, en la clase siguiente. Esta actividad consiste en:

Entrevista

- a. Identificar a una persona mayor de dieciocho años que se encuentre en alguna de las dos posiciones de la relación laboral, un empleado o un empleador del sector privado.
- b. Completar a qué rama de actividad corresponde y averiguar el N° de Convenio Colectivo de Trabajo (CCT).
- c. Preguntarle sobre las tareas/obligaciones que tiene en su ámbito laboral (por lo menos diez).
- d. Consultarle qué le corresponde recibir de la otra parte –cuáles son sus derechos– (por lo menos diez).
- e. Realizar un listado, según el modelo que se muestra como ejemplo (puede ser otro modelo), e identificar a qué derechos y obligaciones corresponden tales acciones. Para esto debe consultar las fuentes: Ley de Contrato de Trabajo (LCT) y Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) que corresponda.

Entre todos se analiza un ejemplo:

Parte de la relación laboral: Empleador.	CCT: 130/75 de Empleados de Comercio.
Obligación	Norma legal
1. Controlar los horarios de entrada y salida del personal. Utilizar sistemas de control de asistencia y horarios (Tarjeta Reloj).	Facultad de Control. Art. 70, 71 y 72 de la LCT.
2.	
10.	
Derecho	Norma legal
1.	
2.	
10.	

2.5. Para el plenario se disponen los bancos en círculo, con el fin de socializar el trabajo realizado, facilitando la escucha activa y promoviendo el debate. De a uno por vez, los estudiantes presentan a sus compañeros cuál es la rama de actividad en la que trabaja la persona entrevistada. El objetivo de esta primera presentación es conocer las ramas de actividades laborales consideradas y en qué Convenio Colectivo de Trabajo quedan encuadradas. Si más de un estudiante analiza el mismo CCT es valorable el paralelo que se pueda realizar a la hora de continuar con la exposición.

2.6. Hecha la presentación de cada trabajo, cada estudiante comparte el propio. Con cada uno de los ejemplos que se van mencionando, el docente interviene desarrollando los conceptos nuevos que van

apareciendo y contesta cada interrogante a requerimiento de los estudiantes. Se fomenta el interés por conocer las particularidades de cada rama de actividad.

3. Cierre. 3.1. Finalizado el intercambio se reflexiona sobre cuánto saben o dejan de saber las partes de una relación laboral (los entrevistados) de sus derechos y sus obligaciones, cuáles son las causas y las consecuencia de su desconocimiento, y la importancia que tienen en lo personal, pero también en lo familiar y social, los beneficios que se consiguen o se pierden, la protección que se goza, la responsabilidad que se asume, etc.

3.2. Los estudiantes reconocen, en esta instancia, los conocimientos que ellos mismos tenían antes de la actividad realizada y con posterioridad a ella.

Los alumnos dejan registro en su carpeta de las conclusiones a las que se arriba en forma grupal, como así también, en forma personal.

Evaluación: En esta tarea de integración se evalúa:

- La responsabilidad del estudiante en forma individual, manifestada en la elaboración de la entrevista.
- La construcción de los nuevos conocimientos evidenciados por el uso de vocabulario específico, al relacionar cada ejemplo planteado por el entrevistado con la normativa analizada.
- La autonomía de criterios en la realización del análisis y la comparación.
- La riqueza de los vínculos entre cada caso y los derechos, facultades y obligaciones laborales.
- El respeto por el trabajo del otro, demostrado en la escucha activa y el interés por los trabajos de los compañeros.

8. Desarrollo industrial durante el Primer Plan Quinquenal

Lucía Bassi

lucibassioviedo@gmail.com

Espacio curricular: Historia.

Destinatarios: Estudiantes de quinto año.

Presentación: La presente secuencia didáctica forma parte de la unidad temática *Peronismo*. En la secuencia se aborda la economía durante el Primer Plan Quinquenal y con el propósito de favorecer la identificación de variables para poder analizar modelos económicos.

Objetivos:

- Identificar las variables rol del Estado, política arancelaria y consumo para caracterizar el Primer Plan Quinquenal.
- Identificar y transferir esas variables de análisis en otras políticas económicas.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Desenvolver las capacidades de lectura y escritura.

Aprendizajes: Identificación de las principales características del Primer Plan Quinquenal, haciendo foco en el rol del Estado en la economía, la política arancelaria y redistribución del ingreso al sector asalariado para favorecer la industria liviana. Profundización en las características de los modelos económicos intervencionistas y liberales.

Contenidos: Primer Plan Quinquenal, políticas arancelarias. Modelos de desarrollo económico liberal e intervencionista.

Tiempo estimado: Tres clases de una hora reloj cada una.

Secuencia de actividades:

1. Mediante una línea de tiempo en el pizarrón se recuperan aprendizajes previos relacionados con la economía argentina en los períodos 1880-1930, 1930-1946 y aprendizajes previos de Geografía correspondientes al estado de bienestar, Mercosur y Unión Europea.

2. En grupos de a dos integrantes, los/as estudiantes leen las siguientes noticias sobre el acuerdo Mercosur-Unión Europea:

- Lewkowicz, J. (2019). *El Estado, con menor margen de maniobra*. Buenos Aires: Diario Página 12; edición del 25 de julio. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/208192-el-estado-con-menor-margen-de-maniobra>
- Soria Guadalupe, A. (2019). *Acuerdo UE Mercosur: claves de un pacto amplio y complejo*. Buenos Aires: Diario La Nación; edición del 7 de julio. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/politica/acuerdo-ue-mercosur-claves-pacto-amplio-complejo-nid2265518>

En base a la lectura de las noticias responden:

- a. ¿En qué consiste el acuerdo entre Mercosur y UE?
 - b. ¿Qué sectores de la economía serán los más beneficiados por el acuerdo y cuáles sectores serán los menos beneficiados?
 - c. Según el diario Página 12, el acuerdo, ¿será beneficioso o negativo para la economía Argentina? ¿Por qué?
 - d. Según el diario La Nación, ¿el acuerdo será beneficioso o negativo para la economía Argentina? ¿Por qué?
- Una vez respondidas las preguntas comparte lo trabajado con tus compañeros/as en una puesta en común.

Para desarrollar las actividades generan un documento en *Google Docs* con las siguientes características:

- Nombre del archivo: Economía durante el Primer Plan Quinquenal + Nombres.
- Título de archivo: Economía durante el Primer Plan Quinquenal.
- Arial 11, alineación justificada, interlineado 1,5.

Las respuestas se analizan en conjunto.

3. Leemos en voz alta el siguiente texto:

Las políticas económicas del peronismo

La llegada al poder del General Perón cambiaría radicalmente las políticas económicas que el país había tenido desde que Argentina se incorporó a la división internacional del trabajo. Estos cambios fundamentales comenzaron a delimitarse desde la actividad de Perón en la Secretaría de Trabajo y Previsión. Las líneas de políticas económicas fueron las siguientes:

- Una mejora social y económica en las condiciones de la clase trabajadora a nivel urbano y rural.
 - Un aumento en la protección de la industria de la competencia externa con el propósito de consolidar el desarrollo de la industria.
 - Un aislamiento internacional en materia de transacciones de bienes, servicios y movimiento de capitales.
 - Una intervención del Estado en todos los sectores de la economía.
 - Nacionalización y estatización de los principales servicios públicos que existían a nivel nacional (ferrocarriles, teléfonos y centrales eléctricas)
 - Aumento en el gasto social con el fin de abaratar los bienes de la canasta familiar de los sectores obreros.
- Diversos fueron los instrumentos utilizados por el gobierno para provocar la distribución del ingreso a favor del sector asalariado:

- Una política de control del tipo de cambio que mantenía al dólar subvaluado permitiendo que las importaciones fueran adquiridas a precios reducidos.
- Una política de bajos precios de los bienes provenientes del sector agropecuario a través de la adquisición de las cosechas por parte del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI). Al adquirir a precios reducidos los productos agropecuarios el IAPI y venderlo en el mercado interno, se estaba favoreciendo a los sectores asalariados. El IAPI era el organismo que se encargaba de adquirir las cosechas para su posterior venta al mercado interno y externo. La diferencia entre el precio externo al cual vendía esta institución en el mercado internacional los granos y los precios domésticos era una ganancia que favorecía al Tesoro Nacional.
- Congelamiento de alquileres y control de precios en productos de la canasta básica.
- Permanente aumento de los salarios nominales para incentivar o al menos mantener el salario real y fomentar el consumo.

Una de las principales características que presenta la economía argentina durante este período fue la elevada protección interna que recibieron todas las actividades económicas. Así, aquellos sectores que habían tenido una tradicional ventaja comparativa en términos internacionales (sector agropecuario) fueron protegidos a la inversa (con la aplicación de fuertes retenciones a la exportación), disminuyendo el ingreso que hubiese obtenido en ausencia de protección y libertad de venta en los mercados externos. A su vez el sector industrial fue fuertemente protegido de la competencia externa por los elevados aranceles a la importación. A su vez, el elevado poder de compra de los sectores asalariados permitió que hubiese una expansión de la demanda global de producción de la industria liviana.

Texto adaptado de: Visintini, A. A. (2001) *Las políticas económicas en Argentina. Un enfoque histórico y analítico*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Analizamos su contenido.

4. En base a la lectura del texto y en grupo de a dos, los/as estudiantes responden:

- a. ¿Qué sector de la economía se buscaba desarrollar con el Primer Plan Quinquenal? ¿A través de qué acciones?
- b. ¿Cuál es el rol del Estado en la economía?

Una vez respondidas las preguntas comparten lo trabajado con sus compañeros/as en una puesta en común.

Para resolver las actividades usan el documento de *Google Docs* generado anteriormente.

5. En grupo de dos, resuelven las siguientes actividades:

- a. Considerando las políticas económicas del Primer Plan Quinquenal y las bases ideológicas del peronismo, ¿cuáles serían las críticas que le haría al acuerdo Mercosur-Unión Europea?
- b. Considerando las características del acuerdo Mercosur- Unión Europea y sus características, ¿cuáles serían las críticas que le haría al Primer Plan Quinquenal?

Para resolver las actividades los/as estudiantes usan el documento de *Google Docs* generado anteriormente. Al finalizar comparten con permiso de edición a la dirección de correo electrónico de la profesora.

Recursos: Celulares y/o computadoras portátiles⁵ para acceder a la secuencia y resolver las actividades.

Rol del docente:

- Explicar consignas y criterios de evaluación.
- Moderar los momentos de recuperación de aprendizajes, puesta en común y lectura en voz alta.
- Resolver dudas.

Evaluación: Se evalúan las producciones escritas por los grupos a lo largo de toda la secuencia, utilizando una rúbrica:

⁵ Se utilizan las computadoras portátiles de la escuela; no obstante algunos estudiantes cuentan con equipos personales.

Criterio	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
a. Entrega en los tiempos establecidos.	Entregó en los tiempos establecidos.	No entregó en los tiempos establecidos, pero solicitó prórroga.	No entregó en los tiempos establecidos ni solicitó prórroga.
b. Identificación de los sectores beneficiados y menos beneficiados por el acuerdo de Mercosur-UE.	Logra identificar los sectores beneficiados y menos beneficiados.	Logra identificar alguno de los sectores.	No logra identificar los sectores beneficiados y menos beneficiados.
c. Identificación del posicionamiento de los diarios.	Logra identificar el posicionamiento de los diarios y argumenta.	Logra identificar el posicionamiento de uno de los diarios o no puede argumentar.	No logra identificar el posicionamiento de los diarios.
d. Identificación de la intervención del Estado en la economía durante el Primer Plan Quinquenal.	Logra identificar la intervención del Estado en la economía y puede identificar las medidas en las que se observa dicha intervención.	Logra identificar la intervención del Estado en la economía aunque no es capaz de explicar cómo.	No logra identificar la intervención del Estado en la economía.
e. Identificación del fomento a la industria liviana mediante el fomento del consumo del sector asalariado y la protección arancelaria.	Logra establecer relación entre el aumento del consumo interno y la protección aduanera para favorecer el desarrollo de la industria liviana.	Logra establecer relación entre el aumento del consumo o la protección arancelaria para favorecer el desarrollo de la industria liviana, pero no integra ambos componentes.	No logra establecer relación entre el aumento del consumo interno y la protección aduanera para favorecer el desarrollo de la industria liviana.
f. Identificación de variables y su empleo para el análisis de modelos económicos.	Logra identificar ambas variables y puede emplearlas para analizar el Primer Plan Quinquenal y el Acuerdo Mercosur-UE.	Logra identificar variables pero no logra emplearlas para analizar el Primer Plan Quinquenal y el Acuerdo Mercosur-UE.	No puede identificar variables ni emplearlas para analizar el Primer Plan Quinquenal y el Acuerdo Mercosur-UE.
g. Cumplimiento del formato requerido para el documento.	Cumple con todos los requisitos de formato.	Cumple con sólo algunos de los requisitos de formato.	No cumple con los requisitos de formato.

Aplicación de secuencia: De los seis grupos de trabajo, tres pueden identificar los sectores beneficiados y menos beneficiados por el acuerdo Mercosur-UE, como se puede observar en los siguientes fragmentos escritos por los/as estudiantes:

“El sector de la economía que será más beneficiado será el de la agricultura, y el menos beneficiado será el industrial.”

“El sector agrícola argentino será el más beneficiado, el Mercosur podrá exportar productos que hoy tienen aranceles de hasta el 157%, como las frutas, o de hasta el 104%, como los animales. La industria local quedará expuesta a la competencia de las importaciones europeas, pero no en el corto plazo, pero deberá reconvertirse para garantizar su competitividad o su existencia.”

“El sector de la economía que está más beneficiado es la agricultura ya que para estos los aranceles van a bajar mucho y los sectores menos beneficiados son el industrial como el automovilístico. El estado está a favor del acuerdo ya que es posible que el anuncio de este le de más votos al actual presidente y es probable que este se reglamente en 2020 o 2021 en ambas cámaras.”

Los tres grupos obtienen un *Logrado* en la actividad, pero sólo en los fragmentos 2 y 3 se justifica la respuesta. Ésta es una deficiencia de la consigna ya que solo pide identificar sectores beneficiados y menos beneficiados, lo que no posibilita que las y los estudiantes puedan rastrear una de las variables en juego que es la política arancelaria. Asimismo, en el tercer fragmento se puede observar que se incluye en la respuesta el contexto político del país (si bien en la respuesta hay un error conceptual al confundir Estado con el gobierno).

De los seis grupos, uno no completa la actividad y dos no logran identificar el sector menos beneficiado, como se puede advertir a continuación:

“Lo sector más beneficiados son los industriales y los agropecuarios (...) En cambio, quedan perjudicados los sectores que compiten con las importaciones, como autos y otros equipos para transporte, textiles, químicos, indumentaria, madera, papel, metales y maquinaria. Son los sectores que involucran más mano de obra. Por otro lado, las exportaciones hacia el resto del Mercosur también quedarían relegadas porque encontrarán mayor competencia europea.”

En la respuesta observa una contradicción entre los sectores identificados como beneficiados y la cita textual que extrae de la noticia. De la lectura puede concluirse que los integrantes del grupo no tienen en claro qué actividades abarca la producción industrial.

La actividad en donde hay más dificultades es en la identificación del posicionamiento de los diarios respecto al acuerdo. Por la complejidad de la redacción de las noticias y el uso de vocabulario técnico se realiza una lectura guiada y no individual, y sólo dos grupos pueden completar la consigna con un *Logrado*.

En un tercer momento de la secuencia, los y las estudiantes abordan las características del Primer Plan Quinquenal. El texto seleccionado es leído en voz alta. Con el avance de la lectura se hacen aclaraciones y se conversa sobre algunos puntos relevantes del texto. Uno de los contenidos que resulta de mayor interés para los y las estudiantes es la política de control del tipo de cambio, en vinculación con el contexto económico actual del país.

La actividad propuesta hace foco en identificar el rol del Estado en la economía y las acciones mediante las cuales se fomenta el desarrollo industrial durante el Primer Plan Quinquenal. Cuatro de los seis grupos logran identificar el rol del Estado en la economía de manera explícita empleando las palabras “intervención” y “regulación”. En cuanto a identificar el fomento a la industria liviana mediante el consumo del sector

asalariado y protección arancelaria, cuatro de los seis grupos obtienen un *Logrado* en esta actividad. El siguiente fragmento corresponde a la respuesta más completa:

“El sector económico que se buscaba desarrollar durante el Primer Plan Quinquenal era el de la industria liviana, para esto proponía una fuerte protección por aranceles, además el elevado poder de compra de los sectores asalariados permitió que hubiese una expansión de la demanda global de producción de la industria liviana.”

En la respuesta anterior se puede apreciar cómo se ponen en juego los conceptos de *protección arancelaria*, *poder de compra* y *demanda* abordados en esta secuencia y en el desarrollo del espacio curricular.

Los grupos restantes sólo identifican el rol del consumo interno:

“El sector de la economía que se busca desarrollar es el de la industria liviana, mediante la protección de aranceles en los sectores agropecuarios y el beneficio dado a los trabajadores (salario mínimo, congelar alquiler vacaciones pagas y aguinaldo), debido a una mayor demanda para este tipo de producción.”

El grupo logra identificar la importancia de la demanda interna y la relación con el aumento del consumo de los sectores asalariados. No obstante, no está presente la política arancelaria a las importaciones y no queda claro a qué se refiere con “protección de aranceles en los sectores agropecuarios”.

La actividad final es la más compleja de la secuencia ya que requiere efectuar una crítica cruzada entre el Primer Plan Quinquenal y al acuerdo Mercosur- UE. Sólo tres grupos completan esta actividad con un *Logrado*. El siguiente texto es un ejemplo de la respuesta más completa:

“Las críticas que le haría según las bases ideológicas del peronismo son: el acuerdo del mercosur pone en riesgos la existencia de las PyMes, con el decremento de los aranceles aumenta la competencia para los productos nacionales, el rol del estado es nulo, no controla de manera eficiente la economía, nunca logramos la independencia económica, nuestra moneda con respecto al dólar está muy devaluada.

El Primer Plan Quinquenal no sigue las bases del capitalismo, el Estado se ve demasiado involucrado en la economía, se preocupa demasiado por las empresas que deben regirse por sí mismas y no con ayuda estatal, los aranceles no permiten la entrada de productos extranjeros, lo cual evita una libre competencia con el exterior y las retenciones deben desaparecer.”

En la respuesta anterior puede apreciarse cómo se emplea la política arancelaria y rol del Estado como variable de análisis en ambos casos. Asimismo incluye una crítica desde las bases ideológicas del peronismo.

Sólo dos grupos pueden realizar la crítica del Plan Quinquenal al acuerdo del Mercosur y un grupo no logra efectuar esta actividad, como se puede observar a continuación:

“Los aranceles cuando el mercosur pidió que se saquen los aranceles a las importaciones Perón hizo todo lo contrario.”

Este grupo sólo emplea la política arancelaria como variable de análisis, pero sin desarrollar su respuesta.

El nivel de complejidad de la secuencia es elevado por el nivel de abstracción que pretende lograr. Al considerar la totalidad de las producciones, tres grupos obtienen un *Logrado* en la mayoría de actividades y dos grupos un *Medianamente logrado*. Por este motivo y por dificultades planteadas a la hora de la aplicación de la secuencia sería conveniente efectuar algunas modificaciones: priorizar más momentos de lectura

guiada, elaborar glosarios de conceptos específicos de economía y seleccionar fragmentos de noticias para poder trabajarlas en mayor profundidad en el tiempo de clase.

Partir de una problemática o interés particular del curso para abordar contenidos curriculares posibilita debates más ricos y permite discutir problemáticas actuales. La decisión de diseñar una secuencia didáctica con un fuerte foco en la economía se relaciona con la necesidad de que las y los estudiantes puedan trascender un aprendizaje memorístico de las políticas económicas de los distintos períodos de la Historia. Con la identificación de variables económicas las y los estudiantes tienen la posibilidad de aprender herramientas de análisis y poder aplicarlas en diversos contextos.

9. Egipto, tierra de misterios

María Alejandra Otta
alejandra_otta@hotmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto *Pablo VI*, San Francisco, Córdoba.

Presentación: En la región del *Cercano oriente* o *Media luna fértil* se desarrollaron las más antiguas civilizaciones. Las llamadas civilizaciones fluviales se desarrollaron junto a los ríos y crearon todos los elementos necesarios para la organización de estados teocráticos y culturas ricas en conocimientos y expresiones artísticas; pero, al mismo tiempo, están encerradas en una atmósfera de misterio.

Desentrañar algunos de esos misterios genera una importante motivación a la hora de seleccionar un caso para analizar este tipo de civilizaciones: Egipto es una tierra de misterios asociada por los estudiantes a los faraones, las pirámides, el proceso de momificación y la importancia del río Nilo.

¿Cómo construyeron las pirámides? ¿Los ayudaron los extraterrestres? ¿Qué poder tenía el faraón? ¿Por qué momificaban a sus muertos? ¿En qué creían? ¿Qué conocimientos tenían? Esta secuencia propone combinar esos misterios con el uso de TIC para investigar y comprender esta antigua civilización.

Propósitos:

- Proponer actividades que permitan la sistematización, investigación y profundización de los contenidos.
- Propiciar en los estudiantes el desarrollo de las capacidades relacionadas con la oralidad, lectura y escritura, la resolución de situaciones problemáticas y el trabajo colaborativo.

Objetivos:

- Recopilar información relevante y pertinente sobre Egipto.
- Comprender y analizar información proveniente de diferentes fuentes.
- Sistematizar la información recopilada sobre diferentes aspectos de la civilización egipcia.
- Exponer creativamente los resultados de la investigación.
- Adquirir capacidad en el manejo de material cartográfico.
- Desarrollar un trabajo colaborativo.

Aprendizajes: Comprensión de las transformaciones en la división del trabajo, organización social y autoridad en la organización de los primeros estados. Conocimiento de diversos sistemas políticos, económicos, religiosos y sociales. Estudio de caso: civilización egipcia.

Secuencia de actividades:

1. Presentación. Para plantear una introducción al tema, los estudiantes analizan el video:

- Academia Play (2017). *La civilización egipcia*. Madrid. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=6a_glpv_XD4

Se intercambian ideas clave sobre el material visionado.

Imponentes y majestuosas se alzan las pirámides de Keops, Kefren y Micerino. Cómo es posible que en una época sin los medios actuales se pudiera construir con tanta perfección un monumento funerario.

h.

⊕=K ⊙=L
 ●=M ⦿=N Ⓚ=Ñ Ⓛ=O Ⓜ=P Ⓝ=Q Ⓞ=R Ⓟ=S Ⓠ=T
 †=U ‡=V
 †=W ‡=X †=Y †=Z

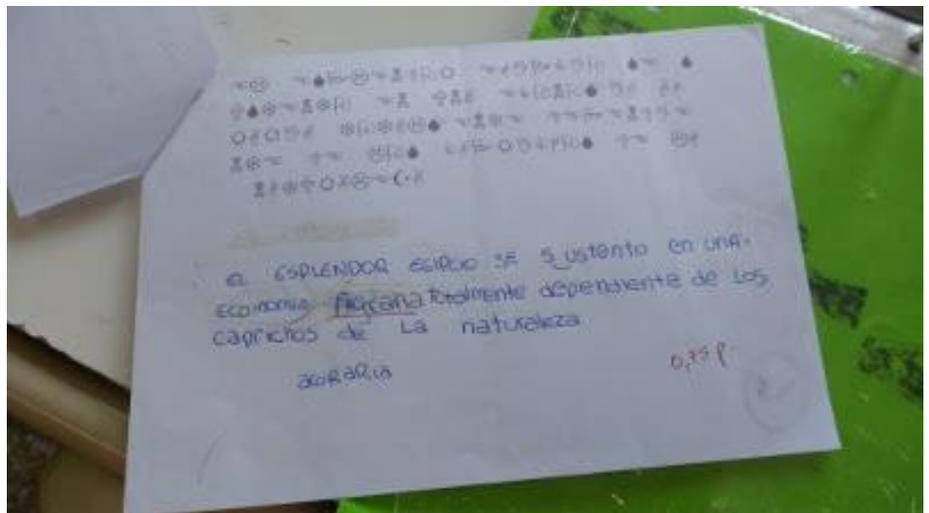
Estudiar la civilización egipcia nos permite comprender parte de nuestro presente si hallamos su gran legado cultural.

Código para descifrar los enigmas: ⊕=A ⊙=B ●=C ⦿=D †=E ‡=F †=G †=H †=I ⊙=J
 ⊕=K ⊙=L
 ●=M ⦿=N Ⓚ=Ñ Ⓛ=O Ⓜ=P Ⓝ=Q Ⓞ=R Ⓟ=S Ⓠ=T
 †=U ‡=V
 †=W ‡=X †=Y †=Z

Resuelven en grupo el enigma, traduciéndolo según el código entregado.

Cada grupo lee su enigma, plantea una explicación tentativa acerca de su significado y clasifica su alcance (político, económico, social, religioso, etc.)

La docente guía y controla el juego y la puesta en común de la actividad.



2. Investigación y análisis de los contenidos. Divididos en los mismos grupos de cinco integrantes, los estudiantes inician el proceso de investigación de ese aspecto de esta civilización asignado en el enigma:

- a. Egipto y su río.
- b. Organización económica.
- c. Sociedad.
- d. Religión.
- e. Arte.
- f. Pirámides.
- g. Organización política.
- h. Legado cultural.

Los estudiantes consultan sus libros de texto, sitios web específicos (como https://historiaegipto2b.wixsite.com/website?fbclid=IwAR1RO5hRJE0GaEQzkGm-1HjnYb-8kermUWEZUWv2_U-nOvi9CEK45ZdGS9k) o enciclopedias.

La docente guía el trabajo grupal de investigación de cada aspecto-enigma.

Los estudiantes contrastan la información obtenida con sus primeras explicaciones de los enigmas.

3. Trabajo colaborativo en una wix. Con el propósito de que los estudiantes compartan la información recopilada en el momento anterior, la profesora explica qué es una wix (<https://es.wix.com>), herramienta para la creación de páginas web.

Presenta la wix creada a los estudiantes, y les enseña su organización y el proceso de construcción.

Los estudiantes van a presentar la información obtenida ubicándola en la pestaña de la wix correspondiente al aspecto de la cultura egipcia investigado.

La profesora acompaña y asesora a los diferentes grupos.

4. Expresión oral de lo aprendido. Cada grupo de estudiantes expone oralmente a sus compañeros el aspecto de la civilización egipcia que le corresponde, utilizando como soporte visual la wix creada colaborativamente.



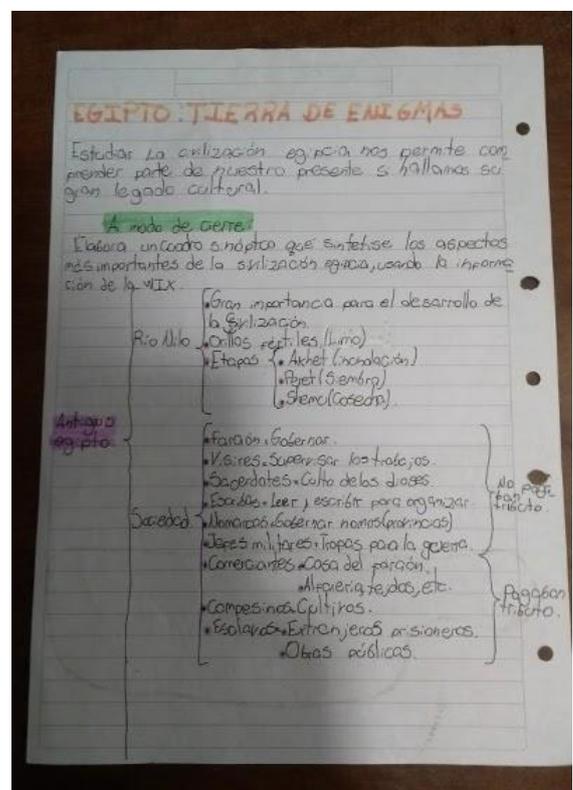
Los otros equipos escuchan, preguntan, expresan dudas y toman apuntes en sus carpetas. La docente organiza la exposición oral, los dispositivos tecnológicos y completa la rúbrica de evaluación.

5. Síntesis de información. Los estudiantes, trabajando individualmente, elaboran un cuadro sinóptico sintetizando la información sobre la civilización egipcia elaborada por cada grupo, a partir de la consulta de la wix desde sus celulares.

El docente explica la consigna y aclara dudas presentadas durante la elaboración del cuadro sinóptico que, al cierre de la secuencia, le es entregado por los estudiantes para su evaluación.

Evaluación: Se desarrolla una evaluación formativa –de proceso– que integra como criterios de evaluación:

- Participación en los diferentes momentos y actividades plenarios.
- Intervención en el trabajo colaborativo grupal.
- Recopilación, análisis y sistematización de la información.



- Expresión oral y escrita
- Comprensión y reconocimiento de conceptos claves del Antiguo Egipto.

Los instrumentos de evaluación que permiten el seguimiento de los estudiantes en esta evaluación formativa son: la observación de desempeños (análisis del video, enigmas, wix, exposición y cuadro sinóptico) y el registro de esas observaciones en una matriz de valoración:

Tareas	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Observaciones
a. Resolución del enigma.						
b. Trabajo colaborativo.						
c. Elaboración de la wix.						
d. Exposición oral.						
e. Elaboración del cuadro sinóptico.						
f. Comprensión de conceptos claves del Antiguo Egipto.						
						Calificación final:

10. Época jesuítica en Alta Gracia: desarrollo productivo y estratificación social

Esther Haideé Matos
esther_h_matos@hotmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto Provincial de Educación Técnica IPET 132 *Paravachasca*, Alta Gracia, Córdoba.

Presentación: La secuencia se elabora a partir de la idea de acercar a los estudiantes a la realidad local recorriendo algunos sitios de la ciudad y visitando un museo, disponiéndolos a tomar conciencia de la vigencia de los saberes teóricos abordados en la escuela al desarrollarse los contenidos prioritarios establecidos en los ejes temáticos: *La organización de la subsistencia...* y *El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas*, saberes que por cierto responden a otros tiempos y espacios pero que están presentes en el sitio geográfico que se habita. Esto implica habilitar una instancia de constatación de cómo el ayer está presente en el aquí y en el ahora, invitando a los estudiantes a reconstruir imaginariamente tiempos pasados desde un interjuego operado entre relatos y materiales concretos en una experiencia que viabiliza vincularse con lo lejano de un modo menos abstracto y más humano en el que el discurso interpretativo de bienes que pueden verse, auspicia de puente entre el pasado y el presente.

El sentido de estas acciones gira en torno a que los estudiantes aprendan a conocer y valorar el legado cultural, que lo piensen como instrumento de identificación colectivo y que, en consecuencia, observen actitudes comprometidas y participativas en la preservación de aquel patrimonio que les pertenece y los identifica como comunidad.

Otro aspecto a considerar en la concreción de la secuencia es el referido a recuperar diferentes herramientas del trabajo escolar y aplicarlas a la realización de las tareas diseñadas: confección de síntesis, registro de información –en forma manuscrita, filmando, grabando o fotografiando–, elaboración de cronologías, de una línea de tiempo y de cartografía.

En todas las acciones juega un papel relevante el decir de los estudiantes, la puesta en tensión de las ideas y el consenso, todo en un marco de respeto por el pensar diferente.

Contextualización: El segundo año está conformado por veintisiete estudiantes de los cuales uno está en proceso de inclusión. Algunos dibujan bien y otros muestran interés por buscar información en textos o en la web pero el abordaje de cuanto encuentran es de tipo exploratorio, sin ahondar en las ideas-. Suelen trabajar en pequeños grupos cuya conformación van rotando. Paulatinamente han ido incorporado el trabajo colaborativo: se distribuyen tareas, comparten saberes y materiales y, por lo general, hay un integrante en cada grupo que asume a repetición la tarea de coordinador -un rol que desempeñan determinados estudiantes con frecuencia y que son buscados por los compañeros para organizarse en grupos de estudio-.

Suelen incomodarse cuando en *Ciencias Sociales. Historia* se trabajan temas de otras materias como por ejemplo: números romanos, línea o segmento, adjetivos calificativos, redacción y ortografía, aspectos propios de la Geografía, entre otros. Un cuestionamiento que se hace presente con frecuencia es respecto al sentido de estudiar el pasado: el conocido “¿Para qué nos sirve la historia?”.

Es un grupo clase conversador que pocas veces logra centrarse en la tarea que se le solicita. Si bien cuando los estudiantes lo hacen son entusiastas, la situación dura corto tiempo; no les gusta leer y muy poco escribir.

Con el ánimo de emprender, siguiendo el decir del cubano José Martí, una “campaña de ternura y ciencia” es que se diseña la presente propuesta.

Contenidos: *Eje 1, La organización de la subsistencia:* Los cambios que se producen en el paisaje por el paso de la forma de vida nómada a la vida sedentaria como modos de satisfacción de las necesidades humanas. *Eje 4, El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas:* El proceso de conquista y colonización europea en América y su impacto sobre las sociedades americanas. La economía extractiva en relación con la explotación minera en el orden local; en Alta Gracia, la explotación de la cal. El desarrollo productivo, la estratificación social; *en Alta Gracia, la estancia jesuítica.*

Tiempo: Diez horas de clase organizadas en cinco encuentros a las que se agregan otras diez horas de trabajo domiciliario por parte de los estudiantes.

Secuencia de actividades:

1. Introducción. Al inicio de la clase, luego de recuperar algunos saberes como el desarrollo de la agricultura y la ganadería, el surgimiento de las primeras aldeas, el origen de la ciudad de Alta Gracia, se comparte la propuesta leyéndose y explicándose cada una de las consignas. Luego de aclarar dudas se consideran aspectos vinculados a la evaluación del trabajo a desarrollar construyéndose, entre todos, una rúbrica.

En este marco y a modo de enriquecer los conocimientos que poseen respecto de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia, se concreta la primera acción prevista.

2. Desarrollo. Lectura guiada por el docente de materiales bibliográficos específicos extraídos de:

- Moreschi, N. (2006). *Historia de un lugar llamado Alta Gracia*. Córdoba: Guardianes de la memoria.

Confeción de una síntesis colectiva.

Los estudiantes trabajan en sus carpetas tomando nota del planteo que se va construyendo oralmente con el acompañamiento de la docente: hay preguntas, respuestas, discusión, rectificación, consenso. La docente recupera ideas y elabora verbalmente frases de síntesis de lo expresado que luego los estudiantes registran en sus carpetas.

3. Visita guiada al Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, haciendo foco en las actividades económicas y agroindustriales desarrolladas por los jesuitas.

Los estudiantes toman apuntes, sacan fotos y/o filman.

Es de destacar la recepción amigable por parte de la guía del museo que, con un cálido saludo de bienvenida seguido de un “los estaba esperando” acompañado de una sonrisa, indica tiempo y modo de trabajo. Los estudiantes piden autorización para usar los celulares para documentar la información.

Iniciado el recorrido, los estudiantes escuchan atentamente, algunos preguntan y otros aportan. También van registrando: unos toman notas, otros graban y/o fotografían situaciones. Hay quienes expresan haber visitado el museo cuando estaban en la escuela primaria y cuestionan por qué no se los llevan a ciertos espacios como la cocina. La respuesta hace alusión a que se trata de una visita temática, que hay espacios que no se incluyen en el recorrido y que finalizado el recorrido guiado puede accederse a esos lugares pero por cuenta del visitante.



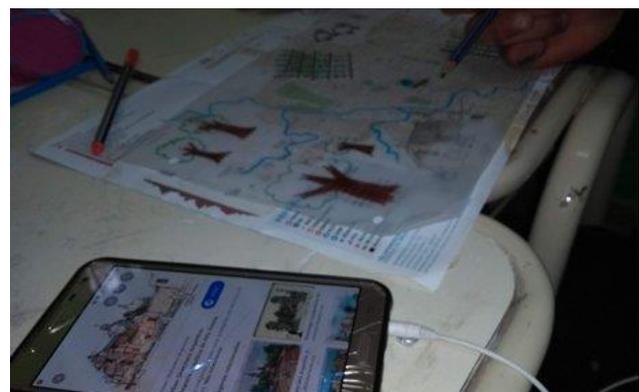
4. Debate grupal y puesta en común de los conocimientos adquiridos. Se comienza a realizar luego de completado el recorrido, en el patio de honor del Museo y en la puerta de entrada; se le da continuidad durante la caminata de regreso a la escuela haciéndose paradas en algunos puntos de la ciudad que tienen vinculación con lo explicado en el Museo, como son los canales que llevan agua al Tajamar.

Los estudiantes también aprovechan estas paradas para entrevistar personas a quienes les preguntan qué opinan respecto de que a los estudiantes se los lleve a los museos, interrogante que también se formulan ellos mismos.

Los estudiantes registran cuanto se expresa para continuar trabajando en el aula, en grupos pequeños.

5. Desarrollo de una línea de tiempo que ordena cronológicamente el modelo productivo, económico y social de los jesuitas.

Para la concreción de esta actividad, por grupo y trabajando en los hogares, los estudiantes desgraban y escriben la información o retoman sus registros manuscritos. El material que producen los grupos se comparte en el aula, oportunidad en la que se propone realizar una cronología para, en base a ella, confeccionar la línea de tiempo. Los estudiantes van seleccionando fechas e indicando referencias, datos que se consignan en el pizarrón.



Otra inquietud que surge es cómo confeccionar la línea de tiempo. Se plantea una lluvia de ideas que abarca aspectos como: cómo dibujarla –recuperan la idea de trabajar a escala-, qué fechas y textos colocar, cómo ilustrarlos.

Un grupo plantea la necesidad de representar a los habitantes originarios del lugar: los comechingones.

Se acuerda hacer una línea a gran escala, plegable, entre todo el curso, luego de que cada grupo realice un esbozo de la tarea.

El modo de concretar lo consensuado se encuentra reuniéndose en una casa y teniendo en cuenta días y horarios disponibles, accesibilidad a Internet y a impresora. Así, algunos estudiantes concurren a la casa de la docente un día domingo por la mañana.



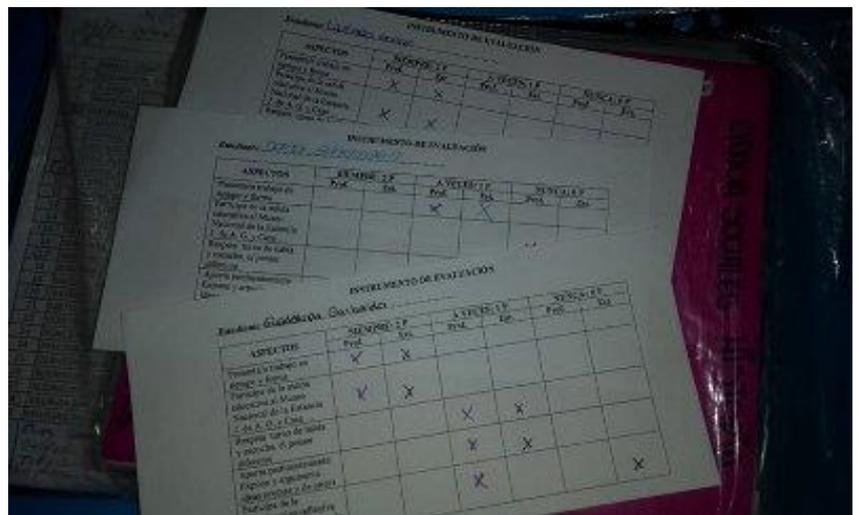
6. En base a la información adquirida, los estudiantes elaboran una cartografía de los espacios productivos jesuíticos -incluyendo el aprovechamiento de los recursos- y otra con los actuales espacios urbanos y rurales, superponiendo y comparando ambas.

Se trabaja en el aula y por grupos sobre planos de la ciudad de Alta Gracia obtenidos en la Oficina de Turismo por los mismos estudiantes. Éstos observan, ubican espacios y construcciones jesuíticas, conjeturan dónde estaban los campos, las diferentes actividades que se desarrollaban en los campos, quiénes trabajaban según la época, qué se cultivaba y qué se criaba. Deciden calcar los arroyos y las construcciones jesuíticas céntricas y luego representar con dibujos o imágenes los espacios reconstruidos mentalmente. Es así como recrean gráficamente el ayer altagraciense en un papel de calcar que superponen al plano impreso de la ciudad.

7. Terminadas las producciones colectivas –línea de tiempo y cartografía- se socializan para que los diferentes grupos completen o corrijan las propias producciones.

8. Cierre. Se entabla un diálogo del que surge que les gustó la actividad, que la mayoría pudo cumplir con cuanto se solicitó.

9. Finalmente se hace entrega de la rúbrica a cada uno de los estudiantes para que se evalúe. Se los percibe sorprendidos cuando se les dice que juntos construimos la nota y más aún cuando se les hace referencia a entablar una cultura de pensar a la evaluación como una instancia de revisar qué se hizo y cómo se hizo, y no mirarla como “La profe me clavó la nota x” o “Me saqué x nota”.



Evaluación: La rúbrica definida colectivamente es:

Estudiante:.....						
Aspectos	Siempre (dos puntos)		A veces (un punto)		Nunca (cero punto)	
	Profesora	Estudiante	Profesora	Estudiante	Profesora	Estudiante
a. Presenta el trabajo en tiempo y forma.						
b. Participa de la salida educativa al Museo Nacional.						
c. Respeta el turno de habla y escucha, y el pensar diferente.						
d. Aporta pertinentemente. Expone y argumenta ideas propias y de otros.						
e. Participa de la consideración reflexiva de los resultados. Formula propuestas.						

11. Estado, Nación y diversidad cultural en América

Georgina Gisella Pussetto
gpussetto.geografia@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de primer año del Instituto *Nuestra Señora de la Merced*, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Presentación: En el marco de la última jornada del Programa Nacional de Formación Situada (PNFS) realizada el 22 de agosto de 2019, surge como iniciativa del grupo de docentes que representan el Departamento de Ciencias Sociales, la idea de resignificar la efemérides del *12 de Octubre, Día del Respeto a la Diversidad Cultural* realizando una jornada titulada *Feria de Culturas Americanas* por primera vez en la Institución.

La propuesta de presentar a la efemérides como un proyecto que deja atrás la idea de un acto oficial aislado conmemorativo a la fecha, sienta bases en el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010) que propone estimular la formación de proyectos de aula e institucionales referidos al patrimonio cultural para lograr aprendizajes relevantes en los alumnos.

En esta oportunidad, se propone concretamente el abordaje del patrimonio cultural a partir de la perspectiva del respeto a la diversidad cultural americana. Desde el espacio curricular de Geografía de primer año, se hace foco en los patrimonios culturales de los países de América Central y, así, desarrollar conocimiento acerca de la localización y los rasgos de espacios geográficos americanos.

La realización de investigaciones e entrevistas por parte de los estudiantes, busca situar el contenido en un experiencia concreta, al trabajar el reconocimiento de la diversidad cultural y política del continente.

Luego de haberse presentado la idea, el proyecto toma impulso con la colaboración de otros espacios curriculares de todos los cursos de la Institución.

Aprendizajes y contenidos: Elaboración del mapa político de América con uso del lenguaje cartográfico. Localización absoluta y relativa de los países americanos. Conocimiento de las características culturales, políticas y demográficas de la población americana. Interpretación de los elementos de un Estado, con sus tipos y su relación con el concepto de Nación. Reconocimiento de la diversidad cultural en América.

Situación didáctica: Representación de un país de América Central en la *Feria de Culturas Americanas*.

Objetivos:

- Comprender la localización del espacio geográfico americano.
- Reconocer la importancia del lenguaje cartográfico para la localización.
- Identificar el mapa político actual de América, teniendo en cuenta las diferentes formas de gobierno.
- Conocer la diversidad cultural (creencias, valores, prácticas y tradiciones) y sus manifestaciones en los distintos países americanos.
- Valorar los desarrollos culturales originarios en América en su riqueza y diversidad.
- Integrar conceptos acerca del Estado, sus elementos y su relación con el concepto de Nación.

Formato: Proyecto de investigación escolar, semidirigido por la docente.

Tiempo: Dos meses y medio.

Secuencia de actividades: La siguiente secuencia se establece en función del método de *construcción del conocimiento*.

Actividades de inicio. 1. Puesta en común de los conocimientos previos de los estudiantes sobre organización política y clasificación de América (América Latina, América Anglosajona, América del Sur, Central y del Norte).

2. Repaso de los tipos de mapa. Se invita a los estudiantes a partir de un mapa temático con la clasificación sociocultural y física de América, realizado en la secuencia didáctica anterior.

3. Se presenta la primera parte del problema: ¿Cómo realizar un mapa político de forma clara a partir del mapa temático? ¿Qué elementos del lenguaje cartográfico utilizarían?

Actividades de desarrollo. 4. Se comienzan a calcar y a pintar en una hoja los países que conforman América.

5. Se presenta la segunda parte del problema: ¿Qué países piensan que son más difíciles de identificar? ¿Saben qué países son? ¿Qué conocen de ellos?

6. Se plantea la idea de participar con la representación de un país en la *Feria de Culturas Americanas*, conmemorando el día del *Respeto a la Diversidad Cultural*: ¿Qué les parece elegir un país de América Central?

7. Se presenta el proyecto, comentando: ¿Qué espacios curriculares se van sumar? ¿Qué clases vamos a destinar para la actividad? ¿Cómo se van a formar los grupos? ¿Dónde y cuándo se realizará la feria? ¿Qué se espera encontrar en cada stand? ¿Con qué recursos van a trabajar? ¿Cómo se evaluará el proyecto desde la asignatura?

8. Se finaliza la actividad de calcar y colorear los mapas políticos de América. Se comentan las dificultades.

9. Se retoman y reflexionan los conceptos de Estado y Nación trabajados en la asignatura Ciudadanía y Participación. Se analiza un texto breve que los presenta.

10. Se revisa el concepto de mapa político. Se problematiza: ¿Todos los países son Estados? ¿Todos los Estados son Estados Nacionales? ¿Todos los países de América son Estados Independientes?

11. A partir del repaso, se les entrega una fotocopia para anexar en el mapa político que se está realizando y se los invita a localizar los países. Se utiliza el mapa pizarra de América y el teléfono celular como apoyo.

12. Se efectúa una lectura y reflexión sobre la diversidad cultural en América, concepto trabajado en paralelo con otros espacios curriculares.

13. Se arman grupos de cinco o seis integrantes, teniendo en cuenta el orden alfabético. Se sortean los países de América Central que previamente son seleccionados y acordados con el otro primer año.

14. Se presentan las temáticas que deben investigar de cada país y lo que se espera que los stand presenten:

- Cartel con el nombre y bandera del país.
- Organización política y forma de gobierno del país.
- Decoración representativa del país.
- Ubicación geográfica (mapa) con capital y ciudades principales.
- Vestimentas típicas.
- Representación y explicación de comidas típicas (recetas, fotos, comida, etc.).
- Expresiones artísticas (opcional): danza, música, canciones representativas.

15. Nos trasladamos a la sala de computación para buscar información sobre el país seleccionado. Cada grupo elige un coordinador del grupo.



16. Unos minutos antes de finalizar cada clase, el coordinador del grupo, en voz alta, plantea cuáles son las temáticas que se han trabajado y cuáles son las tareas pendientes (se repite esta actividad en varias clases, en las que el docente toma el rol de guiar el trabajo en equipo y la distribución de tareas).

17. Avanzado el trabajo de investigación y la realización de producciones para el stand, se propone a los estudiantes una nueva actividad: realizar entrevistas a los jóvenes de otros stand y a los alumnos que se encuentran diseñando el espectáculo para el acto oficial.

Las entrevistas son escritas, reelaboradas y controladas finalmente con la ayuda de los docentes de la asignatura Lengua.

Se convoca a los estudiantes a presentar sus entrevistas en una clase próxima.

18. Una clase antes de la realización de la Feria, los estudiantes presentan lo trabajado. Se forma un círculo entre los integrantes del grupo y se comenta la experiencia de haber trabajado en grupo (fortalezas, debilidades, dificultades).

19. Se plantea una distribución de tareas para el evento final.

20. Armado y presentación de los stand con la representación del país asignado.



Actividades de cierre. 21. Planteo de actividades de reflexión y conclusión al trabajo realizado por el grupo el día de la Feria.

22. Se retoman preguntas integrando la experiencia de la Feria con la elaboración del mapa político realizado; por ejemplo: ¿Qué países latinoamericanos se encontraron en la Feria? ¿Cuál fue el que más les interesó? ¿Por qué?

23. Se plantean preguntas relacionadas con el espectáculo realizado en el acto formal: ¿Evidenció diversidad cultural en América? ¿Por qué? ¿Qué elemento común tuvieron los distintos bailes presentados?

Evaluación: Los siguientes criterios son consensuados entre los docentes de Geografía de la Institución:

- Manejo de las herramientas que utiliza la Geografía para la ubicación, el conocimiento y la representación del espacio geográfico.
- Comprensión de la correspondencia de contenidos teóricos y cartográficos.
- Trabajo y la participación activa en clase, como así también su esfuerzo por la superación personal.
- Evidencia de valores de solidaridad, cooperación, respeto hacia el profesor y entre los compañeros.
- Presencia del material necesario para el trabajo en clase.

Evaluación formativa: A estos criterios institucionales se agregan los propios de la secuencia:

- *Trabajo en clase, participación y compromiso con las pautas de convivencia:* Confiar, compartir, convivir con el grupo y las decisiones que se tomen. Planear, crear y diseñar alternativas superadoras entre desafíos y demandas planteadas en el contexto del grupo. Organizarse, negociar, acordar, programar y distribuir tareas para resolver dificultades y superar obstáculos (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2018).
- *Material de estudio y cumplimiento con las actividades de clase y extraclasses:* Formular preguntas pertinentes para entrevistar a los otros grupos. Revisar el escrito y reformularlo. Buscar, recopilar y procesar información de diversas fuentes. Seleccionar, interpretar y discriminar la información relevante para el armado de un stand. Representar y recrear temas culturales, históricos y políticos de un país, con diversos lenguajes.
- *Observaciones:* Asistencia a las clases de Geografía. Dificultades en la dinámica de integración social, problemas con el acceso a los recursos, etc.
- *Calificación: 10 puntos.*

Evaluación sumativa: Se estructura en función del producto y de la reflexión acerca del proceso de aprendizaje. Se propone adjudicar una calificación de diez puntos, repartida en los siguientes ítems:

4 puntos: Presentación final del país representado en el stand de la Feria. Se espera evidenciar como producto final:

- Comprensión e interiorización la situación problemática planteada: representar a un país de América Central en la Feria Institucional de Culturas Americanas.
- Selección, interpretación y discriminación la información relevante para el armado de un stand.
- Presentación del stand acorde al propósito, contexto y destinatarios.

4 puntos: Presentación de las entrevistas realizadas a los representantes de los otros países:

- Socialización e intercambio de conocimientos con los grupos que representan otros países.
- Presentación formal de las entrevistas.

2 puntos: Actividades de reflexión sobre la actividad realizada.

En ambos momentos de la evaluación, los instrumentos utilizados son:

- Anotaciones del docente (seguimiento de la clase en general y de cada estudiante en particular).
- Observación de la presentación y exposición del país asignado en la Feria.
- Observación de la presentación de las entrevistas realizadas por los estudiantes.

- Observación de las actividades de reflexión e integración de aprendizajes y contenidos.

Autoevaluación de la docente: Por ser el primer año en la Institución y la primera vez que se pone en práctica esta secuencia, considero que fue una excelente experiencia. Se tendrían que replantear las actividades de evaluación y prever más actividades de integración con los otros espacios curriculares, los cuales se vieron afectados por la dinámica de ir armando el proyecto sobre la marcha. Por cuestiones de tiempo y organización en la actividad docente, no se realizó una rúbrica formal para evaluar el seguimiento de los alumnos; se espera contar con ella en la próxima oportunidad.

Referencias bibliográficas:

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2018). *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar: una capacidad a desarrollar*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f16-acompanamiento.pdf>

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2010). *Patrimonio cultural en educación*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documento2712.pdf>

12. Estructura y dinámica de la población. Niveles de bienestar

María Marcela Márquez

mymarquez21@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de cuarto año.

Problema:

– ¿Continúan las desigualdades dentro de la composición de la población latinoamericana?

Presentación: Esta secuencia didáctica intenta abordar la cuestión de las desigualdades en la actualidad, poniendo énfasis tanto en la descripción como en el análisis del problema, a través de diferentes indicadores que dan cuenta de esta situación.

Contenidos: Diferencias demográficas entre los países de América Latina: Pirámides de población. Xenofobia. Indicadores sociales: IDH –índice de desarrollo humano– e IOH –índice de oportunidades humanas–.

Objetivos:

- Posicionarse respecto de las desigualdades sociales en América Latina.
- Consolidar capacidades para la selección, la interpretación y la crítica de las diversas fuentes de información.
- Reconocer, a través de la investigación, lo concebido como diferente, para llegar a acuerdos mediante el debate fundamentado.

Tiempo: Seis clases de ciento veinte minutos.

Secuencia de actividades:

Actividades de apertura. 1. En forma oral se indagan las ideas que los alumnos tienen sobre las diferencias o desigualdades demográficas, económicas y sociales entre los países del mundo, ejemplificando los de América Latina. Se registran sus aportes para ser revisados a lo largo de la secuencia.

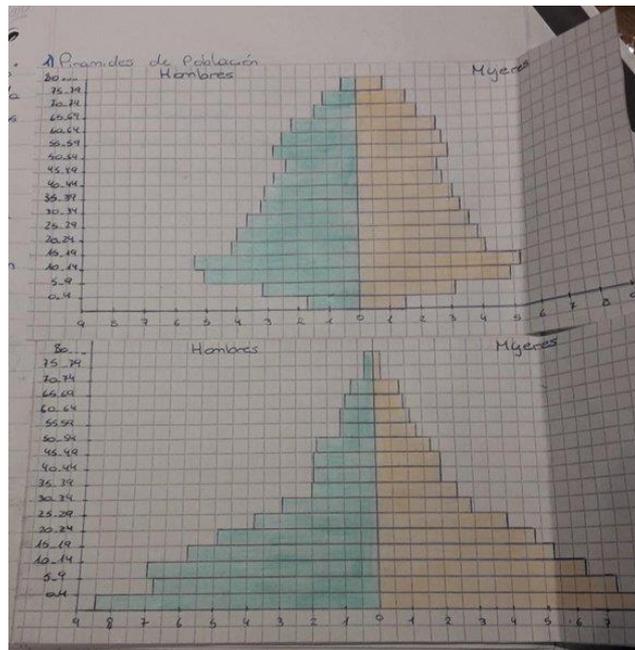
2. Se plantea el problema que guía la tarea. Se analiza con los estudiantes.

Actividades de desarrollo. 3. Se realiza la lectura comprensiva de un texto con ejemplo de una pirámide de población. En conjunto se detecta cómo está organizada una pirámide.

4. Divididos en grupos de cuatro alumnos, los estudiantes diseñan una pirámide de población a partir de datos dados.

En plenario se hipotetizan características de la población a partir de la representación realizada; por ejemplo: la esperanza de vida, la tasa de natalidad y mortalidad.

5. Se comparan pirámides:



6. Se lee el texto “Condiciones de vida de la población americana”. Se analiza en conjunto.

7. Se lee un fragmento de:

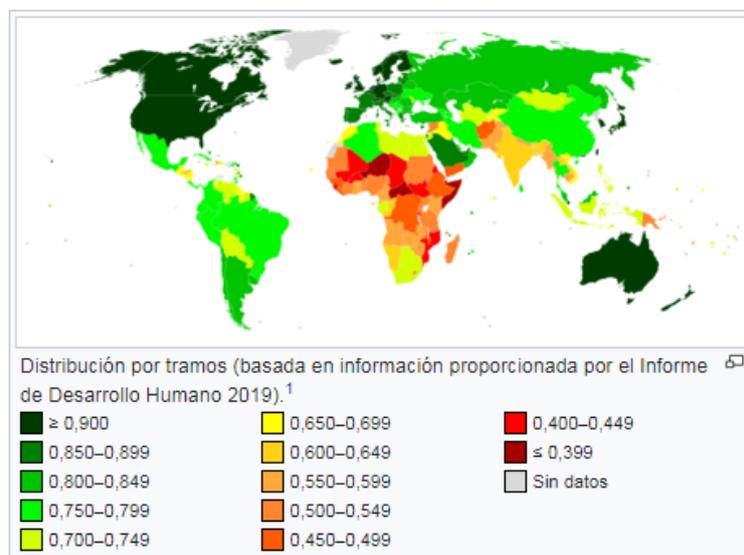
- Paes de Barros, R., Ferreira, F., Molinas, J. y Saavedra Chanduvi, J. (2008). “Índice de oportunidades humanas”. En *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/LACINSPANISHEXT/Resources/Book_IOH.pdf

Se construye el concepto de IOH –índice de oportunidades humanas–.

Se lo vincula con IDH –índice de desarrollo humano–.

8. Se detectan indicadores para uno y otro índice. Se comparan con los indicadores oficiales.

9. Se observa el *Mapa del mundo según el IDH de los diferentes estados a partir del Informe 2018* (https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Países_por_índice_de_desarrollo_humano):



Se analiza la información provista. Se clarifican las categorías: Alto, Muy alto, Medio y Bajo.

10. Se analizan indicadores clave de IDH.

11. En diarios de las últimas semanas, los estudiantes buscan noticias relacionadas con las condiciones de vida de la población para países con distintos índices.

Escriben nuevos títulos para esas noticias integrando conceptos trabajados en clase y, en plenario, hacen un resumen de su contenido y lo vinculan con el índice IDH.

Se comparten las elaboraciones.

12. Se analiza la infografía *Índice de oportunidades humanas en América Latina y el Caribe* (<https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2016/10/24/infografia-indice-de-oportunidades-humanas>).

Se pormenoriza en las siete categorías que forman el IOH.

Se extraen conclusiones.

13. Los estudiantes elaboran un mapa temático con los datos presentados en la infografía, agrupando los países incluidos en cuatro categorías: entre 100 % y 80 %, entre 79,9 % y 60 %, entre 59,9 % y 40 % y menos de 40 %.

Para hacerlo, utilizan sus conocimientos previos en cartografía.

En plenario elaboran una conclusión de la situación actual de los países latinoamericanos y del Caribe, con respecto al IOH.

14. Se observa el video:

- Powtoon (s/f). *La xenofobia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QhQCtNBvYwM#action=share>

En base a él los estudiantes dan respuesta individual a:

- Explica qué impresión te causaron las imágenes e interrogantes del clip.
- ¿Conoces ejemplos de rechazo o discriminación hacia algún extranjero en tu entorno barrial?
- ¿Qué harías al respecto?

Se discuten las respuestas en plenario. Se las vincula con los índices IOH e IDH.

15. Se lee el texto “La xenofobia”. Se analiza en conjunto.

Se vincula su contenido con los índices IOH e IDH.

16. Cierre. Debate grupal con la docente sobre las problemáticas abordadas, generando la reflexión de lo vivenciado durante las lecturas y el desarrollo de la propuesta.

17. Individualmente, los estudiantes desarrollan una respuesta escrita a la pregunta que abre la secuencia didáctica.

Evaluación: Se espera que los alumnos, al finalizar el desarrollo de la secuencia didáctica expliquen las desigualdades y las condiciones de vida en América Latina. Por el otro lado, se espera que puedan utilizar las

herramientas de la Geografía, como son los mapas y sus interpretaciones, gráficos y pirámides, y los índices e indicadores.

Se evalúa a lo largo del proceso de aprendizaje a través de las producciones de cada clase y del producto final.

13. Feudalismo

Koshiro Iwamura

koshiro.iwamura@gmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto Provincial de Educación Media y Técnica, IPETyM 133 Dr. Florencio Escardó, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Presentación: Me propongo realizar esta actividad con la intención doble de, por un lado, enfatizar en un contenido que no suele ser desarrollado en el segundo año del ciclo básico por múltiples motivos, entre ellos, la falta de tiempo o la valoración de otros ejes; y por otro lado, introducir la didáctica de los juegos, el aprender jugando.

Si comenzamos a desarrollar el espacio curricular en el paleolítico superior, los contenidos abarcan unos 45.000 años de historia. Al ser tan extensos, muchas veces sucede que nos concentramos en los primeros formatos de sociedades arcaicas y rudimentarias para considerar luego el surgimiento de los primeros estados, las civilizaciones claves del mundo clásico; así, por cuestiones relacionadas al tiempo escolar, llegamos a la caída del imperio romano, trasladando nuestra atención desde la fragmentación del mundo mediterráneo, a una mirada más localista, con aspectos vinculados a los primeros habitantes del actual territorio argentino y cordobés y los cambios sucedidos a partir de la agricultura, la alfarería, etc. De esta manera se deja de lado el feudalismo en la Edad Media, cimiento de las sociedades modernas, con elementos que van a perpetuarse a través del tiempo para llegar a nuestros días o se lo reduce a ideas superficiales que no logran explicar los cambios en las sociedades medievales, el cristianismo, el islam, la cruzadas y las causas de los viajes de exploración que concluyen con la conquista de América y la circunvalación del planeta por mar.

Por otro lado, entiendo que los juegos de cualquier tipo son estrategias didácticas tendientes a mejorar los vínculos saludables en el aula y que los juegos que específicamente invitan a ponerse en la piel de personajes históricos o ficticios, como los juegos de rol, mejoran significativamente la capacidad de empatizar con otras personas y tratar de entender sus motivaciones para tomar decisiones, hacer o dejar de hacer o decir determinados discursos.

El potencial que me propongo desarrollar en esta propuesta se vincula con las capacidades fundamentales, ya que estos juegos de rol utilizan principalmente la palabra hablada (oralidad) y requieren la lectura comprensiva de su mecánica y la escritura de sus experiencias de juego en forma de crónicas (lectura, escritura, comprensión lectora). Al asumir el desafío de representar al vasallo de un señor feudal, los estudiantes deciden y resuelven las acciones más beneficiosas para sus feudos (resolución de situaciones problemáticas). Los juegos, en su gran mayoría desarrollan la creatividad, y este tipo de juegos en particular, en el que el escenario no es un tablero sino la imaginación de los participantes, lo hace de forma deliberada (pensamiento crítico y creativo). Por último, la actividad se plantea en equipos, para que puedan discutir, debatir y acordar con sus pares, cuáles son los pasos a seguir y quién se hace responsable de cada acción a realizar (trabajo en colaboración).

Para decidir esta estrategia de enseñanza me formulé las preguntas: ¿pueden los estudiantes lograr los niveles de abstracción necesarios para llevar adelante una actividad de estas características? ¿Reaccionarán favorablemente a la propuesta logrando sus objetivos? ¿Reconocerán la propuesta como una actividad

diversificada, que además de jugar y divertirnos está desarrollada en función del aprendizaje de contenidos? Y mis respuestas resultaron afirmativas.

Propósitos:

- Promover una alternativa a través de los juegos para comprender tanto los contenidos principales del feudalismo como para mejorar los vínculos en el aula.
- Propiciar el trabajo con las capacidades fundamentales en los distintos momentos de la propuesta, haciendo especial énfasis en la resolución de situaciones problemáticas.
- Estimular la empatía para comprender a los actores de este tramo histórico.

Objetivos:

- Comprender la organización del mundo mediterráneo posterior a la caída del imperio romano de occidente: los nuevos tipos de relaciones interpersonales, la organización del espacio, el poder de la posesión de la tierra, el crecimiento del cristianismo y los conflictos, entre los siglos V y XV en Europa central.
- Producir un breve material escrito tipo crónica, dando cuenta de los contenidos aprendidos.

Secuencia de actividades:

1. Apertura. Se realiza una recuperación de conceptos centrales trabajados en clases anteriores.

2. El docente encuadra el contenido de la secuencia de clases planteando, introductoriamente, algunos rasgos clave de la Edad Media (siglo V al siglo XV).

3. Proyecta el video:

- Academia Play (2017). *Edad Media*. Madrid. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DjdFLJT5lhY&t=1s>

Se desarrolla una lluvia de ideas sobre el contenido.

4. Desarrollo del juego. El docente organiza al curso en pequeños grupos de dos o tres estudiantes y, después de entregarles la *Hoja de control de señorío*, procede a explicar las reglas de juego, la mecánica y los objetivos.

Hoja de control de señorío

Nombre del señor:

Nombre del señorío:

Para poder manejar correctamente tu territorio vas a representar, junto a tu/s compañeros, a un vasallo (hombre libre en una situación social y de poder inferior a la del señor), quien debe tener una puntuación de 2 a 5 en cuatro habilidades.

a. Habilidades:

Administración. Sirve para cobrar impuestos a los campesinos que son quienes trabajan a cambio de un lugar donde vivir y de un pequeño porcentaje de la producción de la tierra que se le ha asignado (recuerden que quien domina esta tierra es el vasallo pero el dueño es el señor feudal o, de existir, el rey o el emperador). También es una habilidad necesaria para tomar decisiones en cuanto a las compras de insumos y materiales, armas y armaduras, pagar sueldos, etc.

Agricultura. Es una habilidad relacionada a los cultivos y permite determinar qué, cuándo y dónde sembrar y cultivar, qué territorios dedicar al barbecho (terreno que se deja sin sembrar para que la tierra descansa y de paso se pueda usar para que los animales pasten). Por lo general vamos a sembrar trigo, cebada y avena.

Ganadería. Es una habilidad que permite criar, vender y comprar animales para la granja de tu señorío. Los animales más frecuentes son los caballos –símbolo de estatus y poder, además de un gran medio de transporte–, cerdos, vacas y ovejas.

Guerra. Es una habilidad que permite conocer las maniobras, tácticas y estrategias para librar combates contra nuestros vecinos. La guerra nos permite obtener prestigio y –lo más importante...– nuevas tierras para nuestro señor que, con suerte y perseverancia, podrían transformarse en nuestras.

b. Sistema de juego

Cada vasallo tiene 15 puntos para distribuir entre sus cuatro habilidades, siendo el mínimo 2 y máximo 5. Cada punto de habilidad representa un dado de seis caras (en adelante 1d6).

Toda vez que el profesor pida una tirada de habilidad, se lanzan tantos d6 como puntos de habilidad tenga el vasallo para sacar al menos dos éxitos, siendo posible esto último con los dados de 4, 5 o 6. (por ejemplo: el vasallo tiene 3 en habilidad *Administración*; el profesor pide una tirada de habilidad y el estudiante lanza 3d6 –un dado por cada punto de habilidad, en este caso 3– y los números lanzados son 1, 5 y 4; como 5 y 4 son dos éxitos, la tirada sale bien. Mientras más puntos/dados tiene el vasallo en la habilidad, más posibilidades tiene de sacar dos éxitos).

Habilidad	Puntuación (de 2 a 5)
Administración	
Agricultura	
Ganadería	
Guerra	

c. Datos del señorío⁶



Esta imagen representa la tierra que te han encomendado controlar. Aquí vas a identificar los siguientes lugares:

⁶ La ilustración está tomada de <http://territoriosociales.blogspot.com/2015/01/el-feudo.html>

El salón (o castillo). Ésta es tu excelente casa, un monumento a tu rango de caballero y a tu individualidad. Tiene pequeñas habitaciones privadas para tu familia, un lugar secreto donde esconder tesoros y una cocina. El gran salón es la habitación principal; aquí es donde celebras la corte y donde entretienes a tus invitados con banquetes. Los trofeos y tesoros resaltan tu gloria.

Tu escudero, tus soldados y tu alguacil duermen en el salón. El resto de sirvientes duerme donde trabaja: el cocinero en la cocina, la enfermera en la enfermería, el clérigo en la capilla, etc. Los que trabajan en el exterior hacen lo mismo: los mozos de cuadra en el establo, el jardinero en el cobertizo de las herramientas, las lecheras en el granero, el chico de los perros en las perreras, etc.

La aldea. Una aldea de unas cien familias forma parte de tu señorío. Pueden vivir agrupadas (una aldea), repartidas en grupos (caseríos) e incluso repartidas en casas alejadas unas de otras. La mayoría de los edificios de la aldea son cabañas comunes con parcela pequeña y casa, cobertizos, establos y graneros.

La iglesia. En el centro del pueblo se alza una iglesia pequeña y pobre. Es el edificio más grande de los alrededores y está hecha de madera. En ella reside únicamente un portero, ya que el sacerdote se desplaza entre varios pueblos cercanos.

Tierra arable. Posees un par de campos de cultivo y algunas porciones de tierra en los campos de los campesinos. Tus campesinos envían allí hombres y arados para trabajar la tierra. En tus campos se siembra sobre todo trigo (para las personas) y avena (para los caballos). En la mayoría de las tierras de los campesinos se suele sembrar cebada. Tus campos, trabajados por otros, se llaman *heredades*. Las tierras de labor se suelen agrupar dentro de un radio de media milla alrededor del pueblo. Los bueyes sólo pueden trabajar durante medio día y no más; la jornada laboral es muy corta.

La mitad de los campos se siembra cada año mientras que la otra mitad se deja en barbecho y se usa para apacentar ganado.

Prados. Aquí crece heno para alimentar al ganado durante el invierno.

Pastos. Las ovejas y los caballos pastan en estas tierras.

Tierras baldías. Tierras no cultivadas que proporcionan madera y lugares de pasto para los cerdos. A los campesinos no se les permite cazar aquí, pero el caballero sí puede hacerlo, a no ser que se trate de un bosque regio.

Molino y panadería: El molino local te pertenece y los campesinos te pagan por usarlo. Con la panadería sucede lo mismo. Ninguno de los dos edificios suele estar cerca del salón.

d. Familias

Lanzando tantos dados como puntos tenga en *Administración*, se determina el número de familias que viven en el señorío. Al final del juego, cada familia de campesinos aporta una moneda de oro al tesoro del vasallo.

Familias en el señorío	
Tesoro del señorío	

e. Animales de granja:

También lanzamos un número de dados igual a la habilidad *Ganadería* para determinar cuántos animales tenemos en la granja. Al final del juego cada animal proporciona una moneda de oro.

Tipo de animal	Cantidad
Caballos	
Vacas	
Ovejas	
Cerdos	

f. **Tesoro del señorío.** El tesoro del señorío cuando comienza el juego es cero.

4.1. El profesor aclara que los estudiantes van a recibir un feudo o señorío por parte de un noble, el que van a tener que administrar. Se analiza que el objetivo del juego es trabajar en equipo para lograr que el señorío sea próspero, poderoso y rico, por sobre los demás señoríos en el término de tres años (rondas).

El profesor comparte con los estudiantes los primeros ítems de la rúbrica de evaluación para que conozcan qué se espera de ellos durante la tarea.

4.2. Se pide a los estudiantes que lean en voz alta los alcances de las cuatro habilidades listadas en la *Hoja de control de señorío*. Se les propone repartir los quince puntos entre ellas.

4.3. Se identifican los distintos espacios que conforman un feudo, invitando a los estudiantes a leer en voz alta sus definiciones y a ubicar los ámbitos en un mapa de un señorío típico.

4.4. A través de tiradas de dados se asignan las familias de campesinos y los animales de granja con los que cuenta el señorío al comenzar el juego.

4.5. Cuando el señorío está listo y los estudiantes han comprendido las reglas, el docente los convoca a resolver el primer año del señorío (primera ronda de acciones), pidiendo a cada grupo que elija dos acciones y las anote en un papel para que todas sean reveladas al mismo tiempo sin saber qué acciones eligen los demás señoríos.

- Si deciden *Administración* tiran tantos dados de seis caras como puntos de habilidad tienen. Si salen dos éxitos (es decir, 4 o más puntos en dos de los dados), el vasallo ha hecho muy bien su trabajo y logra atraer a su señorío 1d6 nuevas familias.
- Si deciden *Agricultura* tiran tantos dados de seis caras como puntos de habilidad tengan. Si salen dos éxitos, la cosecha ha sido exuberante y añaden 1d6 monedas de oro al tesoro.
- Si deciden *Ganadería* eligen qué animal van a producir y los beneficios de esta elección. Luego tiran tantos dados como puntos de habilidad tienen. Si salen dos éxitos (es decir, 4 o más en dos de los dados), la cría de animales ha sido excelente y le agrega 1d6 nuevos ejemplares que se traducen en monedas de oro.
- Si deciden *Guerra* enfrentan su tirada de habilidad contra la tirada de habilidad del vasallo defensor para tratar de obtener más éxitos que el oponente y determinar el vencedor. Los tres resultados posibles son: el atacante saca más éxitos que el defensor y saquea 1d6 monedas de oro del tesoro del defensor; el

defensor saca más éxitos que el atacante y éste pierde en gastos de guerra 1d6 monedas de oro de su tesoro; empatan y cada bando pierde una moneda de su tesoro (si el bando que debe pagar el tributo de guerra no tiene monedas de oro en el tesoro puede pagar en familias o animales de granja).

4.6. En el segundo año (ronda) las dos actividades no pueden repetirse, una de ellas debe cambiar. Si la misma actividad se usa dos años seguidos queda *agotada* –es decir, no puede usarse de nuevo por el resto de la partida–.

4.7. Al finalizar las tres rondas se suman las monedas de oro totales de cada señorío y quien ha acumulado más tesoro es el ganador.

4.8. A medida que el juego se desarrolla, el docente amplía conceptos tales como *vasallaje, siervos, alimentación, salud e higiene, heráldica, cristianismo, etc.*, según van surgiendo.

Se analiza el porqué de la elección de determinadas habilidades y no otras, los beneficios de guerrear con los otros señoríos, las consecuencias de concentrarse en acciones poco productivas o que tienen muy pocos puntos de habilidad (lo que conlleva a un riesgo de no poder realizar con éxito las acciones), todo esto con la finalidad de refrescar todo lo vivido con miras al trabajo de cierre.

5. Análisis de bibliografía.

6. Integración. El docente plantea la actividad de escritura de una crónica individual en la que los estudiantes relaten la experiencia de administrar un señorío, como si realmente fueran ellos quienes viven entre los siglos V y XV. Si el tiempo es escaso se pide a los estudiantes que traigan la crónica de sus casas en el siguiente encuentro.

Se presenta a los estudiantes la rúbrica que se utilizará para evaluarlos.

7. Cierre. Se efectúan devoluciones generales sobre la actividad. Se retoman aportes de los estudiantes integrando conceptos clave del feudalismo.

Evaluación: La evaluación es formativa, comenzando por observar, de manera continua, la inmersión y participación de los estudiantes con la propuesta y finalizando con la confección de un escrito dando cuenta de lo aprendido.

Para ello se utiliza una rúbrica, compartida con los estudiantes con anticipación para que puedan saber qué aspectos son tenidos en cuenta durante el seguimiento y la posterior calificación:

Criterio	Muy bueno	Bueno	Regular
a. Participación activa del estudiante en su rol de vasallo de un señor feudal.	Puede representar el personaje, hablando y realizando acciones como un vasallo medieval.	Está comprometido con la administración de su señorío comprendiendo su función.	No realiza ningún aporte desde el lugar de vasallo.
b. Capacidad de resolver las dificultades grupales.	Discute las mejores opciones con los miembros del grupo y acepta cuando no se eligen las propias.	Sugiere sin exponer razones, sin defender opciones ni reconocer las mejores alternativas.	Se comporta como un observador a la hora de decidir los pasos a seguir para el desarrollo del señorío.

c. Predisposición para la lectura	Se ofrece a leer sin que el docente lo requiera.	Acepta el pedido del docente de leer algún párrafo.	Se niega a leer.
d. Comportamiento según el Acuerdo Escolar de Convivencia.	Se comporta dentro de lo aceptable, teniendo en cuenta el AEC y el contexto.	Se le llama la atención reiteradas veces a lo que responde positivamente.	Se dedica a incordiar, molestar e interrumpir la propuesta.
e. Escritura de una crónica relatando su experiencia.	Comprende y escribe la crónica relatada en primera persona, integrando contenidos considerados durante la propuesta.	Escribe un relato de las acciones que desarrolló su señorío agregando algunos resultados y comentarios.	No puede o no quiere escribir la crónica.

14. Hidrografía

Germán Vitali

german_v87@hotmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de tercer año del Instituto Provincial de Educación Media IPEM 309 *Profesor Carlos Fuentealba*, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Propósitos:

- Promover la búsqueda de información fiable, trabajando en equipo.
- Favorecer la colaboración entre todos los integrantes de la clase.

Objetivos: Que el estudiante pueda:

- Reconocer las características y elementos constitutivos de un río.
- Identificar los principales ríos de Argentina y sus rasgos clave.
- Identificar los diferentes tipos de cuencas hidrográficas a escala local.
- Comprender la importancia del agua de los ríos, lagunas y lagos argentinos.
- Caracterizar la función de las aguas subterráneas argentinas.
- Valorar el mantenimiento de los glaciares nacionales.
- Identificar rasgos clave del mar Argentino.

Aprendizajes y contenidos: Conocimiento y valorización de la diversidad de ambientes de Argentina y su relación con el agua. Conceptualización de *hidrografía*. Valorización de la importancia del agua. Reconocimiento de las cuencas hidrográficas y las vertientes, los lagos y las lagunas, la cuenca del Río de la Plata y sus principales ríos, la cuenca del río Desaguadero, ríos y lagos patagónicos, glaciares, aguas subterráneas.

Secuencia de actividades:

1. Se presenta a los estudiantes el concepto de *Hidrografía*. Se les solicita que expresen primeras ideas respecto de la importancia de ríos, lagos, lagunas, aguas subterráneas y hasta campos de hielo, para la vida.

Se registran sus aportes. Con ellos se reconstruye la trascendencia de los estudios hidrográficos.

2. Se exhibe el documental:

- Biomundos (2016). *El ciclo del agua*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HzMDum7ASIs>

Se analiza en plenario. Se toma nota de sus ideas clave.

3. Se analiza el esquema del ciclo del agua proyectado desde: <https://concepto.de/ciclo-del-agua/>

Se aclaran los conceptos de *precipitación, infiltración, evaporación y condensación*. Se vincula con las posibilidades de vida en la Tierra. Se vincula con la presencia de ríos.

4. A partir de cartografía física argentina, en plenario se identifica la presencia de ríos; se señalan su nacimiento y su desembocadura, las partes que los componen y qué es un afluente. Se considera –también en conjunto– qué es una cuenca hidrográfica.

5. Se analiza una imagen que muestra las partes de un río (Recuperada de <https://www.unprofesor.com/ciencias-sociales/partes-del-rio-y-sus-caracteristicas-1854.html>). Se distinguen el curso bajo, medio y alto.

6. En la cartografía se buscan ejemplos de ríos rectilíneos y meandriformes.

Se diferencia entre ríos perennes y estacionales.

7. A partir de la cartografía se caracterizan cuencas hidrográficas exorreicas, endorreicas y arreicas. Se diferencian los tres tipos; se definen.

Se agrupan por pendientes o vertientes. Se zonifican para nuestro país.

8. Se localizan lagos y lagunas; se caracterizan. Se diferencian entre sí y con otros componentes hidrográficos.

9. En un mapa de Argentina, los estudiantes –en trabajo individual– localizan y rotulan los principales ríos.

En conjunto se van nombrando, con identificación de las provincias que atraviesan, países que limitan, pertenencia a cuencas y tipos de éstas.

Durante el intercambio se van respondiendo preguntas planteadas por el profesor, como: ¿Por cuántos países se extiende la cuenca del Plata? ¿Qué característica particular tiene el río Paraná? Y, ¿el Río de la Plata?

10. Se efectúa un trabajo análogo para lagos y lagunas argentinos.

11. Se convoca a los estudiantes a expresar hipótesis referidas a:

– Teniendo en cuenta los diferentes tipos de cuencas hidrográficas, ¿qué tipo de cuenca es la del río Desaguadero?



Se analizan las ideas; se extraen conclusiones. Se determinan rasgos que hacen de esta cuenca la mayor del territorio argentino.

12. El profesor acerca información bibliográfica sobre el río Desaguadero; en el texto se desarrollan ideas sobre la desertificación por acción antrópica, la salinización, su malogrado destino de gran vía fluvial argentina, entre otras.

El texto se lee en pequeños grupos y se discute en plenario.

El profesor aporta imágenes referidas a los rasgos planteados en el material de lectura. Se extraen conclusiones.

13. Se considera que la Hidrografía también se ocupa de las *aguas subterráneas*. Se conceptualiza colectivamente el término.

En un diálogo dirigido por el docente se analizan, entre otras cuestiones: ¿Qué usos principales pueden tener las aguas subterráneas? ¿En qué zonas éstas son más importantes?



14. Se lee y analiza un texto referido a aguas subterráneas que presenta las ideas de: *acuifero, masa de agua continental, reservorio*, entre otras.

Se analiza en equipos y, luego, con la clase completa.

15. Se analiza un material de lectura sobre el mar Argentino.

Se caracterizan rasgos clave.

16. El profesor asigna la problemática a abordar:

– ¿Cuál es el peligro de la desaparición de los glaciares?

Los estudiantes comienzan a encarar una búsqueda de información respecto de esta situación.

Se asigna una fecha para compartir y analizar el material informativo obtenido.

17. Se realiza el plenario sobre glaciares.

18. Se desarrolla una evaluación escrita individual que abarca los contenidos de la secuencia. Uno de los ítems de esta prueba es: Al lado de cada término coloca la letra de su respectiva definición:

1. Cuenca exorreica:	a. Desemboca en lagos, lagunas que no tienen salida al mar u océano.
2. Río:	b. Caudal de agua que se pierde por infiltración.
3. Cuenca arreica:	c. Agua que se encuentra bajo la superficie terrestre.
4. Evaporación:	d. Parte de la Geografía que estudia los mares, ríos, lagos, lagunas, aguas subterráneas y otras corrientes de agua.
5. Precipitación:	e. El vapor de agua se enfría a medida que se eleva convirtiéndose en gotitas de agua para formar las nubes.
6. Condensación:	f. Corriente natural de agua que fluye de manera continua.
7. Cuenca endorreica:	g. Ocurre cuando la radiación solar calienta el océano y convierte su agua en vapor.
8. Afluente:	h. Curso de agua que no desemboca el mar sino en otro río.
9. Hidrografía:	i. Drena sus aguas al mar u océano.
	j. Agua que cae a la superficie terrestre de la atmósfera en su estado líquido o sólido.

Evaluación: A través de un monitoreo constante, se observa si los estudiantes realizan las actividades de la clase y cuál es la calidad de su desempeño. Al finalizar la hora se realizan preguntas sobre el contenido trabajado.

Como evaluación domiciliaria se considera el trabajo de investigación hidrográfica sobre los glaciares.

Y, como cierre, se desarrolla una prueba integradora de contenidos.

15. Los muros de Jerusalén. Cruzadas, islam y cristianismo en el siglo XI

Koshiro Iwamura

koshiro.iwamura@gmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto Provincial de Educación Media y Técnica, IPETyM 133 Dr. Florencio Escardó, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Propósito: Desarrollar una estrategia didáctica basada en las manualidades y los juegos de preguntas y respuestas como herramientas para desarrollar las temáticas propuestas.

Objetivos:

- A través de la investigación comprender las particularidades de las religiones con mayor relevancia en Europa de los siglos VII al XV: islam y cristianismo.
- Desarrollar las capacidades fundamentales –Oralidad, lectura y escritura. Abordaje y resolución de situaciones problemáticas. Pensamiento crítico y creativo. Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2014)– en las resoluciones de las propuestas.

Aprendizajes y contenidos: Como parte de la comprensión del proceso del surgimiento de las ciudades europeas, las actividades económicas, la acción de grupos sociales, la distribución del poder y los conflictos en los fundamentos de la modernidad se analizan: Crecimiento del cristianismo a partir de la caída del Imperio Romano y su presencia en Europa; surgimiento del Islam por medio del profeta Mahoma; influencia y expansión en medio oriente, norte de África y parte de Europa; causas y consecuencias del choque de religiones en la denominada Tierra Santa y alrededores entre los siglos XI y XV.

Tiempo: Se estima que para desarrollar las actividades son necesarios tres encuentros.

Secuencia de actividades:

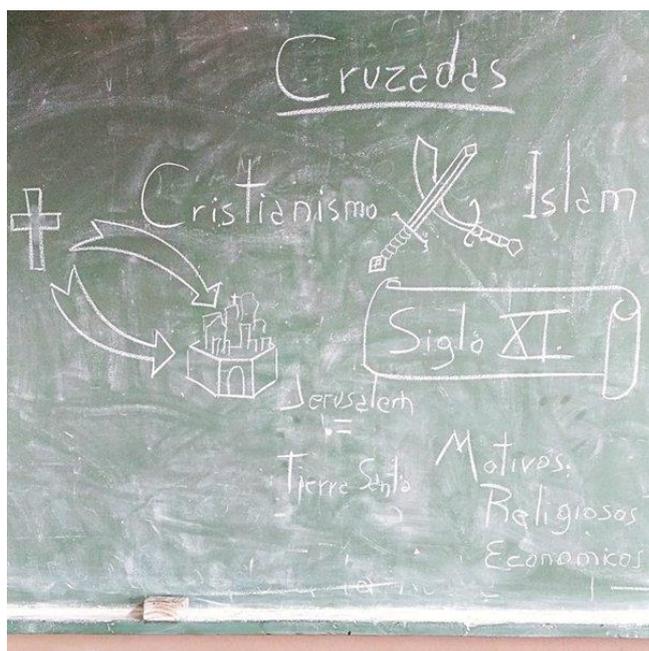
1. Visionado de:

- Academia Play (2018). *Las cruzadas*. Recuperado de <https://youtu.be/Fqn9vsHMtHo>

Análisis plenario de su contenido. Detección de ideas clave. Diseño conjunto de un esquema conceptual.

2. Lectura colectiva y en voz alta del texto:

- El historiador (s/f). *¿Qué fueron las cruzadas?* Recuperado de <https://www.elhistoriador.com.ar/que-fueron-las-cruzadas/>

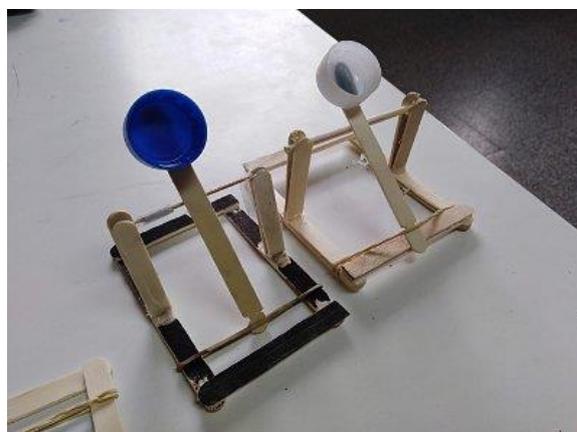


3. Confección grupal de afiches infográficos sobre la temática.

4. Presentación de las consignas de investigación sobre cristianismo e islam. Para esto se recuperan interrogantes expresados por los estudiantes durante las actividades previas y se plantean nuevas preguntas disparadoras sobre ambas religiones. Se anuncia el plazo de cinco días para terminar la actividad.

5. Entregadas y corregidas las respuestas, el profesor plantea una devolución general, retomando aspectos conceptuales centrales –además de la valoración individual, escrita y privada acerca de lo investigado–. Convoca a los estudiantes a intervenir en la exposición.

6. La clase se divide en dos grupos que van a mantenerse en las próximas tareas: *un grupo de cristianos y otro de musulmanes*. Los primeros construyen una muralla que representa Jerusalén y dibujan caballeros cruzados, de temple, hospitalarios, etc. para luego pegarlos en cartón y armar figuras que puedan mantenerse en pie; el segundo grupo construye catapultas del tipo *onagro* o *mangonel*, aptas para lanzar bolas de papel.



7. Da inicio el ataque a Jerusalén por parte de los musulmanes.

El docente realiza preguntas vinculadas a los contenidos; cada respuesta correcta por parte del equipo musulmán le permite realizar una andanada de disparos de catapulta sobre los muros para impactar a los caballeros cristianos, mientras que cada respuesta correcta cristiana permite levantar un caballero caído. La resolución del conflicto depende de las participación, nivel de respuestas correctas... y puntería de los participantes.

Evaluación: Se evalúa de forma continua a lo largo de todas las instancias de la actividad, con mayor énfasis en el juego final de preguntas y respuestas.

Para evaluar se utiliza una rúbrica compuesta por indicadores vinculados a las capacidades fundamentales:

- Comprensión de los contenidos puesta de manifiesto en el juego de preguntas y respuestas.
- Oralidad, lectura y escritura.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Pensamiento crítico y creativo.
- Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Respeto a las normas de convivencia.
- Uso académico de los celulares.

- Buen trato.

Referencia bibliográfica:

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2014). *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Conceptos clave*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

16. Normas y acuerdos para la convivencia escolar

Roxana Ramírez

roxanaaramirez@hotmail.com

Espacio curricular: Ciudadanía y Participación.

Destinatarios: Estudiantes de primer año.

Presentación: La siguiente secuencia didáctica pone especial atención a las normas, su importancia y su aplicación para que los estudiantes, capaces de razonar acerca de la realidad sobre la que actúan y sobre los hechos que se le presentan, también logren construir capacidades para hacerlo sobre posibilidades o eventos futuros.

Analizar las consecuencias de no cumplir las normas en dibujos animados, leer las normas en un documento que se aplica a su realidad cotidiana escolar y vivenciar su obligatoriedad y la sanción por su incumplimiento, son actividades que integran esta secuencia y que permiten al alumno analizar en el mundo real y concreto, empíricamente observable, la idea de *norma*.

La secuencia didáctica comienza con un diagnóstico, ya que los contenidos a presentar son factibles de haber sido trabajados en el nivel primario. Así, es menester realizar una primera evaluación que permita ajustar las actividades, agregar nuevas, variar su complejidad y la de los materiales de lectura o practicar una adecuación más personalizada.

En cuanto al material audiovisual, se selecciona una serie animada conocida por los alumnos, de amplia llegada a los hogares y de fácil comprensión, que ilustra con claridad las consecuencias que provoca el incumplimiento de las normas.

La decisión didáctica de trabajar con el *Acuerdo Escolar de Convivencia* se fundamenta en dos cuestiones: la primera es la necesidad de que los alumnos conozcan las normas que regulan el funcionamiento de nuestra escuela; y la segunda es cumplir con la premisa de contextualizar el conocimiento, así como de hacer concreto lo abstracto y cercano lo lejano.

Finalmente, el formato de evaluación de aprendizajes se selecciona por varias razones. La primera es la lógica de abrir el contenido con un material audiovisual dado y cerrarla con otro producido, siguiendo la misma línea de contenidos. En segundo lugar, consideramos que las instituciones educativas tienen la obligación de utilizar las tecnologías para el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Y la última razón (y no por ello la menos importante) es que a los niños y jóvenes, les gusta usar el celular para mirar videos producidos por otros actores o por ellos mismos.

Propósitos:

- Conocer saberes previos de los estudiantes
- Reconocer las operaciones cognitivas con las que cuentan los alumnos, como: relacionar, analizar, argumentar, inferir, ceder y/o tomar la palabra, etc.
- Presentar la información centrada en la actuación (procedimientos y estrategias concretas de resolución de tareas, conducta manifiesta) para luego llevarla a la competencia (desempeños que integran saberes conceptuales).
- Brindar un espacio propicio para el desarrollo de la capacidad de argumentación para expresar puntos de vista, opiniones y sentimientos.

- Enseñar el diseño de mapas conceptuales
- Recorrer con los estudiantes el camino de lo concreto a lo abstracto, de lo complejo a lo simple y de lo cercano a lo lejano.
- Propiciar la reflexión de los estudiantes respecto de las conductas individuales y grupales permitidas y prohibidas, utilizando el relato y las vivencias personales.
- Favorecer la sinceridad, confianza y compañerismo en el aula, aumentando la cohesión del grupo
- Colaborar en la construcción de espíritu crítico en un marco de respeto y empatía, con el objetivo de mejorar el estado de las cosas.
- Evaluar las prácticas docentes, las decisiones didácticas y los instrumentos de evaluación.

Objetivos:

- Reconocer los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, desde una perspectiva de valoración de la convivencia multicultural.
- Identificar diferentes formas de ejercicio de la violencia y la discriminación, ejercitando respuestas alternativas, sensibles y creativas para los conflictos interpersonales.
- Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social e incidir en ella.
- Conocer y practicar formas democráticas de participación en la vida ciudadana, valorando la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos y debatir temas relacionados con normas y valores
- Asumir una posición crítica y de deliberación argumentativa en torno a cuestiones relevantes de la realidad social como el respeto a las normas y a los acuerdos.

Aprendizajes y contenidos: *Eje Reflexión ética:* Análisis ético intersubjetivo de situaciones conflictivas de la vida escolar y conflictos morales presentes en el tratamiento de contenidos de otras áreas. Distinción entre las acciones libres y no libres y su vinculación con el problema de la responsabilidad, para una convivencia social armónica, a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos. Ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, la apertura a puntos de vista diversos. Registro y comunicación escrita del trabajo reflexivo sobre temas y problemas éticos relacionados a la convivencia mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos junto con el cotejo y reelaboración individual y colectiva a partir de diversos lenguajes. *Eje Construcción histórica de las identidades:* Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa. Puesta en juego en espacios de confianza y libertad, organizados en colaboración con el docente, mediante cuentos, relatos, películas y otros recursos. Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales y opiniones conforme a su historia de vida. *Eje Derechos y participación:* Reconocimiento y valoración de las normas y/o leyes y el beneficio social que su existencia provoca

Secuencia de actividades:

1. Diagnóstico. 1.1. Se divide la clase en siete grupos y a cada uno se le entrega una hoja de papel con una de las siguientes palabras escritas en él: *Democracia. Normas/leyes. Derecho. Deber. Ciudadanía. Estado. Nación.*

A partir de cada palabra, los grupos escriben todo lo que saben de ella.

Si el grupo lo necesitara, pueden acercarse preguntas-guía como: ¿Qué significa? ¿En la Argentina hay...? ¿En la escuela hay...? ¿Por qué? ¿Cuál sería un ejemplo donde se cumple...? ¿Cuándo no se cumple...? Etc.

Posteriormente, cada grupo lee la palabra asignada y su producción, mientras el docente escribe en la pizarra dicha palabra y va agregando algunos términos claves alrededor de ella.

Se procede de igual forma con cada grupo.

1.2. Finalmente, en el pizarrón se van uniendo con flechas las palabras y se va armando una red conceptual sencilla, realizando una aproximación teórica de los conceptos y ejemplificando.

1.3. Para terminar, una vez escritas todas las palabras, por grupos arman una frase que contiene todos los conceptos y los relacione.

Con estas actividades, el docente recopila valiosa información no sólo sobre los conocimientos previos de los alumnos, sino también sobre las conductas individuales y los comportamientos grupales. Esta primera valoración diagnóstica ayuda a planificar mejor las actividades, los agrupamientos y las formas de evaluar los aprendizajes.

2. Aproximación a la noción de norma/ley. 2.1. Visionado del séptimo capítulo de la quinta temporada de *Los Simpson*:

– *Filosofía bartiana* (1993). <http://www.lossimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/temporada-5/capitulo-7>⁷

Adecuando la actividad a los recursos disponibles, el video puede verse con un cañón, en un televisor o en los celulares de los alumnos. En esta última opción, se espera a que todos hayan accedido al video y, a indicación de la docente, comienzan a verlo al mismo tiempo.

Se socializa lo presentado en el capítulo: ¿Qué pasa? ¿Cómo comienza todo? ¿Cuáles son las causas de lo ocurrido? ¿Cuáles son sus consecuencias?

Se comparten las distintas interpretaciones de episodio. Se hace un listado de hechos ocurridos, causas, consecuencias, y los aportes que van surgiendo que el docente considere conveniente destacar.

A modo de resumen, se acuerda que la causa es que cada persona hizo lo que quiso sin respetar las reglas, normas o leyes.

2.2. Se desarrolla una lluvia de ideas acerca de *qué es una norma*.

Se registran los aportes de los estudiantes en el pizarrón; se acuerda una definición de norma.

2.3. Se recupera el concepto de *texto argumentativo* a partir de los aportes de los estudiantes.

Si es necesario, la docente aclara qué significa argumentar y explica los cuatro pasos de la argumentación: punto de partida, hipótesis, argumentos y conclusión.

2.4. Se divide la clase en cuatro grupos, dos trabajan con la hipótesis: “Es mejor que no haya normas” y los otros dos con la hipótesis: “Es mejor que existan normas”. Por grupos expresan tres argumentos a favor de cada hipótesis y arman una conclusión.

⁷ También se lo puede hallar en Internet dividido en cinco partes; en ese caso sólo es necesario ver la tercera parte disponible en https://www.youtube.com/watch?v=D_rmRBKC4Jc, la cuarta parte disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1LT7_UjoLds y la parte cinco disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yk-PR2fSV18>—esta última sólo hasta el minuto 1.54—.

Se leen los argumentos y las conclusiones de los grupos que parten de la misma hipótesis. Se analizan en plenario.

2.5. Se lee en voz alta las páginas 1 y 2 del cuadernillo diseñado por el docente, como marco teórico que fundamenta los conceptos construidos. Estas páginas explican por qué existen las normas y para qué sirven, aportan una definición de leyes, exponen las principales diferencias entre una y otra clasificación, y presentan las características de las leyes.

Como guía de lectura se consideran los siguientes ítems:

- a. ¿Cómo se organiza la sociedad?
- b. ¿Qué son las normas? ¿Para qué sirven?
- c. ¿Cómo se clasifican las normas?
- d. ¿Qué normas incluye cada clasificación?
- e. Explica las características de las leyes.

2.6. Se hace una puesta en común con las respuestas y se va armando un mapa conceptual en la pizarra mientras los alumnos aportan sus respuestas.

La docente asume el tratamiento de las dudas que puedan surgir. Los alumnos copian el mapa conceptual de la pizarra.

2.7. Se repasan los tipos de normas y sus características.

Se propone la siguiente actividad individual:

- a. Piensa en las *normas sociales* que debes cumplir normalmente. Elige una que te guste cumplir y otra que no guste, transcríbela y explica por qué te agrada una y por qué te cuesta la otra.
- b. Piensa en las *normas morales* que debes cumplir normalmente. Elige una que te guste cumplir y otra que no guste, transcríbela y explica por qué te agrada una y por qué te cuesta la otra.
- c. Piensa en las *normas jurídicas* que debes cumplir normalmente. Elige una que te guste cumplir y otra que no guste, transcríbela y explica por qué te agrada una y por qué te cuesta la otra.

El docente pregunta quién quiere compartir las respuestas. Se eligen tres o cuatro alumnos, se socializa la tarea y se aclaran las dudas haciendo un repaso de lo aprendido en las clases anteriores. Es importante no obligar a leer en voz alta la actividad, ya que a menudo los alumnos sienten vergüenza de leer cuáles son las normas que no les gusta cumplir.

3. Focalización en los acuerdos escolares. 3.1. Se compara la sociedad con la escuela, se hace notar que el curso es un grupo social que debe aprender a convivir. Se habla de las diferencias en los modos de ser y pensar de todos y cada uno, de lo buenas que son esas diferencias y lo importante que es respetarlas, dejar hablar y opinar, escuchar los distintos puntos de vista, valorar el disenso y no censurar las opiniones de los demás.

3.2. Se dictan las siguientes preguntas de reflexión para que los estudiantes contesten en su carpeta de manera individual:

- a. ¿Cómo es la convivencia en el aula? ¿Es buena? ¿Es mala? ¿Por qué?
- b. ¿Qué cosas buenas ocurren en el aula? ¿Qué problemas hay?
- c. ¿Qué hacés vos para mejorar la convivencia?

Luego de dar un tiempo para contestar, se pregunta quién quiere compartir sus respuestas con el grupo. Se consideran las respuestas en plenario.

3.3. Se lee en voz alta la tercera página del cuadernillo que refiere a la convivencia en el aula y a las normas escolares.

Se analiza en conjunto.

3.4. Se pregunta a todo el grupo:

— ¿Dónde están escritas las normas escolares en nuestra escuela?

Se espera que los estudiantes respondan: en el ACE, *Acuerdo de convivencia escolar*. La profesora recuerda que se lo puede encontrar en el anexo del cuadernillo de Ciudadanía y Participación.

Los estudiantes responden las siguientes preguntas a partir de su consulta del ACE:

- a. ¿Qué es el *Acuerdo de convivencia escolar*?
- b. ¿Cuál es su propósito?
- c. Transcribí dos normas que te agrade cumplir y dos normas que te cueste cumplir.
- d. Elegí dos valores que te parezcan más importantes y explicá qué acciones podés realizar para practicarlos.

Se comparten las respuestas de los estudiantes que lo desean.

3.5. Se divide la clase en seis u ocho grupos y se entrega a cada uno una hoja oficio con una norma que figura en el *Acuerdo escolar de convivencia* de la escuela. A partir de esa norma, los estudiantes identifican una conducta que esté dentro de la norma —es decir que cumpla con ella— y otra que esté fuera de ella-; las escriben en papeles de distintos colores.

Por grupos se lee la norma asignada y las conductas definidas.

Se reflexiona sobre:

— ¿Por qué consideran que se realizan tales acciones violatorias de la norma?

Se escuchan los argumentos de los demás grupos que desean plantear sus argumentos.

Como cierre, en la esterilla del aula en tres columnas se pegan la norma, la conducta que la viola y la acción que la respeta. Estos afiches se retoman en el contenido *Derechos y deberes* —la secuencia didáctica que continúa a ésta—.

4. Evaluación. La valoración de los aprendizajes se lleva a cabo con la actividad *Filosofía velezana*: imitando el video de *Los Simpson* analizado durante la primera clase se propone a los estudiantes la filmación de un video corto.

4.1. Se divide la clase en grupos de cuatro alumnos. Cada grupo elige una norma del ACE y piensa un hecho o acción que viole esa norma y su consecuencia.

4.2. Escriben un guion siguiendo el siguiente modelo:

- Norma: ...
- No cumplimos la norma cuando...

- Cuando no la cumplimos ocurre...
- Nombre del video: ...

4.3. Los estudiantes filman los videos teniendo en cuenta los criterios de evaluación presentados en la siguiente grilla. Es importante que los alumnos conozcan la grilla antes de filmar, para saber qué se espera de ellos y qué se tendrá en cuenta a la hora de valorar sus producciones.

Nombre de los integrantes: Título del video: Norma elegida:						
Criterio	Bien		Regular		Deficiente	
a. Calidad de las imágenes	Todas las imágenes son claras.		No todas las imágenes se ven con claridad, algunas están borrosas.		Las imágenes son borrosas o muy pequeñas.	
	0,50 puntos		0,35 puntos		0,20 puntos	
b. Lenguaje	Uso adecuado del lenguaje.		Uso parcialmente adecuado del lenguaje.		Uso inadecuado del lenguaje.	
	0,50 puntos		0,35 puntos		0,20 puntos	
c. Originalidad	Todo el video es original.		El video está basado en ideas de otros grupos.		No es original. El video es una copia de otra idea.	
	1 punto		0,70 punto		0,30 punto	
d. Preparación	Bien organizado. Sigue un guion diseñado previamente.		Regularmente organizado; el guion es confuso.		Mal organizado; no parece existir un guion.	
	1 punto		0,70 punto		0,30 punto	
e. Puntualidad	El video está listo para la clase solicitada.		El video se entrega una clase después.		El video se entrega más de una clase después.	
	1 punto		0,70 punto		0,30 punto	
f. Contenido	Muestra claramente la norma que se viola.		La norma que se viola es confusa.		No queda claro qué norma se está violando.	
	2 puntos		1,40 puntos		0,70 punto	
	Muestra claramente las consecuencias de violar la norma.		Las consecuencias de violar la norma son confusas.		No se observan con claridad las consecuencias de violar la norma.	
	2 puntos		1,40 puntos		0,70 punto	
g. Mensaje	El mensaje es claro.		El mensaje no es del todo claro.		No se entiende el mensaje.	
	2 puntos		1,40 puntos		0,70 punto	

4.4. Cada grupo presenta su video utilizando el proyector multimedia del aula.



4.5. Luego de la presentación, se entrega a cada grupo (incluyendo el que expuso) una hoja con la grilla. Los estudiantes la completan y la entregan al docente, quien contabiliza los puntos.

Aquellos alumnos que no alcanzan el aprobado tienen una instancia de recuperatorio donde pueden subsanar las falencias del video de manera oral, evidenciando el aprendizaje logrado.

Evaluación: Además de la evaluación diagnóstica y la continua, la valoración integradora de los aprendizajes se lleva a cabo con la elaboración de un video grupal que es presentado en clase y valorado por el resto de los estudiantes, constituyéndose así en una instancia de evaluación por pares.

Reflexión final: Todos los alumnos aceptan la propuesta de trabajo inmediatamente, Sólo acontecen algunos conflictos al momento de armar los grupos de trabajo, por lo que dos alumnos se niegan a trabajar; pero, apenas el grupo comienza a filmar el video y ven que los demás se están divirtiendo, se suman y participan de buena gana.

Algunos grupos, de manera espontánea, piden la colaboración de su preceptora y otros invitan a participar a compañeros de otro curso que en ese momento están en hora libre.

Como anécdota, el día en que se graban los videos, el canal local se hace presente en la escuela para grabar la publicidad de nuevas carreras del nivel terciario. Entonces, en un momento libre, el camarógrafo siente curiosidad por ver lo que los alumnos filman y se acerca; en pocos minutos les aporta indicaciones sobre dónde ubicarse y desde qué ángulo filmar. Finalmente, luego de señalar a los estudiantes la falta de luz, busca su reflector y los ilumina estratégicamente mientras filman el video; los alumnos le preguntan cómo se llama y agregan su nombre al final del video con el título "Iluminación". Constituye una escena graciosa y enriquecedora ver a los chicos entusiasmados con su colaboración y al camarógrafo, más entusiasmado aún, asesorando a los alumnos.

La secuencia didáctica resulta muy productiva; como suele ocurrir con el formato taller y cuando se da libertad de acción a los alumnos, arroja resultados inesperados. Al momento de diseñarla se espera que los alumnos comprendan que si no se cumplen las normas, todo se vuelve un caos y no se podría estudiar, jugar, salir o realizar cualquier actividad cotidiana ni ejercer nuestros derechos por la falta de garantías; es decir, se prevé que el cumplimiento de la norma es por las consecuencias que su incumplimiento provoca y no por la sanción, entendiendo que la "consecuencia" es no poder realizar las actividades cotidianas en orden, armonía y paz. Por ejemplo: si la norma es cuidar la escuela y la conducta violatoria es escribir y romper los bancos, la consecuencia de su incumplimiento implica tener bancos sucios, rotos e incómodos que impiden contar con

un espacio físico agradable para estudiar. Pero, en lugar de esto, en todos los videos se observa que los alumnos asocian la consecuencia a la sanción, lo que es necesario ayudar a revertir.

Asimismo, el aprendizaje logrado es un punto de partida válido para seguir trabajando en la siguiente secuencia didáctica: *Derechos y deberes*⁸.

⁸ La secuencia didáctica *Derechos y deberes* está incluida en esta publicación.

17. Observatorio de medios. Autoridad y legitimidad

Lucía Bassi

lucibassioviedo@gmail.com

Espacio curricular: Ciudadanía y Política.

Destinatarios: Estudiantes de sexto año.

Presentación: Esta secuencia didáctica corresponde al *Eje ¿Ciudadanía y Política?*; en ella se integran conceptos claves del espacio curricular como son *autoridad* y *legitimidad* y, a través de un observatorio de medios, se pretende una reflexión sobre cómo los medios de comunicación construyen la opinión pública.

Objetivos:

- Transferir las categorías conceptuales de *autoridad* y *legitimidad* para analizar la situación política de Venezuela desde las elecciones presidenciales del 2018 hasta abril del 2019.
- Posicionarse respecto de la construcción de la opinión pública por parte de los medios de comunicación.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Desenvolver capacidades de lectura y escritura.

Aprendizajes: Reconocimiento, análisis y aplicación de las categorías *autoridad* y *legitimidad*. Reflexión sobre la construcción de la opinión pública por parte de los medios de comunicación. Profundización en el oficio de estudiantes a través de cumplimiento de fechas pautadas y formatos de entrega de sus actividades.

Contenidos: Concepto de poder, concepto de autoridad, concepto de legitimidad, concepto de observatorio, concepto de medio, concepto de agenda *setting*.

Tiempo estimado: Seis clases de una hora reloj cada una.

Secuencia de actividades:

1. Recuperación de aprendizajes previos. En plenario se retoman las producciones previas realizadas por las y los estudiantes sobre los conceptos *autoridad* y *legitimidad*.

2. Observatorio de medios. 2.1. En grupo de a dos, los y las estudiantes eligen uno de estos diarios:

<http://www.el-nacional.com/>

<https://actualidad.rt.com/>

<https://cnnespanol.cnn.com/>

<https://www.cba24n.com.ar/>

<https://www.pagina12.com.ar/>

<https://www.lanacion.com.ar/>

En el periódico digital seleccionado localizan noticias que refieran a la situación política de Venezuela desde las elecciones presidenciales del 2018 hasta abril del 2019.

2.2. Completan la columna del siguiente cuadro según el medio de comunicación seleccionado:

	RT	CNN	El Nacional	Cba 24N	Página 12	La Nación
¿Qué sucedió en Venezuela con las elecciones presidenciales de mayo de 2018?						
¿Por qué Guaidó asume el cargo de presidente?						
¿Qué países y organismos internacionales reconocen a Maduro como presidente?						
¿Qué países y organismos internacionales reconocen a Guaidó como presidente?						
¿Crisis? ¿Ayuda humanitaria?						
Intervención de EEUU y Rusia.						

El cuadro está ubicado en un enlace de *Google Docs*; los y las estudiantes ingresan a este enlace para completar un cuadro común.

2.3. Comparación y discusión oral de los resultados obtenidos.

Se van intercalando lecturas colectivas sobre los medios de comunicación.

3. Producción de informe. 3.1. La profesora acerca la consigna:

Tarea

Redacta un informe escrito de manera individual sobre la situación de Venezuela entre las elecciones presidenciales del 2018 y abril del 2019, donde puedas poner en juego los conceptos de *autoridad* y *legitimidad*. A su vez, realiza una reflexión sobre la construcción de la opinión pública en los medios de comunicación

Estructura de la producción escrita:

Introducción: qué se va a hacer (Analizar *legitimidad* y *autoridad*. Crítica a los medios de comunicación), situación de Venezuela y diario que van a analizar.

Desarrollo:

a. ¿Quiénes son las autoridades? ¿Por qué? ¿Cuáles son los factores que influyen en su legitimidad? Retomar las conceptualizaciones de los términos *autoridad* y *legitimidad*.

b. ¿Cuál es el posicionamiento del diario elegido respecto a...? (Maduro. Guaidó. Intervención de EEUU en Venezuela).

Conclusión: Elabora una reflexión sobre cómo los medios de comunicación construyen la opinión pública.

Formalidades:

- Nombre de archivo: Observatorio de Medios + nombre
- Título: Observatorio de Medios
- Letra Arial 11. Interlineado 1,15. Sangría. Justificado.
- Extensión entre una carilla y 2,5 carillas A4.

3.2. Para la puesta en común de los escritos se efectúa una lectura cruzada de los informes y se desarrolla una discusión colectiva.

También se realiza una devolución por parte de la docente y reflexión sobre las actividades.

Recursos: Celulares y/o computadoras portátiles para acceder a las actividad y a los materiales.

Rol de la docente:

- Explicar las consignas y criterios de evaluación.
- Moderar los momentos de recuperación de aprendizajes, puesta en común y lectura en voz alta.
- Resolver dudas.

Evaluación: Se evalúa la producción escrita con una rúbrica de corrección:

Aprendizaje	Criterio	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Reconocimiento, análisis y diferenciación de los conceptos propios del espacio curricular.	a. Identificación de las autoridades en Venezuela y cómo asumieron dicha autoridad.	Pudo identificar a las autoridades y cómo llegaron al poder.	Pudo identificar una de las autoridades y cómo llegó al poder.	Pudo identificar las autoridades pero no pudo dar cuenta de cómo llegaron al poder.
	b. Identificación de la construcción de legitimidad por parte de Maduro y Guaidó y explicación de dicho concepto.	Pudo identificar todos los elementos que construyen la legitimidad de Maduro y Guaidó, y explicar el concepto de legitimidad.	Pudo identificar alguno de los elementos que construyen la legitimidad de Maduro y Guaidó, y explica el concepto de legitimidad.	No pudo identificar todos los elementos que construyen la legitimidad de Maduro y Guaidó.
Reflexionar sobre la construcción de la opinión pública por parte de los medios de comunicación.	c. Identificación del posicionamiento del diario respecto a Maduro, Guaidó e intervención de EEUU, y justificación.	Pudo identificar el posicionamiento del diario respecto a Maduro, Guaidó y la intervención de EEUU; logra justificarlo.	Pudo identificar el posicionamiento del diario respecto a Maduro, Guaidó y la intervención de EEUU pero no logra justificarlo.	No pudo identificar el posicionamiento del diario respecto a Maduro, Guaidó y la intervención de EEUU.
	d. Identificación de los aportes teóricos.	Identifica los aportes teóricos en la reflexión.	Construye una reflexión pero sin relacionar con los aportes teóricos.	No puede construir una reflexión.

Profundizar en el oficio de estudiantes a través de cumplimiento de fechas pautadas y formatos de entrega.	e. Introducción: qué se va a hacer y qué diario se trabaja para plantear la crisis.	Logra construir una introducción con todos los elementos requeridos.	Logra construir una introducción pero con sólo algunos de los elementos requeridos.	No hay introducción.
	f. Cumplimientos del formato requerido para el documento.	Cumple con todos los requisitos de formato.	Cumple con sólo algunos de los requisitos de formato.	No cumple con los requisitos de formato.
	g. Entrega en tiempos establecidos	Entrega en los tiempos establecidos.	No entrega en los tiempos establecidos pero solicita prórroga.	No entrega en los tiempos establecidos ni solicita prórroga.

Aplicación de secuencia: Se reciben doce entregas (de un total de trece estudiantes) con cinco trabajos incompletos. De las doce producciones entregadas, una no incluye introducción y otra no indica el diario analizado en el observatorio de medios. A su vez, sólo cinco escritos cumplen con los requisitos de tamaño y tipo de fuente, interlineado, alineación y sangría.

Todas las producciones escritas entregadas logran identificar a las autoridades en Venezuela y ocho indican cómo asumieron dichas autoridades, como se advierte en el siguiente fragmento:

“Nicolás Maduro asume al cargo presidencial tras la muerte del ex-presidente Hugo Chávez. En aquel entonces, Maduro era el vicepresidente del país. De todas maneras, Maduro asume en el 2013 con su primer presidencia y nuevamente es reelegido en las elecciones de 2018 (...) Continuando con el pensamiento de la oposición, Guiado encabeza el retorno a la democracia -tal como él lo especifica- de Venezuela, a partir de su autoproclamación. Juan Guiado es Diputado el partido Voluntad Popular y presidente de la Asamblea Nacional. Sin embargo el 23 de Enero de 2019, asume a presidente encargado por voluntad propia y apoyado con la Asamblea Nacional.”

La secuencia debió haber interrogado si las y los estudiantes consideran a Nicolás Maduro y Juan Guaidó como autoridades en Venezuela y por qué. En este sentido la construcción de la consigna condiciona el análisis posterior.

En relación a la construcción de la legitimidad de dichas autoridades, en los trabajos se identifica a las elecciones democráticas como base de la legitimidad de Nicolás Maduro, tal como se observa en el fragmento anterior. A la hora de analizar qué elementos emplea Guaidó para construir su legitimidad se destacan el apoyo de países extranjeros y el respaldo de la Asamblea Nacional:

“Sin embargo el 23 de Enero de 2019, asume a presidente encargado por voluntad propia y apoyado con la Asamblea Nacional. En donde justifican esta decisión apoyándose en los artículos 233, 333 y 350 de la Constitución Nacional de Venezuela que dictaminan lo siguiente (...) En este sentido, explicar la legitimidad que posee Guiado respecto a su nuevo puesto resulta convincente tanto a los partidos de la oposición y aquellos ciudadanos venezolanos en contra de Maduro, como a los países que reconocen en la actualidad a Guiado como presidente de Venezuela. Entre ellos se encuentran: Brasil, Colombia, Perú, Ecuador y Costa Rica. Además, Paraguay, Chile, Canadá, Guatemala, Argentina, Estados Unidos, Honduras, Panamá, Alemania y Reino Unido. En donde, además, algunos de estos países conforman el Grupo de Lima; siendo una instancia

multilateral con el objetivo de dar un seguimiento y búsqueda pacífica a la situación de Venezuela. De manera que, la legitimidad de presidente de Guaidó yace en el apoyo internacional e interino de las partes que no consideran legítimo el mandato de Maduro, siendo el primero el referente de un cambio político, económico y social que se busca ante la crisis.

Sin embargo, existe una disputa en el uso del artículo 233 como argumento a la legitimidad de Guaidó y la falta de la misma en la asunción de Maduro. Si bien es cierto que en el artículo se especifica que ante la falta del presidente a cargo, asume hasta una nueva elección, el presidente de la Asamblea Nacional, no el vicepresidente de la nación. En la autoproclamación de Guaidó al apoyarse de este artículo, hace referencia a que no existe presidente a cargo; cuando constitucionalmente Maduro es el presidente oficial. De todas maneras, los otros dos artículos aluden a que ante esta falta de democracia es posible la dicha proclamación.”

A pesar de que los grupos pueden identificar las distintas bases de legitimidad de Nicolás Maduro y Juan Guaidó, no logran un análisis en profundidad. En este sentido no se tensionan las diferentes formas de legitimidad de Maduro y Guaidó en relación a los regímenes democráticos y el rol que cumplen los diferentes organismos internacionales y los posicionamientos de otros países en relación con la soberanía política de los Estados. Posiblemente este análisis más rico no se pudo lograr por partir de una consigna que se basa más en la identificación y aplicación que en el análisis.

En sus trabajos, los y las estudiantes son capaces de identificar cómo los medios de comunicación construyen las noticias de acuerdo con ciertos intereses:

“Pensar a los medios de comunicación como la herramienta principal de conocimiento acerca de las situaciones políticas, económicas o sociales del mundo es también, conocer que podemos encontrarnos ante información alterada o comentada a favor de diversos ideales. Es por eso, que es importante habitar distintas fuentes de información para que nuestro conocimiento no se vea limitado a la palabra de unos pocos y vernos ante una opinión ajena, que adoptamos como propia.”

En otra producción escrita se puede leer:

“Las opiniones se ven muy marcadas pero solo si te tomas el tiempo de analizarlas, porque si no te tomas el tiempo puedes terminar creyendo todo lo que el diario te "vende" como verdad. Es interesante cómo este factor se repite en todos los diarios que existen, y aunque se supone que los diarios deberían ser fuentes de información confiable e imparcial, no se cumplen estas obligaciones claves. Y por culpa de esto nuestra sociedad se deja influenciar por estas opiniones y se terminan creyendo cualquier cosa que el diario más importante o el que leen es la verdad única e indiscutible.”

Es posible extraer algunas hipótesis parciales sobre los planteos; por ejemplo, la creencia que tienen los estudiantes de que los diarios “deberían ser fuentes de información confiable e imparcial” y la importancia que les otorgan a la hora de influir en las opiniones de la sociedad.

A pesar de las reflexiones presentes en los escritos, no se logra un análisis y reflexión acabados. Uno de los motivos es que los medios de comunicación como objeto de estudio no tuvieron el suficiente tratamiento teórico y se otorga mayor importancia al análisis de los conceptos *legitimidad* y *autoridad*. Sólo en un trabajo escrito se incluyen algunos aportes teóricos referidos a los medios de comunicación:

“Los diarios siempre muestran una postura e intentan convencer a las personas que lo que dicen es la realidad sin embargo lo cierto es que si alguien lee siempre el mismo diario va creer lo que diga ya que tiene una cierta influencia sobre el público es por eso que antes de creer hay que investigar bien en todas las fuentes. Todo se basa en una interpretación periodística ya que los medios de comunicación actúan como intérpretes y las noticias se presentarán en la Agenda setting lo que se define como las noticias que destacan los temas que se convierten importantes para la opinión pública, entonces solo muestran y tratan de convencer a todos de su ideología.”

En el texto se recupera el concepto de *agenda setting* y con esto la capacidad que tienen los medios de comunicación de definir los temas de interés de la comunidad. Esta categoría conceptual va unida a la idea de *noticias que interpretan la realidad según determinados intereses*, pero la estudiante no ahonda en su análisis.

A la hora de repensar la aplicación de la secuencia quiero destacar el *Observatorio de medios* y las posibilidades que habilita para hacer un análisis de los medios de comunicación. A su vez, es una estrategia que puede ser empleada en otros espacios curriculares como Historia, Lengua y Literatura y Formación para la Vida y el Trabajo. Recordemos que Medios y Tecnologías de la Información y Comunicación es uno de los ejes transversales propuestos desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Asimismo, que se opta por el análisis de la situación política de Venezuela atendiendo al interés manifestado por los y las estudiantes.

Para concluir, se debería repensar la consigna propuesta para la actividad de acreditación, definir de forma más clara un formato *ensayo* y apuntar a habilidades más complejas como el análisis y no únicamente la identificación de información y la aplicación de categorías conceptuales previstas por la docente.

18. Pensar el régimen federal como pilar en la organización del territorio argentino

Ana María González Aguilera
anamariagaf@gmail.com

Espacios curriculares: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de quinto año con orientación en Ciencias Sociales del Instituto Secundario Florida, Vicente López, Buenos Aires.

Presentación: La política educativa establecida en el Diseño Curricular para las Ciencias Sociales en la provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2011) “piensa e interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía” (p. 9). Sobre la base de esta mirada, aprender a pensar el espacio debe darse desde una invitación a concebirlo como una construcción sociohistórica que involucra, en esa dinámica, a la naturaleza, la cultura, al espacio y al tiempo, así como al trabajo y a los sujetos sociales. Es así que le “corresponde a la enseñanza de la Geografía conjugar las mencionadas consideraciones políticas con las perspectivas teóricas y metodológicas de la disciplina que mejor se adecuen a los propósitos curriculares” (p. 9).

El territorio argentino, como todo territorio, es el resultado de constructos y transformaciones, relictos del pasado, lo que Milton Santos (2000) denomina *rugosidades*. De allí la importancia de conocer no sólo las configuraciones espaciales de nuestro país sino también las relaciones sociales que lo estructuraron a lo largo de la historia, y lo estructuran en la actualidad. Los contenidos y actividades propuestas procuran contribuir al conocimiento de la geografía económica argentina, a través de abordaje de sus etapas económicas, como el resultado de un proceso de interacción entre la naturaleza y la sociedad. Estos hechos requieren una explicación rigurosa en la medida que se propone sean analizados considerando los factores nacionales e internacionales (relaciones entre escala regional, nacional y mundial), y especialmente aquellos que tienen origen en las explicaciones del Intercambio desigual y de las políticas económicas tomadas a lo largo del tiempo. Sólo en base al conocimiento y a la necesidad e importancia de infundir los valores de la tolerancia y respeto en el tratamiento de problemáticas sociales, podemos favorecer el desarrollo de jóvenes con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La presente secuencia se encuadra en la *enseñanza para la comprensión (Project Zero, Universidad de Harvard)* que es uno de los pilares pedagógicos de la Institución. Es por esta razón que el contenido propuesto es parte del tópico generativo⁹: *La Argentina, ¿es o se hace?*

La materia está planificada para que los alumnos comenten información periodística de actualidad al inicio de cada clase, actividad que realizan con la profesora a partir de cuarto año. Todas las clases los alumnos traen artículos periodísticos de actualidad relacionados con la red conceptual de la materia, presentada a principio de año, los que se comentan. Esto da lugar a preguntas e inquietudes de los alumnos y a respuestas provisionales que van tomando más sentido a medida que se adquieren herramientas conceptuales.

⁹ Temas, conceptos e ideas que proporcionan profundidad, significación, conexiones y variedad de perspectivas para favorecer el desarrollo de una comprensión profunda. Tienen que ser interesantes para los alumnos, accesibles y capaces de suscitar polémica.

Propósitos:

- Favorecer en los alumnos el trabajo autónomo, cumpliendo un rol orientador.
- Habilitar espacios para la autocorrección del trabajo propio a partir del intercambio de opiniones entre pares como así también para la coevaluación.
- Fomentar la comprensión de la organización territorial argentina y la incidencia de los principales procesos económicos, sociales y políticos, nacionales e internacionales, en la organización del espacio.
- Propiciar la comprensión del rol del Estado y la valoración del rol que debe ejercer en la planificación y desarrollo de políticas económicas, sociales, ambientales; asimismo, los actores sociales involucrados, los intereses en juego y los conflictos que se generan.
- Favorecer la comprensión del Estado, según sus niveles y poderes de gobierno y el grado de responsabilidad de cada uno en un sistema federal de gobierno.
- Fortalecer la capacidad para desarrollar preguntas e inquietudes vinculadas a problemas de Geografía Política y de la realidad política argentina.
- Propiciar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, que implique el análisis y selección de diversidad de fuentes de información y puntos de vista.
- Fomentar la importancia de la correcta localización de la información.
- Habilitar espacios para el intercambio de opiniones, la argumentación y el desarrollo de capacidades de comunicación oral en un contexto de respeto por la opinión del otro.

Contenidos: El surgimiento del Estado Nacional. El sistema representativo, republicano y federal. División política primaria, secundaria y terciaria. Regiones argentinas. Características políticas-administrativas de la provincia de Buenos Aires.

De manera indirecta se van planteando los contenidos: Regionalización Argentina según el INDEC para empezar a comprender el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) y su complejidad. Metropolización. Desigualdades regionales. Migraciones internas.

Objetivos:

- Comprender el rol de los distintos niveles del Estado en la toma de decisiones sobre política económica, social, de planificación urbana y exterior a partir de la identificación del origen y las características de la actual organización territorial argentina desde el punto de vista político-administrativo.
- Interpretar textos y otras fuentes audiovisuales a partir de la identificación de factores condicionantes en la organización político-territorial de la Argentina.
- Formular preguntas generadoras de conocimiento.
- Interpretar la incidencia de los principales procesos históricos en la organización del espacio argentino.
- Analizar y comparar cambios y continuidades y las consecuencias que tuvieron las políticas de Estado a lo largo de diversos gobiernos.
- Diseñar líneas de tiempo o cronologías que den cuenta de los cambios políticos-administrativos.
- Diseñar cuadros y redactar informes para procesar la información presentada en las distintas fuentes, aplicando TIC.
- Diseñar mapas y esquemas que permitan integrar información.
- Seleccionar, analizar y comentar información periodística identificando actores sociales, niveles y poderes de gobierno involucrados.
- Socializar el conocimiento adquirido a partir de presentaciones orales con apoyatura visual (gráfica y/o digital).

- Situar y evaluar la propia experiencia social y del espacio desde marcos de interpretación y saberes geográficos actualizados y diversos, que permitan el ejercicio de la reflexión crítica acerca de la sociedad.

Secuencia de actividades:

1. El surgimiento del Estado nacional. El régimen federal

1.1. La profesora inicia la clase con la siguiente pregunta disparadora para abrir un debate informal en torbellino de ideas.

- ¿Qué se vota en las próximas elecciones argentinas? ¿Esto es Geografía o Construcción de la Ciudadanía? ¿Por qué hablamos de esto en Geografía?

Surgen opiniones y minidebates espontáneos en donde se reflejan los diferentes grados de conocimiento de temas políticos y el interés por ellos. Esto da lugar a retomar los contenidos trabajados en cuarto año sobre *Formas de gobierno*, cuando se consideró el sistema federal que posee la Argentina comparado con el sistema unitario de la mayoría de los países americanos. Esto da lugar para retomar y relacionar con temas considerados en Historia sobre las guerras civiles entre unitarios y federales, con la dilación para la sanción de la Constitución Nacional y con los distintos nombres que tuvo la Argentina debido a ese proceso de construcción histórica.

La revisión realizada es plasmada en una línea de tiempo.

1.2. Para enriquecer la explicación la profesora propone ver un documental en el que aparecen mapas históricos que facilitan la comprensión del proceso de configuración política territorial:

- Canal Encuentro (2011). “Unitarios y federales”. *Historia de los partidos políticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8003>

Los alumnos toman nota de las explicaciones, de lo presentado en el video y de la línea de tiempo construida durante el repaso. Se analiza esta información.

2. El surgimiento del Estado nacional. El sistema republicano y federal

2.1. La profesora propone ver dos videos:

- Cámara de Diputados de la Nación (s/f). *La diferencia entre los tres poderes*. Buenos Aires: Diputados Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BevmlaQarPg>
- EducAr (s/f). *La Argentina y su organización como país federal*. Buenos Aires: Conectar Igualdad, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YEjH6j7H8YY>

El segundo de ellos tiene una trivía que los alumnos responden.

Los conceptos clave se recapitulan en conjunto.

2.3. Se pide a los alumnos que, en su archivo personal, busquen un artículo periodístico que refleje una problemática económica o social de la Argentina y se les pide que, sobre la base de sus conocimientos, traten de identificar cuál es el nivel y el poder de gobierno involucrados en el tema planteado.

Se comparte la información.

2.4. A partir de un material de lectura dado, se les proponen las siguientes consignas de trabajo¹⁰:

Lee el texto:

- a. Indica qué comprenden la división política primaria o de primer grado, la secundaria o de segundo grado y la de tercer grado.
- b. Teniendo en cuenta la organización política-administrativa, indica cuáles son las funciones de cada nivel de gobierno.
- c. Confecciona un cuadro con los poderes de cada nivel de gobierno y sus autoridades; en este cuadro, las dos variables son: poder y nivel de gobierno.
- d. Lee el art.13 de la Constitución Nacional y expresa qué establece en relación al tema.

La profesora propone realizar la puesta en común. Se retoman contenidos ya trabajados. De forma espontánea o por pedido de la docente los alumnos dicen su respuesta; se debate, se aclaran dudas y cada uno realiza autocorrección de lo realizado.

Uno de los estudiantes pasa al frente y realiza el cuadro en el pizarrón para facilitar la puesta en común de la consigna c. Este cuadro se enriquece diciendo cuál es el cargo del funcionario público de cada nivel o poder de gobierno y da lugar a que los alumnos los identifiquen con los nombres propios. Habilita la posibilidad de mencionar nombres de partidos políticos que muchos de los estudiantes, por no responder a sus intereses, desconocen.

2.5. Se les pide que, para la clase siguiente, sobre la base de lo aprendido, revean y completen la actividad realizada con el artículo periodístico en la apertura de la clase.

2.6. Como tarea se solicita que vean tres videos del Canal Encuentro subidos a *Google classroom*, que registren la información y anoten dudas:

- Canal Encuentro (2009). *Poder Ejecutivo. Serie Elegir nuestros representantes*. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8009/107?temporada=1>
- Canal Encuentro (2009). *Poder Legislativo: el camino de la ley. Serie Elegir nuestros representantes*. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8009/106?temporada=1>
- Canal Encuentro (2009). *Poder Judicial. Serie Elegir nuestros representantes*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gKLsKO4GtDc>

3. El surgimiento del Estado nacional. El sistema republicano y federal. División política primaria

3.1. La profesora inicia el tratamiento del contenido pidiendo opiniones, ideas o aspectos que hallan llamado la atención de los estudiantes en los videos indicados.

Se socializan ideas.

3.2. A continuación, a partir de material de lectura dado¹¹, propone las siguientes consignas de trabajo:

¹⁰ Las consignas de trabajo son entregadas al inicio de la secuencia como así también el material y la guía de lectura. El objetivo de la entrega al comienzo es que el alumno conozca cuál es el propósito y el alcance completo de la tarea.

¹¹ El material de lectura está compuesto por diversos textos escolares. Si el lector desea conocerlo, puede comunicarse conmigo a través de la dirección electrónica incluida en el encabezamiento.

Lee el texto “La división político-administrativa del territorio argentino” que se adjunta (Documento 1):

- e. Realiza una línea de tiempo o cronología que refleje la formación de las distintas unidades político-administrativas a partir de 1810. Para profundizar sobre la ciudad de Buenos Aires, relea la página 21 del libro de texto.
- f. Al federalizarse la ciudad de Buenos Aires, en 1880, fue necesario crear una nueva capital para la provincia de Buenos Aires. Lee la información proporcionada sobre la Ciudad de La Plata (Documento 2), estudia el contexto de su creación y características urbanísticas.

Cabe aclarar que, a comienzo de año, los estudiantes ya analizaron el mapa de división política argentina y ya conocen las localizaciones¹².

Realizamos la puesta en común y la autocorrección del ítem e.

4. División política primaria, secundaria y terciaria. Regiones argentinas

4.1. La profesora inicia la clase guiando la puesta en común en donde los alumnos socializan lo aprendido sobre la ciudad de La Plata.

4.2. Vemos un video sobre la ciudad de La Plata para favorecer la comprensión:

- Imagen Producciones (s/f). *Turismo Argentina: Recorremos La Plata*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WuzCf58Ef0Q>

4.3. La profesora muestra mapas de la Argentina con distintas divisiones regionales y convoca a los estudiantes a que reconozcan qué criterio se utiliza en el libro de texto.

4.4. En el mapa que ya han realizado sobre división política argentina, localizamos las regiones argentinas según el INDEC.

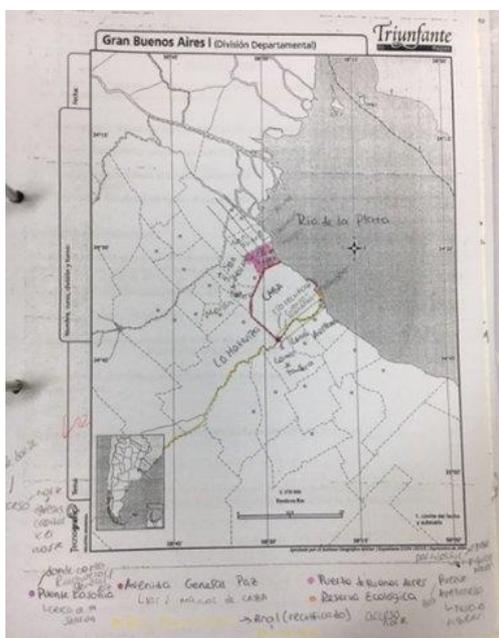
4.5. La profesora propone ampliar los conocimientos adquiridos con información adicional. Para ello propone las siguientes consignas de trabajo:

- g. Resume el contexto en que se declara autónoma la ciudad de Buenos Aires e indica las atribuciones que logra la ciudad al ser declarada autónoma. Indica desde qué año lo es y averigua quién fue el primer jefe de gobierno elegido por el pueblo.
- h. Indica cómo se divide administrativamente la CABA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- i. Observa el mapa de los 48 barrios de la CABA y menciona aquellos que conozcas y dos en los que nunca estuviste.
- j. Localiza la siguiente información en el mapa del AMBA (Área Metropolitana Buenos Aires):
 - Remarca con color los límites de la CABA e indica el nombre de cada uno.
 - Coloca nombre a los partidos del Gran Buenos Aires que rodean a la CABA.
 - Colorea el partido/ barrio en el que vives.
 - En el plano del partido de Vicente López realiza una cruz en donde está emplazada la escuela.

¹² Siempre resulta un buen recurso pedirles, a principio de año, que realicen el “mapa mental de la Argentina”. Esta actividad no sólo permite sondear conocimientos previos sino que también posibilita a los estudiantes hacerse cargo de su proceso de aprendizaje.

k. Para ampliar un poco más la mirada estudia: ¿Cuándo surgió el territorio argentino? (Documento 3), *La forma de gobierno en la Argentina* (Documento 4) y *Una gran provincia* (Documento 5)¹³.

Las consignas se realizan en clase excepto la k, que es de estudio. Lo que leemos juntos es el documento 5 que plantea la subdivisión política de los partidos del Gran Buenos Aires en la década de 1990.



5. Desempeño final. Se relea la actividad individual electiva domiciliaria que los estudiantes entregan la próxima semana y la actividad electiva grupal que van a desarrollar durante esa clase.

Desempeño final

Este desempeño consta de dos puntos uno individual y otro grupal (dos alumnos). Tienen que elegir una opción de cada uno.

I. Actividad individual electiva:

- Busca y adjunta información periodística que refleje el accionar de alguno/s de los niveles de gobierno y poderes republicanos. Indica fecha, fuente y subraya las ideas principales. Redacta un breve informe identificando el tema planteado, los actores sociales involucrados y el grado de responsabilidad de cada uno, transfiriendo lo aprendido.
- En base a información periodística, investiga qué proyectos existen para la creación de nuevas provincias. Realiza una presentación de divulgación del tema, aplicando lo aprendido. No olvides indicar la fuente.

II. Actividad grupal electiva:

- Abre *Google Earth Pro*. Confecciona un mapa digital del AMBA etiquetando con un pin o icono la información propuesta y dos que sean de tu interés. No olvides usar la opción “Guardar imagen” de la

¹³ El material de lectura de los documentos 2, 3, 4 y 5 está armado en base a textos de diversos libros escolares; también lo pongo a disposición de los colegas lectores.

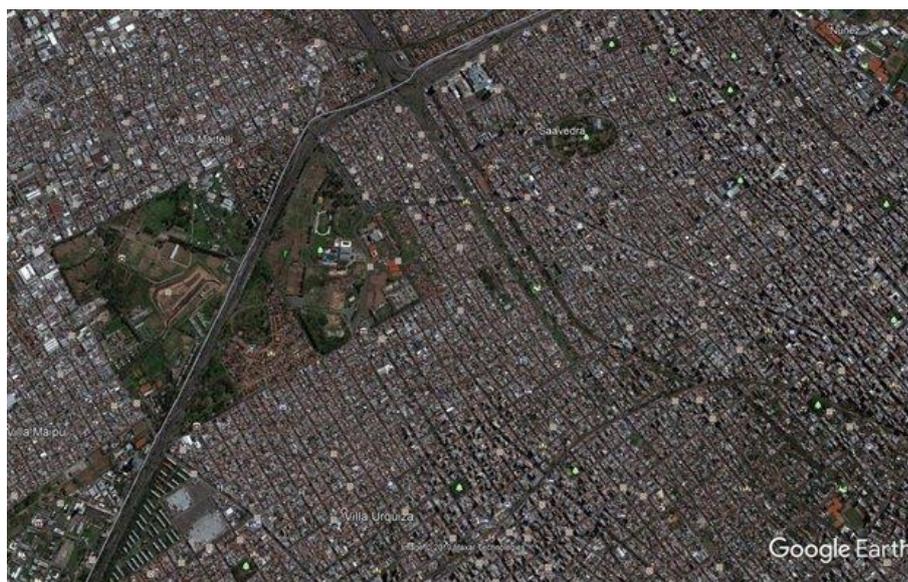
Barra de herramientas superior. Etiqueta: Puente Saavedra, Acceso Norte, Puente la Noria, localización de la Escuela, Tecnópolis, La Plata.

- Elige el partido en donde está la escuela o la zona en donde vives y, utilizando el historial de imágenes (reloj en la barra de herramientas), observa las transformaciones, realiza tres capturas de pantalla, anota las transformaciones observadas y formula preguntas en relación al contenido que hemos trabajado en clase. Tené en cuenta que hacerse buenas preguntas abre las puertas a futuras investigaciones.

6. Evaluación formal

6.1. Los alumnos presentan sus desempeños finales individuales y realizan la tarea grupal.

Por ejemplo, para la segunda opción de la actividad por equipo, dos alumnos plantean:



“¿Por qué en ese sector no había avanzado la ciudad?
¿Por qué se construyó Tecnópolis?
¿Bajo qué jurisdicción político administrativa está?
¿Quién autorizó su construcción?
¿Quién financió su construcción?
¿Por qué se entubó el arroyo?
¿Se hizo estudio de impacto ambiental?
¿Hubo algún impacto ambiental?”

6.2. Luego realizan una breve evaluación escrita formal *–check up–* que permite a la docente considerar la adquisición de conceptos y contenidos básicos.

6.3. En una clase posterior se realiza la devolución de las evaluaciones escritas e informes, se brinda el espacio para que los estudiantes vean las correcciones y se da retroalimentación, comentando los errores más comunes y aclarando dudas.

Evaluación: A lo largo de la secuencia didáctica se desarrolla un plan de evaluación¹⁴; formando parte de él se encuentra:

¹⁴ El plan de evaluación está incluido en la secuencia didáctica *Pensar el territorio y su conformación socioeconómica*, en esta publicación.

Rúbrica para la evaluación del proceso de construcción de los aprendizajes				
Criterio	Debajo del nivel esperado. 0	Regular.1	Bien. 2	Muy bien.3
a. Participación en clase (en puestas en común, debates espontáneos).	No participa. Si lo hace no es pertinente a la actividad realizada.	Pocas veces aporta información y casi nunca formula preguntas o inquietudes. Tiene dificultad para respetar la opinión de otros o se muestra indiferente a éstas.	En algunas ocasiones aporta información, formula preguntas o inquietudes. Respeto la opinión de otros.	Aporta información correcta, formula preguntas o inquietudes pertinentes. Respeto la opinión de otros, favoreciendo el clima de trabajo del aula.
b. Ubicación temporal, espacial y registro.	Presenta dificultades o muchas imprecisiones en la localización y confunde procesos temporales. No tiene mapas ni líneas de tiempo, o tiene muy poco material y éste está incompleto.	Localiza información y da cuenta de procesos o acontecimientos con muchas impresiones. Su carpeta tiene líneas de tiempo, cronologías, mapas, croquis con imprecisiones o incompletas.	Localiza información y la puede relacionar a procesos o acontecimientos con algunas impresiones. Su carpeta tiene líneas de tiempo, cronologías, mapas, croquis con algunas imprecisiones o incompletas.	Localiza correctamente la información y la puede relacionar con procesos o acontecimientos. Su carpeta tiene líneas de tiempo, cronologías, mapas, croquis completos.
c. Resolución de consignas a partir de los conocimientos adquiridos.	Las consignas no se realizan o se responden en un lenguaje coloquial, sin fundamentarse en conceptos adquiridos.	Aplica pocos conceptos adquiridos; plantea respuestas incompletas o sin hacer.	Omite algunos conceptos y parte de los conocimientos adquiridos. Justifica y fundamenta sus respuestas en forma parcial. Formula preguntas que apuntan al dato pero que no son generadoras de problematización.	Aplica conceptos y adquiridos con claridad y en forma pertinente y completa. Justifica y fundamenta sus respuestas y formula preguntas generadoras de conocimiento.
d. Aporte, interpretación y manejo de información periodística con transferencia de	No tiene información periodística para comentar.	Tiene información periodística pertinente al tema pero no puede comentarla o transferir contenidos; o, de	Tiene información periodística pertinente al tema y puede comentarla y transferir lo aprendido de	Tiene información periodística pertinente al tema y puede comentarla y transferir lo aprendido con

los contenidos trabajados.		hacerlo, lo realiza con dificultad.	manera adecuada pero con algunas imprecisiones.	solvencia y de manera fundamentada.
f. Autocorrección de las consignas realizadas y registro del proceso.	No tiene material de trabajo y/o no realiza autocorrección.	Realiza autocorrección en su carpeta de manera incompleta. Omite aspectos importantes al corregir. No tiene registro de los videos o sólo de algunos y realiza poca toma de notas.	Realiza autocorrección en su carpeta, pero es poco participativo en las puestas en común. Tiene registros de algunos de los videos y registra algunas explicaciones.	Realiza autocorrección en su carpeta. Es flexible y participativo en la puesta en común enriqueciéndola. Demuestra disposición y compromiso en el proceso de aprendizaje. Toma nota de explicaciones y de los videos.

Referencias bibliográficas:

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria. Geografía. Quinto año*. La Plata: DGCyE. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/geografia.pdf

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.

19. Pensar el territorio y su conformación socioeconómica

Ana María González Aguilera

anamariagaf@gmail.com

Espacios curriculares: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de quinto año con orientación en Ciencias Sociales del Instituto Secundario Florida, Vicente López, Buenos Aires.

Contenidos¹⁵: Etapas económicas mundiales. Factores externos e internos y afectación de la división nacional e Internacional del trabajo y la producción. Estado liberal, de bienestar y neoliberal. Organización estatal del territorio: el Estado nacional como sujeto social y geográfico de intervención. El modelo agroexportador y la sustitución de importaciones. Especialización productiva y economías regionales. Crisis del fordismo, Reforma del Estado. Consecuencias de los cambios sociales y urbanos de las políticas neoliberales. Etapas de crisis y cambios. Etapa económica actual.

De manera indirecta se van integrando los contenidos: La urbanización y el crecimiento del sistema urbano en la Argentina. Modelo urbano argentino. Metropolización. Desigualdades regionales. Migraciones internas.

Objetivos:

- Interpretar textos y otras fuentes audiovisuales a partir de la identificación de factores condicionantes externos e internos, espacios geográficos y actividades económicas favorecidas, rol del Estado, entre otros.
- Interpretar la incidencia de los principales procesos político-económicos, nacionales e internacionales, en la organización del espacio argentino y en el desarrollo provincial heterogéneo.
- Comprender el rol de los distintos niveles del Estado en la toma de decisiones sobre política económica, social, de planificación urbana y exterior.
- Analizar y comparar cambios y continuidades y detectar las consecuencias que tuvieron las políticas de Estado a lo largo de diversos gobiernos.
- Diseñar líneas de tiempo paralelas de las etapas económicas mundiales y argentinas, identificando nombre de las etapas, acontecimientos importantes, modelos de Estado y gobiernos (para el caso de la Argentina).
- Diseñar redes conceptuales y esquemas de contenido de cada etapa.
- Diseñar cuadros y redactar informes para procesar la información presentada en las distintas fuentes, aplicando TIC.
- Seleccionar, analizar y comentar información periodística identificando actores sociales, niveles y poderes de gobierno involucrados.
- Socializar el conocimiento adquirido a partir de presentaciones orales con apoyatura visual (gráfica y/o digital).
- Situar y evaluar la propia experiencia social y del espacio en marcos de interpretación y saberes geográficos, actualizados y diversos, que permitan el ejercicio de la reflexión crítica acerca de la sociedad.

¹⁵ La presentación y los propósitos de enseñanza pueden leerse en la secuencia: *Pensar el territorio y su conformación socioeconómica* que forma parte de esta publicación.

Secuencia de actividades:

1. Factores externos e internos y afectación de la división nacional e internacional del trabajo y la producción. Estado liberal, de bienestar y neoliberal

1.1. Como disparador la profesora propone escuchar un tema musical de Teresa Parodi, *La changa de los domingos* y reparte la letra por escrito, con traducción de las palabras en guaraní, para favorecer la comprensión (La canción se escucha en <https://www.youtube.com/watch?v=MpdnVjBd9Js>; la letra está disponible en <https://www.cancioneros.com/letras/cancion/130057/la-changa-de-los-domingos-teresa-parodi>). En este chamamé se plantea el tema del desarraigo de una familia que migra de Corrientes al Gran Buenos Aires por falta de trabajo.

A partir de esta propuesta solicita a los alumnos que realicen un CAF –*consider all factor* (De Bono, 2008)– expresando todos los factores que influyen en esta situación. La docente va escribiendo en el pizarrón las ideas que van aportando los estudiantes. Surgen opiniones y debates espontáneos en cuanto a la necesidad de que “alguien” intervenga en esa problemática y se relaciona la canción con noticias periodísticas comentadas en clases anteriores sobre migración, pobreza, falta de trabajo, planes sociales. Esto da lugar a retomar los contenidos estudiados en cuarto año sobre Tipos de Estado y contextualizarlos temporalmente.

1.2. A continuación, la profesora expone estadísticas sobre cambios de la participación de los distintos sectores de la economía en el PBI Argentino en el siglo XX y favorece el espacio para que los alumnos formulen justificaciones provisorias e hipótesis sobre la tendencia actual. Esto último es retomado al final de la secuencia.

Participación de cada sector económico en el valor total del PBI Argentino (%)									
Año	1900	1935	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Sector primario	32	28,7	16,6	15.0	9,2	10,7	11,6	8,1	7,8
Agricultura, ganadería, pesca	S/D	28	14,8	13	6.9	8.4	8.9	6	5
Minería	S/D	0.7	1.8	2	2.3	2.3	2,7	2.1	2.8
Sector secundario	23	24	40	34	36,3	31	30.8	25.3	23.7
Industria	S/D	19.2	35.1	28	28.1	26.4	26.4	19,4	18.6
Construcción	S/D	4.8	5.2	6.0	8.2	5.3	4.4	5.9	5.1
Sector terciario	45	47.3	43.1	51	54.5	57.6	57.6	66.6	68.5
Comercio	S/D	S/D	S/D	15	17.9	16.5	15.5	18	17.5
Transporte y comunicaciones	S/D	S/D	S/D	11	4	4.7	5	8.3	9.4
Bancos, seguros, etc.	S/D	S/D	S/D	7	14.3	15.3	14.9	18.1	17.7
Electricidad, gas, etc.	S/D	S/D	S/D	3	1.5	2	2.1	2.1	2.6
Servicios de gobierno	S/D	S/D	S/D	15	16.8	19.1	20,1	20.1	21.3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Carlevari, I. y Carlevari R. (2003)

Los alumnos, en base a sus conocimientos previos, elaboran respuestas provisorias, lo que da lugar a explicar la importancia de empezar conociendo el contexto internacional para comprender las etapas económicas argentinas.

1.3. A partir de material de lectura dado, se proponen las siguientes consignas de trabajo¹⁶:

Lee el material indicado en la guía de lectura y responde las siguientes consignas en forma individual:

- a. Lee *Etapas económicas mundiales*¹⁷ y realiza el subrayado de las ideas principales y conceptos.
- b. Elabora una línea de tiempo diferenciado en ella cada etapa y los años en los que se producen acontecimientos destacados. Al realizar la línea de tiempo calcula espacio para realizar, con posterioridad, una línea paralela sobre *etapas económicas argentinas*.
- c. Teniendo en cuenta los distintos tipos de Estado según sus funciones (liberal, de bienestar y neoliberal) indica qué tipo de Estado pudo haber predominado en cada una de las etapas económicas mundiales. Justifica brevemente.
- d. Márcalo con una llave por sobre la línea de tiempo realizada en el punto anterior.

1.4. La profesora genera una puesta en común. Se retoman contenidos ya analizados. De forma espontánea o por pedido de la docente los alumnos expresan su respuesta; ésta se debate, se aclaran dudas y cada uno realiza autocorrección de lo realizado.

Uno de ellos pasa al frente y realiza la línea de tiempo que se guarda para retomarla y enriquecerla al continuar con la secuencia.

1.5. La profesora presenta el desempeño final y su fecha de entrega. Este consta de una actividad individual que realizan todos los alumnos y otras dos grupales optativas, de las cuales tienen que elegir una.

1.6. Como tarea se solicita que vean tres videos del Canal Encuentro subidos a *Google classroom*, referidos a la etapa agroexportadora y a la etapa de industrialización; asimismo, que anoten dudas y registren la información clave:

- Canal Encuentro (2015). “El modelo agroexportador”. Serie *Historia de un país. Siglo XX*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/127704/el-modelo-agroexportador>
- Canal Encuentro (2013). “El modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Primera etapa”. Serie *Industria Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8457/5306?temporada=1>
- Canal Encuentro (2013). “El modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Segunda etapa”. Serie *Industria Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8457/5307?temporada=1>

2. Organización estatal del territorio. El modelo agroexportador y la sustitución de importaciones

2.1. La profesora solicita opiniones, ideas o aspectos que llamaron la atención de los videos propuestos.

¹⁶ Las consignas de trabajo son entregadas al inicio de la secuencia como así también el material y la guía de lectura. Es por eso que la identificación de los ítems de las distintas clases es correlativa. El objetivo de la entrega al comienzo es que el alumno conozca cuál es el propósito y el alcance de la propuesta.

¹⁷ Material de elaboración propia. Si es inquietud del lector conocerlo, puede comunicarse conmigo a la dirección electrónica indicada.

2.2. En grupos de tres o cuatro alumnos, los estudiantes responden sobre uno de los aspectos a ser abordados para cada etapa (*agroexportadora* y *de industrialización*). Ese aspecto es distinto para cada grupo y es indicado por la profesora. Los aspectos sugeridos son:

- Contexto internacional (Condicionantes externos) y condicionantes internos.
- Rol del Estado. Actividades económicas favorecidas y espacio geográfico favorecido.
- Cambios territoriales. Características y aspectos a destacar de la etapa.
- Consecuencias del modelo.

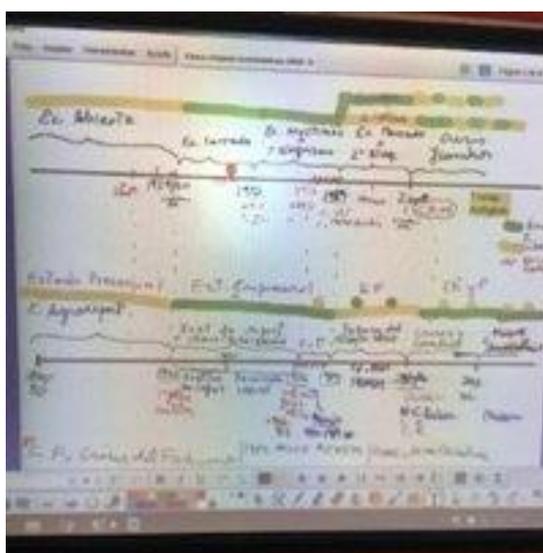
La idea es, a modo de trabajo colaborativo, armar un afiche mural que contemple todos los aspectos de las etapas planteadas en los documentales.

2.3. Los alumnos arman el mural de cada etapa. Explican su contenido.

2.4. La profesora propone ampliar los conocimientos adquiridos con información adicional. Para ello, a partir de material de lectura dado y de una guía de lectura, indica las consignas de trabajo:

- e. Realiza una primera lectura de *La evolución histórica de los modelos económicos* y confecciona la línea de tiempo sobre etapas económicas argentinas, paralela a la realizada en la consigna b.
- f. Procesa la información sobre la *etapa agroexportadora* y la de *industrialización*. Para ello tendrás que releer, si fuera necesario, el material propuesto en el ítem a, tener en cuenta lo presentado en los videos y complementar, cada etapa, con el material indicado¹⁸. Para procesar la información tené en cuenta los siguientes aspectos: Contexto internacional (condicionantes externos), condicionantes internos, rol del Estado, actividades económicas favorecidas, espacio geográfico favorecido y cambios territoriales, características y aspectos a destacar de la etapa, consecuencias del modelo, observaciones (aquí pueden incluir, alguna aclaración, datos, nombre de empresas y ejemplos entre otros).

2.5. La docente propone iniciar la puesta en común de la línea de tiempo argentina y la línea de tiempo mundial con el fin de sondear la interpretación de los textos leídos y su aplicación en la consigna.



¹⁸ El material de lectura está armado en base a textos de diversos libros escolares. También lo pongo a disposición del lector.

La profesora guía la puesta en común en la que los alumnos intercambian respuestas, realizan autocorrección de sus trabajos y aclaran dudas. Este tiempo es flexible y puede extenderse en función a las inquietudes que surjan.

La docente hace hincapié en la influencia de los condicionantes relacionándolos con acontecimientos y procesos históricos; en el rol del Estado, vinculándolo con las políticas económicas tomadas en cada gestión de gobierno; en las actividades económicas favorecidas, espacio geográfico propiciado y cambios territoriales, destacando el inicio de un proceso de desigualdades regionales, del proceso de migraciones internas y de urbanización y metropolización.

Es en este momento en que se van incluyendo otros conceptos y relacionándolos; a saber: la urbanización y el crecimiento del sistema urbano en la Argentina, las desigualdades regionales y las migraciones internas.

3. Crisis del fordismo. Reforma del Estado. Consecuencias de los cambios sociales y urbanos de las políticas neoliberales

3.1. A partir de material de lectura dado y de una guía de lectura, la profesora propone las siguientes consignas de trabajo:

- g. Procesa la información sobre las etapas de *crisis del fordismo, reforma del Estado, y crisis y cambios*. Para ello tendrás que releer, si fuera necesario, el material propuesto, tener en cuenta lo visto en los videos y complementar cada etapa con el material indicado en la *Guía de lectura*. Para procesar la información tené en cuenta los siguientes aspectos: Contexto internacional (condicionantes externos), condicionantes internos, rol del Estado, actividades económicas favorecidas, espacio geográfico favorecido y cambios territoriales, características y aspectos a destacar de la etapa, consecuencias del modelo, observaciones (aquí pueden incluir, alguna aclaración, datos, nombre de empresas y ejemplos entre otros).
- h. La etapa de Reforma del Estado se basó en tres pilares. Dada su importancia, define los siguientes conceptos y estúdialos: *desregulación, descentralización, privatización (diferencia entre venta y concesión)*.

Se socializan las primeras respuestas, las que se profundizan en la actividad 3.4.

3.2. Como tarea se solicita a los estudiantes que vean dos videos del Canal Encuentro subidos a *Google classroom* sobre las etapas de crisis del fordismo y reforma del Estado, que anoten dudas y registren la información:

- Canal Encuentro (2013). “La dictadura militar y el quiebre de la ISI –industrialización sustitución de importaciones–”. Serie *Industria Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.encuentro.ar/programas/serie/8457/5308>
- Canal Encuentro (2013). “El proceso de privatizaciones”. Serie *Industria Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8457/5311?start=>

3.3. La profesora inicia la clase preguntando qué información les aportaron los videos. Guía a los estudiantes para que dicha información sea catalogada según se trate de un condicionante externo, interno u otro de los aspectos considerados en el análisis.

Este momento da lugar, según inquietudes y aporte de los alumnos, al visionado de otro material audiovisual disponible en la web; por ejemplo, los spots publicitarios de las campañas presidenciales de De la Rúa y de

Menem, programas humorísticos –monólogo de Tato Bores explicando la devaluación monetaria o una parodia del programa de TV Videomatch sobre Menem y De la Rúa–.

3.4. Se desarrolla una puesta en común, en donde los alumnos intercambian respuestas, realizan autocorrección de su trabajo y aclaran dudas –se realiza en este momento porque, dada la complejidad del contenido, requiere de mucha intervención y explicación por parte de la profesora¹⁹–. Este tiempo es flexible y puede extenderse en función a las inquietudes que surjan.

Del mismo modo que con las etapas anteriores, y favoreciendo en los alumnos una interpretación de proceso multicausal, la docente hace hincapié en la influencia de los condicionantes, relacionándolos con acontecimientos y procesos históricos; en el rol del Estado, vinculándolo a las políticas económicas; en las actividades económicas favorecidas, espacio geográfico favorecido y cambios territoriales haciendo hincapié en la profundización de la tendencia de desigualdades regionales planteadas en las etapas anteriores, salvo excepciones. A su vez se siguen relacionando los conceptos de urbanización y modelo urbano argentino, desigualdades regionales y migraciones internas.

3.5. La profesora propone que los estudiantes se ubiquen de a pares para comparar mapas sobre la red ferroviaria argentina de 1930 y del 2000²⁰, sacar conclusiones de las consecuencias territoriales con el propósito de integrar los contenidos trabajados, generar un debate e intercambiar ideas.

3.6. Cerramos viendo un fragmento de la película *La próxima estación* de Pino Solanas (2008). Este fragmento provee argumentos acerca de las categorías trabajadas y da lugar a nuevos interrogantes para las etapas económicas siguientes, dado que no sólo hace referencia a la privatización de los trenes sino también a la desregulación de la minería y explica sobre organismos de control.

4. Consecuencias de los cambios sociales y urbanos de las políticas neoliberales. Etapa de crisis y cambios

4.1. Se retoman ideas haciendo hincapié en la comprensión de los conceptos de *desregulación, descentralización, privatización* (y la diferencia entre *venta y concesión*).

4.2. Se introducen los conceptos de *nacionalización y estatización*, como contrapartida de privatización, y la diferencia entre ellos, ideas importantes para comprender la etapa económica de “Crisis y cambios (2002-2015)”.

Los alumnos aportan opiniones personales ya que esta etapa es parte de algo vivido por ellos o escuchado en su contexto familiar. Esto da lugar a abordar el tema del valor y de la importancia de la tolerancia y del respeto de las distintas opiniones en un contexto de vida democrática.

4.3. Con apoyatura de material escrito de elaboración propia que se les entrega, la profesora explica la etapa económica planeada en la Argentina a partir de 2016, la que aún no figura en libros escolares. Esto da lugar a que los alumnos aporten y comenten diversa información periodística de actualidad que han ido archivando

¹⁹ Para dar fluidez a la comprensión del tema, hay conceptos que se deben explicar porque no todos los alumnos los conocen; por ejemplo, es necesario ayudar a los estudiantes a diferenciar el sistema jubilatorio estatal y de reparto, distinción necesaria para comprender qué alcance tuvo la “privatización” del sistema jubilatorio en la década del 90 y a su vez entender la posterior “estatización”.

²⁰ Esta actividad puede hacerse con otros aspectos; por ejemplo, la concesión de rutas.

y comentando desde principio de año, como también vivencias personales –como aumento de tarifas de transporte, entre otras–.

4.4. Es el momento de hacer una lectura vertical del cuadro realizado en la variable de espacio geográfico favorecido, lo que pone de manifiesto el predominio de la región pampeana y metropolitana.

4.5. Se les pide a los estudiantes que ratifiquen o rectifiquen las tendencias e hipótesis planteadas en la primera clase sobre la participación de cada sector económico en el valor total del PBI Argentino (%).

4.6. La profesora les recuerda a los estudiantes cómo está planteada la tarea de integración presentada en la primera clase:

Desempeño final

- i. *Actividad individual:* Selecciona un artículo periodístico sobre algún hecho político económico que refleje la aplicación de la etapa de reforma del Estado o de crisis y cambios. Elabora un informe identificando los actores sociales involucrados, el grado de responsabilidad de cada uno y los factores condicionantes del hecho elegido. Justifica tu elección en relación al tema y anexa la información extra que lo amplíe.
- j. *Actividad grupal electiva:* elige una de estas opciones:
 - Luego de ver la película *Plata dulce* (Dirección de Fernando Ayala. 1982. Argentina) realiza OPV –*others points of view*– de la temática planteada e identifica el contexto político-económico. Selecciona alguna/s escena/s para compartir y justifica tu elección. Realiza una presentación digital.
 - Realiza una presentación a modo de cuadro sinóptico, red conceptual o esquema conceptual sobre una etapa económica argentina a elección (Vamos a coordinar entre los grupos para que no se repitan). Se valora la presentación digital y el aporte de imágenes y/o videos que enriquezcan el tema.

4.7. En conjunto analizan la grilla de evaluación mutua para la primera parte de este desempeño:

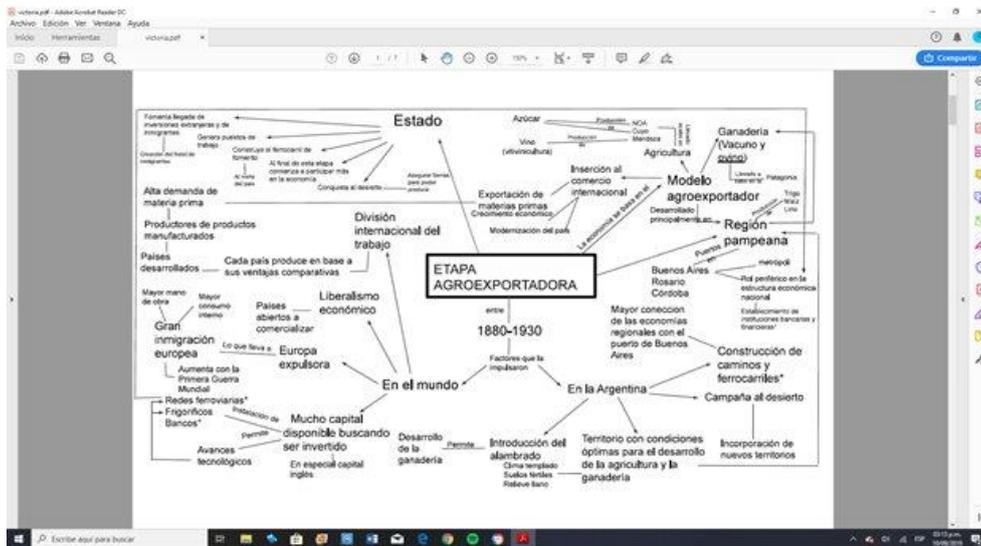
Etapas económicas argentinas Análisis de un artículo periodístico				
Autor:				
Corrector:				
Utiliza esta grilla de criterios para corregir el informe elaborado por un compañero/a. Coloca una marca en la valoración que consideres. Luego, en base al puntaje dado a cada criterio, asígnele el puntaje que consideres que obtuvo y suma el total. Si consideras que algún criterio está realizado de forma regular o inadecuada explica por qué en la columna de observaciones.				
Criterio	Realizado			Observaciones
	Bien Contempla todo lo planteado	Regular Se ajusta parcialmente	En forma inadecuada o no está planteado	
a. Presentación: El trabajo se ajusta a lo pedido: extensión, prolijidad, ortografía; respeta el formato de informe, indica fuente.				
Puntaje				Máximo: 2 puntos

b. Contenido y pertinencia: El artículo se ajusta a lo pedido.				
Identifica actores sociales.				
Explica el grado de responsabilidad de cada actor social.				
Identifica factores condicionantes del hecho en cuestión.				
Puntaje				Máximo: 4 puntos
c. Conclusión: Retoma brevemente el tema del artículo y lo relaciona con las características de la etapa económica elegida, demostrando lo aprendido.				
Puntaje				Máximo: 4 puntos
Puntaje total				

5. Desempeño final. Los alumnos intercambian los trabajos individuales realizados en base a la información periodística y los corrigen según la rúbrica dada. Para ello la docente los recoge y los redistribuye.

Los alumnos leen los informes y los corrigen. Esta actividad luego es corregida por la profesora, colocando la calificación definitiva del informe y calificando a su vez a quien hizo la corrección²¹.

Luego de un descanso en el que se producen comentarios sobre la experiencia, se pasa a un segundo momento en el que se comparten algunas de las actividades grupales.



²¹ Es interesante advertir que muchas veces los estudiantes obtienen mejor calificación como correctores que en su propio trabajo ya que ven con claridad la omisión u error de un compañero y pueden fundamentarlo.

Etapas económicas argentinas

Análisis de un artículo periodístico

ps
Tutorías:

Tomas

7. 4. 1.

Autor:

Juliana

N. 2

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN MUTUA

Utiliza esta grilla de criterios para corregir el informe elaborado por un compañero/a. Coloca una marca en la valoración que consideres. Luego, en base al puntaje dado a cada criterio que figura al pie de la grilla, asignale el que consideres que obtuvo y suma el total. Si consideras que algún criterio está realizado de forma regular o inadecuada explica porqué en la columna de observaciones.

Criterio	Realizado			Observaciones
	Bien	Regular	En forma inadecuada	
Presentación El trabajo se ajusta a lo pedido: extensión, puntaje, ortografía, respuesta al formato de informe, indica fecha	X			La presentación es impecable en todo sentido, solo contiene muy pocas erratas ortográficas.
Puntaje				
Contenido y pertinencia a- El artículo se ajusta a lo pedido	X			
b- Identifica actores sociales.	X			
c- Explica el grado de responsabilidad de cada actor social.	X			
d- Identifica factores condicionantes del hecho en cuestión.	X			no quedaron tan explícitos como tal vez, aunque sí en un todo
Puntaje	4			
Conclusión Resume brevemente el tema del artículo y lo relaciona con las características de la etapa económica elegida, demostrando lo aprendido.		X		En la conclusión no incluyó un breve resumen acerca del tema del artículo, y relaciona las características de la etapa elegida, pero no lo expresa en la conclusión. En general, erróneo como todo trabajo con los criterios de parte de vista respecto al tema.
Puntaje				

Puntaje Total: 8

Criterios de evaluación:

- **Presentación:** puntaje, formato de informe, extensión, ortografía, fecha y fuente. $\frac{2}{2}$ **2 puntos**
- **Contenido y pertinencia:** tema pertinente, actores involucrados, grado de responsabilidad, factores condicionantes. $\frac{4}{4}$ **4 puntos**
- **Conclusión:** debe demostrar lo aprendido sobre el tema. $\frac{4}{4}$ **4 puntos**

Muy interesante la información extra aportada.

6. Evaluación escrita formal. Es realizada de a dos alumnos, en parejas elegidas por la profesora según criterios que tienen en cuenta el desempeño personal a lo largo de la secuencia.

7. Devolución de las evaluaciones escritas. Se brinda el espacio para que los estudiantes consideren las correcciones. Se da retroalimentación, comentando los errores más comunes y aclarando dudas.

Evaluación: Entendiendo a la evaluación como un proceso de retroalimentación, en el que es importante evaluar tanto procesos como resultados, ésta se realiza de manera continua. La profesora registra el desempeño de los estudiantes, corrige rumbos y tiempos según modalidades de trabajo u obstáculos que pudieran surgir y guía el proceso de autocorrección de los alumnos brindando retroalimentación.

Para esto se desarrolla el siguiente plan de evaluación (Adaptado de Tenutto, 2015, p. 8)

Qué se va a evaluar	Cuándo	Cómo	Con qué criterios de evaluación	Quiénes la llevarán a cabo	Cómo se conforma la calificación
<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de consignas a partir de conocimientos adquiridos. - Capacidad de comparar, organizar, criticar, argumentar. - Interpretación y análisis de información de diversas fuentes. - Aporte, interpretación y manejo de información periodística para los contenidos trabajados - Participación en clase. - Resolución y presentación de actividades individuales y grupales. - Proceso de construcción de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el proceso de construcción de los aprendizajes y en las puesta en común. - En la presentación del informe en base a una noticia de actualidad. - En la participación en clase y en la interacción con los compañeros - En la presentación del desempeño grupal a elección. - Al final a través de la prueba escrita formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sondeos orales. - Chequeo de carpeta para cotejar el proceso de aprendizaje y de autocorrección. - En la corrección del informe, como autor y como corrector. - A través de las presentación de la actividad grupal a elección (de análisis de película y red conceptual) - A través de una prueba escrita formal a realizar de a pares. - En el análisis e interpretación de textos y su posterior exposición oral y/o escrita. - Con retroalimentación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad y precisión en el uso del vocabulario específico y en las respuestas dadas. - Selección, interpretación y aplicación adecuada de la información de distintas fuentes y de los conceptos considerados. - Justificación fundamentada de respuestas. - Disposición y compromiso en el proceso de aprendizaje. - Ubicación temporal y espacial de los acontecimientos y procesos. - Respeto por la opinión de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los propios alumnos, a sí mismos en los procesos de autocorrección y a otros compañeros, en la coevaluación - La profesora durante el proceso (con listas de chequeo) y en las evaluaciones formales. 	<p>La calificación final es el promedio de tres notas en base a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la participación en clase y en el proceso de construcción de los aprendizajes - Un promedio de la nota del informe y de la nota del trabajo grupal. Cabe aclarar que la nota del informe resulta de promediar la nota obtenida como autor y como corrector del informe de un compañero. - Prueba escrita formal.

Referencias bibliográficas:

Carlevari, I. y Carlevari, R. (2003) *La Argentina. Geografía humana y económica* (13ª ed.). Buenos Aires: Grupo Guía.

De Bono, E. (2008) *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.

Tenutto, M. (2015). *La evaluación en los distintos formatos curriculares*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/doc_evaluacion_web.pdf

20. Procesos de integración: organismos y organizaciones internacionales

Ruth Maturano

ruthmaturano71@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de cuarto año del Instituto Provincial de Enseñanza Media, IPEM 175 Padre Grenón, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Propósito: Partiendo de que cada alumno posee en sí mismo habilidades y destrezas, saberes previos y tiempos distintos a la hora de apropiarse de los aprendizajes, es que esta secuencia didáctica se propone trabajar de manera grupal para aprovechar al máximo las capacidades de cada estudiante y promover así una producción colaborativa en el marco de un clima de trabajo participativo, dinámico y creativo para el desarrollo de los contenidos conceptuales referidos a las organizaciones y organismos no gubernamentales seleccionados.

Contenidos: Organismos internacionales no gubernamentales en conflictos vinculados a problemáticas sociales y ambientales como Unicef y Unesco. ONG –organizaciones no gubernamentales– como Greenpeace.

Objetivos:

- Diferenciar organismos y organizaciones no gubernamentales.
- Caracterizar su influencia en el espacio socioambiental.
- Integrar la información extraída de las distintas fuentes para realizar una síntesis.
- Comunicar información.
- Transferir los saberes teóricos a la práctica.

Tiempo: Cinco horas cátedra.

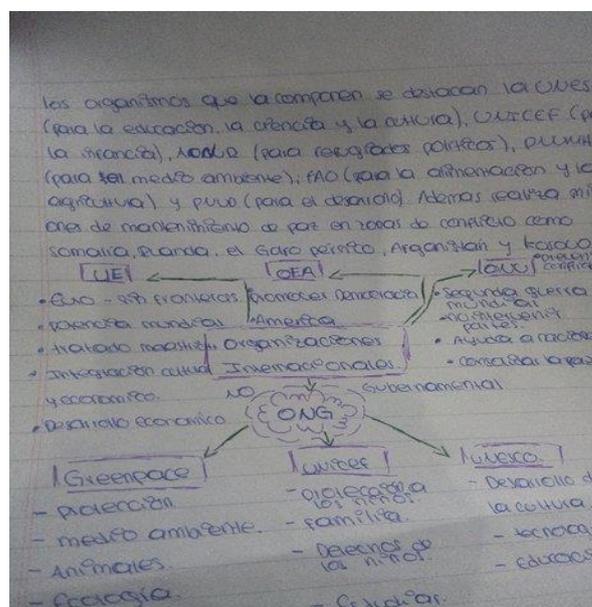
Formato: Proyecto.

Secuencia de actividades:

1. Apertura: A partir de imágenes de los logos de distintos tipos de organismos y organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales aportadas por la docente, se realiza en el pizarrón un esquema de flechas con las palabras y conceptos que surgen, a modo de lluvia de ideas, sobre a qué refieren las siglas y qué funciones consideran los estudiantes que realizan.

2. Desarrollo. En grupos de cuatro compañeros, los estudiantes leen y analizan la información dada por la docente a través de un material de consulta y realizan un esquema de flechas con los distintos tipos de organismos y organizaciones internacionales.

En plenario comparten su elaboración.



3. La profesora ayuda a diferenciar organización y organismo, nacional e internacional, gubernamental, no gubernamental e intergubernamental.

Se analiza la sigla ONG –organización no gubernamental– y OSC –organización de la sociedad civil.

Se clasifican los organismos y organizaciones presentados en el material de lectura.

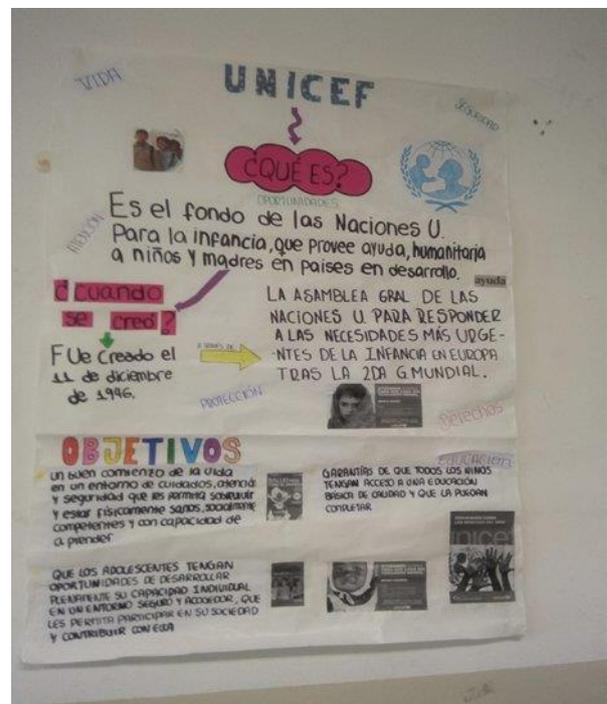
4. Con la ayuda de dispositivos celulares, los estudiantes buscan información extra acerca de Greenpeace, Unicef o Unesco, según el organismo u organización asignado al grupo.

La profesora guía respecto de la pertinencia de los sitios web proveedores de información.

5. Sistematizan la información recogida y la organizan en un papel afiche.



6. Concluida la organización de la información, los grupos exponen y explican sus afiches.



7. **Cierre.** Los integrantes de los grupos expresan qué aprendieron a través del proyecto, sus logros y dificultades, y qué les gustó y qué no les resultó productivo, dando sugerencias al respecto.

8. Se procede a la coevaluación; los grupos observan los trabajos expuestos por sus compañeros, evalúan sus explicaciones y colocan una nota. La docente coloca otra nota según su apreciación de cómo ha resultado el trabajo durante toda la actividad. Una y otra se promedian para obtener la calificación final.

9. La docente realiza un cierre dialogado con los grupos sobre los contenidos desarrollados. Expresa lo que observó en cuanto a la dinámica desarrollada para cada grupo y en general.

Evaluación: Durante toda la secuencia se realiza el seguimiento banco por banco, observando el trabajo de selección y lectura del material, tanto aportado por la docente como el buscado por los alumnos y registrado en las carpetas. Se monitorea la confección de esquemas conceptuales, asistiendo a las dudas que surgen. Se realiza el seguimiento del trabajo grupal en cuanto a los aportes que cada alumno hace para la confección del afiche.

En la coevaluación, los criterios que consideran los alumnos para valorar la tarea de sus pares son:

- Presentación del afiche: claridad y profundidad.
- Explicación del contenido: pertinencia, organización y riqueza de la información.

La evaluación por parte de la docente se sustenta en los criterios:

- Búsqueda del material pertinente sobre las organizaciones y organismos asignados.
- Selección del material reunido en el grupo.
- Calidad del material expuesto en el trabajo de síntesis.
- Elaboración del afiche en cuanto a participación colectiva, creatividad, prolijidad y tiempo establecido.
- Exposición de saberes construidos.

Estoy muy satisfecha de lo que aprendí de esta experiencia a la par de mis alumnos. Considero que evaluar y coevaluar es una forma transparente de considerar las capacidades de los estudiantes. Conocer los criterios de evaluación lleva a que los mismos estudiantes planteen que la próxima vez que trabajen así van a organizarse mejor.

21. Producciones cartográficas y localización en el espacio geográfico

Georgina Gisella Pussetto
gpussetto.geografia@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de primer año del Instituto *Nuestra Señora de la Merced*, ciudad de Córdoba, Córdoba.

Presentación: De acuerdo con los aprendizajes y contenidos propuestos por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, esta secuencia didáctica plantea las ideas de John Brian Harley (2005) al considerar que “incluso los mapas científicos” son producto no sólo de las “reglas del orden de la geometría y la razón”, sino también de las “normas y los valores del orden y la tradición (...) social.” (p. 187). Este mismo autor propone reflexionar sobre dos definiciones de la ciencia cartográfica: “La cartografía es el arte, la ciencia y la tecnología del trazado de mapas” y “La cartografía es la ciencia y la tecnología de analizar e interpretar las relaciones geográficas y la comunicación de los resultados mediante mapas” (p. 186). Para muchos puede resultar sorprendente que *el arte* no aparezca en la cartografía *profesional*. “Sin embargo, en el contexto actual, estos signos de esquizofrenia ontológica también puede leerse como reflejo de una necesidad urgente de repensar la naturaleza de los mapas desde perspectivas distintas”.

Aprendizajes y contenidos: Análisis de representaciones cartográficas. Conocimiento del lenguaje cartográfico. Localización absoluta y relativa. Comprensión de la red geográfica.

Situación didáctica: Elaboración de diferentes producciones cartográficas: globo terráqueo de papel y mapas.

Objetivos:

- Comprender los mapas como construcciones sociohistóricas.
- Conocer y problematizar las representaciones cartográficas dominantes.
- Comprender la localización y visualización del espacio geográfico mundial.
- Reconocer la importancia del lenguaje cartográfico para la localización.
- Ampliar el vocabulario con términos de la Geografía.

Secuencia de actividades: La siguiente secuencia se establece en función al método de **construcción del conocimiento**.

Actividades de inicio. 1. Se retoma el uso del lenguaje cartográfico y se plantea el contenido de cómo se producen los mapas, cómo nos ubicamos en el espacio geográfico.

2. Se presenta el problema:

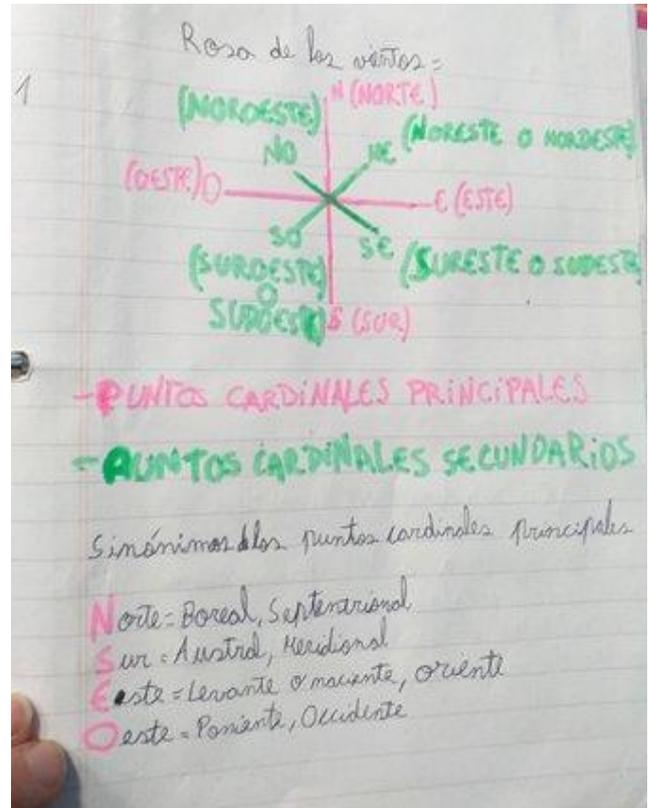
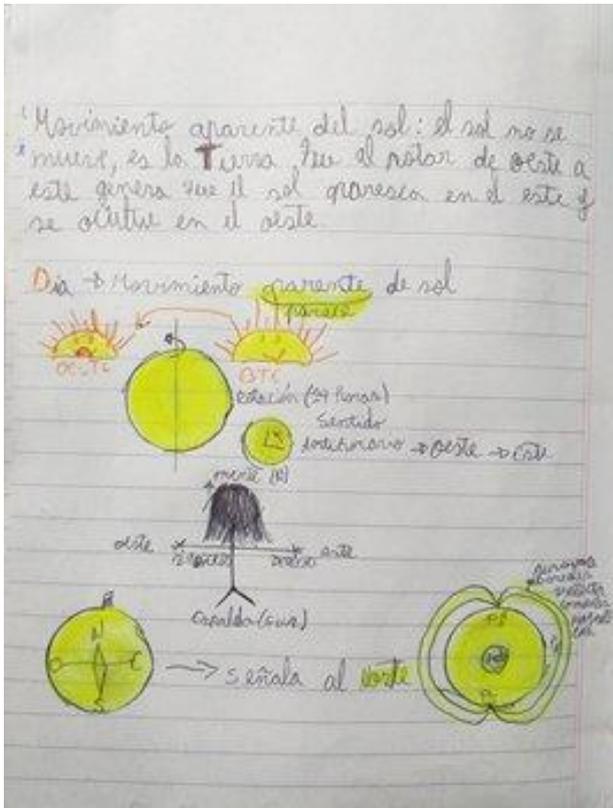
- ¿Han intentado usar un mapa planisferio para crear un globo terráqueo?

Compartimos estrategias sobre cómo hacerlo.

Actividades de desarrollo. 3. Se acercan fotocopias para que los estudiantes armen un globo terráqueo de papel²². La docente guía esta tarea.

4. Se analiza la forma del globo terráqueo y la red geográfica (paralelos y meridianos).

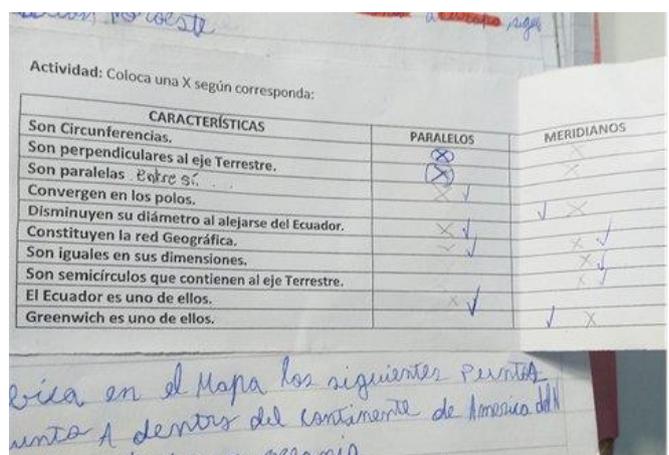
5. A partir de la reflexión sobre la forma y la disposición de la red geográfica, los estudiantes comparan la red geográfica del mapa planisferio con la red geográfica del globo terráqueo.



6. Se trabaja la comprensión y visualización de la red geográfica en distintas proyecciones cartográficas.

7. Se integran elementos del lenguaje cartográfico al globo terráqueo para plantear ejercicios de localización relativa y absoluta; por ejemplo, localizar paralelos y meridianos importantes, la rosa de los vientos, continentes y océanos. Se realizan ejercicios de posición relativa y absoluta con el mapa planisferio en conjunto con el globo terráqueo.

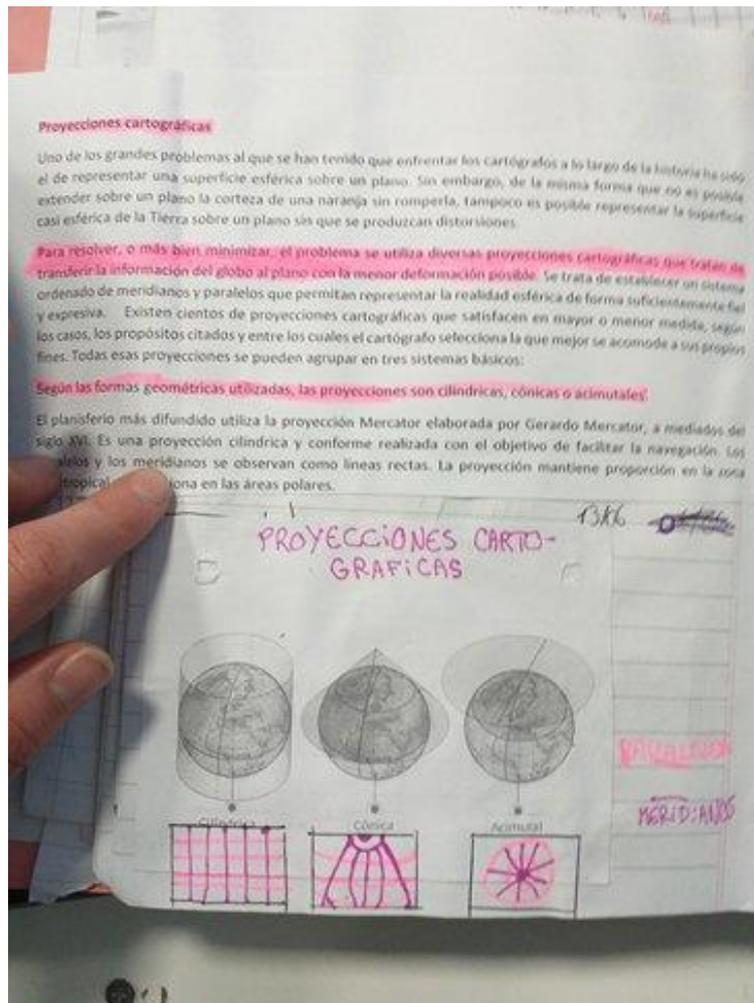
8. Se sistematizan aportes y construcciones a través de cuadros comparativos.



²² Puede consultarse: Joachim R. (2012). *Le paper globe*. Recuperado de <https://joachimesque.com/globe/index.html.en> O: Pastor, J. (2015). *No compres un globo terráqueo, fabricatelo en papel*. Recuperado de <https://www.xataka.com/otros/no-compres-un-globo-terraqueo-fabricatelo-en-papel>



9. Se problematiza y reflexiona respecto de los sistemas de proyección dominantes, a través de imágenes y debates grupales.



10. Se problematiza por qué es necesario entender a los mapas como construcciones sociohistóricas.

Actividad de cierre. 11. Los estudiantes expresan la importancia del lenguaje cartográfico para la localización y para la fundamentación de argumentos.

Evaluación: Evaluación: Los siguientes criterios son consensuados entre los docentes de Geografía de la Institución:

- Manejo de las herramientas que utiliza la Geografía para la ubicación, el conocimiento y la representación del espacio geográfico.
- Comprensión de la correspondencia de contenidos teóricos y cartográficos.
- Trabajo y la participación activa en clase, como así también su esfuerzo por la superación personal.
- Evidencia de valores de solidaridad, cooperación, respeto hacia el profesor y entre los compañeros.
- Presencia del material necesario para el trabajo en clase.

Evaluación formativa: A estos criterios institucionales se agregan los propios de la secuencia:

- *Trabajo en clase, participación y compromiso con las pautas de convivencia:* Solidarizarse y cooperar entre compañeros para resolver dificultades y superar obstáculos. Intercambiar conocimientos y experiencias personales.
- *Material de estudio y cumplimiento con las actividades de las clases y extraclases:* Traer las piezas del globo terráqueo. Predisposición para el aprendizaje.
- *Actividades de reflexión final:* Comprender los mapas como construcciones sociohistóricas y para imaginar otros mundos posibles. Problematizar las representaciones cartográficas dominantes a partir de plantearse preguntas y compartir distintos puntos de vista. Reconocer la importancia del lenguaje cartográfico para la localización y construir argumentos pertinentes para expresarla.
- *Observaciones.* Asistencia a las clases de Geografía. Dificultades en la dinámica de integración social, problemas con el acceso a los recursos, etc.
- Calificación: 10 puntos.

Evaluación sumativa: Se estructura en función del producto y de la reflexión acerca del proceso de aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación utilizados son:

- Observación y seguimiento del trabajo realizado.
- Evaluación escrita, individual y focalizada en conceptos.

Referencia bibliográfica:

Harley, B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de Cultura Económica,

22. ¿Qué hago yo en la modernidad líquida? Ser trabajador en el siglo XXI

Elisa Sofía Landriel
elilandriel@gmail.com

Espacio curricular: Formación para la Vida y el Trabajo.

Destinatarios: Estudiantes de sexto año del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales.

“ASÍ, TODOS JUNTOS, CONTINUABAN SU VIDA COTIDIANA, CADA UNO A SU MODO, CON REFLEXIÓN O SIN ELLA; TODO PARECÍA SEGUIR SU RUMBO HABITUAL, COMO EN LAS SITUACIONES EXTREMAS, EN LAS CUALES TODO ESTÁ EN JUEGO, Y LA VIDA CONTINÚA, SIN EMBARGO, COMO SI NADA ACONTECIERA.”
GOETHE (AFINIDADES ELECTIVAS, 1809)

Presentación: En sexto año del nivel secundario, los adolescentes suelen preguntarse “Cuando termino, ¿qué hago?” y sus dudas son trasladadas a los diferentes contextos en los que interactúan, entre ellos el aula.

La ciudad de Corral de Bustos-Ifflinger a pesar de tener pocos habitantes en comparación a las grandes ciudades, también está inmersa en la era de la *modernidad líquida* que afecta a todos sus habitantes pero sobre todo a los jóvenes que, al terminar sus estudios secundarios, pretenden realizar diferentes proyectos en su vida sin saber demasiado qué trae aparejado el *tiempo líquido* en el que vivimos.

Por lo tanto, mediante esta secuencia, se propone trabajar alrededor de la cuestión de qué rasgos tiene un trabajador en el siglo XXI en el contexto de la modernidad líquida.

Esta secuencia se desarrolla en simultáneo con la preparación del período de prácticas de los estudiantes en una empresa y con su desarrollo en ella.

Propósitos:

- Generar un espacio de reflexión y debate para que los estudiantes puedan identificar cómo han influido los modos de organización socioeconómica y del trabajo en las relaciones sociales.
- Promover y habilitar espacios de lecturas y escrituras para comprender la realidad social teniendo una mirada crítica y realista de la era de la modernidad líquida y su impacto en las personas en calidad de trabajadoras.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad del trabajo colaborativo valorando el aporte de sus pares en el análisis de los contenidos propuestos.

Objetivos:

- Reconocer e identificar las transformaciones en las ocupaciones laborales (tareas, herramientas, condiciones de trabajo, relaciones sociales) y en las economías.
- Diferenciar y analizar el taylorismo, fordismo y toyotismo como modos de organización socioeconómica y sus efectos en las relaciones sociales.
- Identificar debilidades y fortalezas en cuanto a los cambios tecnológicos y la globalización a través del tiempo.

Duración: Ocho semanas.

Secuencia de actividades:

1. Preparación de las prácticas. 1.1. Los estudiantes realizan un primer análisis de la empresa donde van a desarrollar su *Pasantía educativa* y/o su *Práctica de acompañamiento*.

El diagnóstico contiene:

- a. Ubicación geográfica de la empresa (incluye un mapa de la ubicación).
- b. Historia de la empresa.
- c. Infraestructura y equipamiento (incluye hasta tres imágenes –fotos, plano–).
- d. Cantidad de empleados.
- e. Organigrama.
- f. Especificación del nivel de estudios requerido para acceder a cada cargo.
- g. Cambios tecnológicos a través del tiempo.
- h. Problemas que aborda la empresa en el ámbito sociocomunitario.

Especificaciones:

- Cada imagen cuenta con un epígrafe y es citada en el texto descriptivo.
- La extensión del texto es de 3 a 4 páginas.
- Su presentación es con letra Arial 11, interlineado 1,15, justificado.

Para recabar información los estudiantes realizan entrevistas y desarrollan técnicas de información con utilización de registros fílmicos y fotográficos.

1.2. Diseñan su tarjeta de presentación personal para utilizar en el espacio de prácticas.

1.3. Diseñan su currículum vitae con el mismo fin.

1.4. Aprenden a utilizar el Código QR para tener disponible esta información en sus celulares.

1.5. Escriben y editan una carta formal de presentación dirigida a las autoridades de la empresa en la que efectuarán sus prácticas.

2. Los rasgos del trabajo en distintas épocas. 2.1. Leen la noticia:

- Diario La Nación (2019). *Tienen 23 años y crearon un negocio inédito comprando fotos de autos chocados*. Buenos Aires: Diario La Nación, edición del 15 de agosto. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/economia/emprendedores-recolectan-informacion-calle-hacen-historial-autos-nid2275988>

Analizan su contenido en plenario.

2.2. La docente propone que piensen en diferentes negocios inéditos que podrían iniciarse de ese modo. Los estudiantes los escriben en sus carpetas junto con un texto de 80 a 100 palabras reflexionando sobre cómo incide la globalización en esos trabajos (La problemática de la globalización es trabajada en otro espacio curricular).

Comparten sus producciones. Concluyen rasgos referidos a algunas formas laborales actuales.

2.3. La docente les comenta que se puso en contacto con Lucas Abriata (dueño del emprendimiento considerado) para realizarle preguntas sobre cómo influyeron sus estudios secundarios y superiores en su emprendimiento, y cómo la globalización lo afecta como emprendedor.

Los estudiantes escuchan las reflexiones de Lucas que la profesora tiene en su dispositivo móvil.

A partir de la entrevista realizada por la docente al joven emprendedor, intercambian ideas sobre:

- ¿Se sienten identificados con lo que Lucas comenta del nivel secundario? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué opinan de lo que dice de su carrera universitaria?
- ¿Y de cómo incide la globalización en el mundo laboral?

2.4. Los estudiantes plantean una lista de los pros y los contras del impacto de la globalización en el campo del trabajo.

Socializan la lista que escribieron. En plenario, delinean tendencias.

2.5. La profesora plantea la lectura de:

- Escalante, J.M. (2017). *¿Quién inventó el trabajo? Barcelona: Caminando por la Historia*. Recuperado de <https://caminandoporlahistoria.com/quien-invento-el-trabajo/>

Completada la lectura, en plenario analizan quién es Henry Ford y cuáles son las características del fordismo.

Comparan este modelo del siglo XX con los rasgos del trabajo en la sociedad global.

2.6. La profesora presenta la infografía:

- Ministerio de Educación de la Nación (s/f). *Trabajo y sociedad: taylorismo, fordismo y posfordismo*. Buenos Aires: ME. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95708/lamsoc-5.pdf?sequence=1>

En plenario profundizan en textos e imágenes, problematizan términos, vinculan los tres modelos.

2.7. Los estudiantes ubican los tres sistemas en una línea de tiempo (por ejemplo a través de la herramienta digital Visme (<https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/>)).

Además de las fechas clave van a incluir rasgos de cada organización del trabajo.

Socializan las líneas de tiempo en el aula virtual Google Classroom.

2.8. La profesora propone socializar la información localizada en libros o páginas de internet sobre taylorismo, fordismo y toyotismo.

Los rasgos que se comparten son reseñados por la profesora en el pizarrón.

2.9. En plenario transfieren esos rasgos a la organización de trabajo que tiene la empresa Motortale incluida en el artículo periodístico. Fundamentan las respuestas.

Se construyen conclusiones de modo cooperativo.

2.10. Los estudiantes sintetizan su posición sobre la organización del trabajo bajo estas formas.

3. Los jóvenes y el trabajo. 3.1. La profesora presenta una primera imagen convocando a los estudiantes a analizarla:

- CGR, Agente de Seguros (s/f). *¿Qué distingue a los millennial en el trabajo?* Recuperado de <https://twitter.com/OrquestaCom/status/1113860050760732672/photo/1>

Los estudiantes expresan coincidencias y divergencias con los rasgos planteados.

La profesora procura que vayan considerándose interrogantes como:

- ¿Qué tipos de organización de trabajo está aludida?
- ¿A qué profesiones de este siglo XXI está refiriéndose el afiche?
- ¿Cuál es tu posición acerca de la generación *millennial* y sus rasgos para el trabajo?

En el intercambio procura que los estudiantes consideren el texto leído en común, la infografía y la información obtenida a través de la búsqueda personal.

3.2. Se efectúa un análisis equivalente con la imagen:

- Año 2030. *“¡Ayuda...! ¿Alguien de ustedes es médico?”*. Recuperado de <https://es-la.facebook.com/LaBoleteriaCol/photos/a.446659585689968/768219236867333/?type=3&theater>

3.3. Para ahondar en la sociedad en la que se registran esos rasgos laborales, visualizan la explicación:

- Marte 19 (2017). *¿Qué es la modernidad líquida?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aWOGAnxPmy0>

Sistematizan los rasgos planteados en la exposición. Los analizan y profundizan en ellos.

La profesora va aportando información acerca de quién es Zygmunt Bauman y cuáles son sus desarrollos teóricos.

3.4. En conjunto leen párrafos seleccionados de:

- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir una época de Incertidumbre*. México: Tusquets.

Van problematizándolos a partir de interrogantes como:

- ¿Qué les parece lo que plantea? ¿Por qué?
- ¿Qué preguntas les genera?
- ¿Cómo visualizan el trabajo desde esta perspectiva?
- Y, ¿la vida?

3.5. La profesora propone realizar afiches o folletos para compartir lo aprendido sobre *modernidad líquida* con la comunidad escolar; para eso, pone a disposición distintas herramientas digitales.

4. Entrevistas: “¿Cómo es su vida? ¿Cómo era su vida?”. 4.1. La profesora propone realizar un estudio de campo:

- Dos grupos realizan entrevistas a personas de entre 18 y 25 años, preguntándoles: ¿Cómo es su vida actual? ¿De qué



depende tener una “buena vida”? ¿Qué cosas considera preocupantes de la vida actual? ¿Es imprescindible ser un profesional en esta época? ¿Por qué?

- Dos grupos realizan entrevistas a personas de entre 60 y 75 años: ¿Cómo era su vida cuando era joven? ¿Qué era lo más importante? ¿De qué dependía que alguien tuviera una “buena vida”? ¿Cuáles son los cambios principales que nota? ¿Era imprescindible ser un profesional en esta época? ¿Por qué?

4.2. Los grupos sistematizan las respuestas y las presentan en plenario.

Se problematizan las tendencias, las contradicciones, las divergencias que aparecen entre los testimoniantes de un mismo grupo etario y respecto del otro grupo.

La profesora se encarga de aclarar los sesgos y limitaciones del estudio realizado para que los estudiantes no tomen los planteos como definitivos.

4.3. Los estudiantes son convocados a sintetizar lo investigado; por ejemplo, Catalina y Valentina expresan estas conclusiones:

<p>¿Es imprescindible ser profesional en esta época?</p> <p>Las personas consultadas, sostienen que es imprescindible ser profesional en ésta época porque abre las puertas para realizar otras cosas, en diferentes ámbitos como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none">• El económico.• El laboral.• El social. <p>Ya que, fomentan la participación, la relación con el</p> 	<p>¿Cómo es la vida actual?</p> <p>Según los ciudadanos que fueron entrevistados, para tener una buena vida, se debe poseer:</p> <ul style="list-style-type: none">• Base económica.• Apoyo afectivo y emocional. <p>¿Qué es lo más preocupante de la actualidad?</p> <p>Los entrevistados consideran que, a nivel mundial, los problemas más preocupantes son:</p> <ul style="list-style-type: none">• La pobreza.• El hambre.• La contaminación. <p>Mientras que, a nivel país, son:</p> <ul style="list-style-type: none">• La falta de educación.• La pobreza.	<p>MODERNIDAD LÍQUIDA: LA NUEVA SOCIEDAD</p>  <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo es la actualidad según los ciudadanos entre 18 y 25 años?• ¿De qué depende tener una buena vida?• ¿Es imprescindible ser profesional en esta época?
--	--	---

Evaluación: Se desarrolla una evaluación formativa mediante una lista de cotejo que incluye como criterios:

Criterio ++, Excelente +, Muy bueno ** = Bueno * = Regular - Insuficiente	a. Identifica transformaciones en las ocupaciones lo largo del tiempo	b. Caracteriza taylorismo, fordismo y toyotismo.	c. Identifica rasgos de la sociedad líquida y los vincula con el mundo del trabajo.	d. Transfiere conceptos teóricos a situaciones de la realidad.	e. Participa de las tareas asignadas en ajuste con el Acuerdo Escolar de Convivencia
Estudiante					

Estos criterios también permiten procesos de autoevaluación y coevaluación, y una evaluación sumativa final.

23. Remuneraciones

Lileana Noemí Duarte

lileanaduarte@hotmail.com

Espacio curricular: Legislación Laboral y Práctica Impositiva.

Destinatarios: Estudiantes de sexto año con Orientación en Economía y Administración del Instituto *Cristo Redentor*, Paraná, Entre Ríos.

Presentación: El contrato de trabajo es un contrato oneroso, la ley no lo presume gratuito.

En la secuencia anterior hemos desarrollado los derechos y obligaciones de las partes de la relación de trabajo²³ y consideramos que la principal obligación del empleador es el pago de *la remuneración*. Esta secuencia pretende que el estudiante construya los conocimientos necesarios para identificar diferentes maneras de remunerar el trabajo puestas a disposición del empleador, como así también la protección legal del trabajador a través del *salario mínimo vital y móvil*. Estas pautas deben ser conocidas por el empleado para comprender lo que se recibe de la contraparte y para hacerlas valer en tiempo y forma, y por el empleador para cumplir con su obligación dentro de los límites legales, evitar futuros reclamos tanto del empleado como de los organismos de fiscalización y control, y gestionar los recursos de la organización.

La remuneración no es un concepto único ni global, sino que existen diferentes ítems que la conforman, los que se deben calcular para cobrar /pagar. Los días trabajados, las licencias por enfermedad, los descansos, las licencias especiales, las horas complementarias, los días feriados nacionales, los adicionales convencionales (según Convenio Colectivo de Trabajo, CCT) son ítems que requieren ser conocidos y reconocidos para transitar una sana práctica laboral, favorecer las relaciones y evitar conflictos.

Así, se busca posicionar al alumno para actuar en un marco de legitimidad, colaboración, solidaridad y buena fe, al inicio, durante y al finalizar una relación de trabajo.

Estrategia metodológica: Considerando los contenidos desarrollados hasta esta instancia, se propone una secuencia espiralada, mirando siempre hacia atrás, buscando conocimientos básicos y relacionándolos en estructuras más complejas, integrando nuevos saberes, tanto en forma horizontal como transversal. Conceptos tales como *fuentes del derecho laboral, facultad de control del empleador, poder disciplinario, deber de diligencia e iniciativa del empleador, deber de observar las obligaciones frente a los organismos sindicales y de la seguridad social, igualdad de trato, facultad de modificar las formas y modalidades del trabajo y características de los contratos de trabajo*, son algunos de los contenidos anteriormente desarrollados que en este momento se ponen en juego.

Propósitos:

- Ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de la remuneración, su función y las formas de protegerla.
- Promover el análisis y entendimiento de los comprobantes emitidos por el empleador para documentar el pago de los conceptos remuneratorios: los recibos de haberes.
- Crear conciencia de la magnitud de las remuneraciones actuales, para diferentes actividades.

²³ La secuencia está incluida en esta publicación con el nombre *Derechos y obligaciones de las partes en una relación laboral*.

- Propiciar el trabajo en grupo, para generar espacios de diálogo, intercambio de material y análisis constructivo de los conceptos en estudio.

Objetivos:

- Reconocer la importancia de la remuneración como una contraprestación al trabajo.
- Defender/cumplir la principal obligación del empleador.
- Hacer un paralelo entre contrato de trabajo y un CCT particular.
- Caracterizar liquidaciones de remuneraciones reales y actualizadas, a partir de sus recibos de haberes.
- Realizar cálculos relacionados con la determinación de las remuneraciones.
- Identificar la diferencia entre contratos onerosos y contratos gratuitos.

Secuencia de actividades:

1. Inicio. Se recuerdan las obligaciones del empleador investigadas por los estudiantes. Se circunscribe la tarea en la principal de ellas: *pagar una remuneración* por el trabajo recibido.

También se recuperan conocimientos acerca del *Contrato de trabajo*: bilateral, consensual, personal, oneroso.

Durante el intercambio de contenidos ya aprendidos, se incentiva la participación de los estudiantes haciendo preguntas y planteando casos prácticos.

Se va armando en el pizarrón un listado con obligaciones y otro con características de la relación laboral. Confrontando ambos listados, los estudiantes son convocados a reconocer un elemento en común: la remuneración.

Los estudiantes copian estos listados en sus carpetas a modo de introducción al tema.

2. Análisis de los componentes de la remuneración. 2.1. Reconocido el término *remuneración*, la docente continúa con algunas preguntas que orientan la construcción de su definición:

- ¿Qué recibe el empleador del empleado? ¿Qué recibe a cambio?
- ¿Qué quiere decir que el contrato de trabajo sea oneroso?
- ¿Qué es lo contrario a oneroso?
- ¿Qué frecuencia tiene la contraprestación?
- ¿Cuáles son los medios para cumplir con esta obligación?
- ¿Hay límites mínimos?
- ¿Cómo se la protege? ¿Por qué?

A partir de las respuestas de los estudiantes, se escriben palabras claves en el pizarrón. Cuando se tienen todos los elementos de la definición, se propone una caracterización abarcativa que es registrada por los estudiantes en sus carpetas.

2.2. Se rescata cada una de las características. Por ejemplo, cuando se detecta el carácter alimentario de la remuneración se pide a los estudiantes que investiguen desde sus teléfonos móviles, el concepto de salario mínimo vital y móvil (SMVM) y su monto en la actualidad. Se comparten aportes de la información obtenida. Se redactan conclusiones.

2.3. Se explica el concepto de inenbargabilidad del SMVM y las reglas para su cálculo.

2.4. Se plantea una actividad grupal para llevar a la práctica las enunciaciones teóricas:

La remuneración. Su inembargabilidad

Situación: Carmen trabaja en relación de dependencia para una firma que se dedica a la venta de artículos de bazar. Su tarea es la de vendedora y por ello recibe una remuneración total (sueldo básico + adicionales) de \$ 29.000 (pesos veintinueve mil). El empleador ha recibido una cédula judicial notificándolo del embargo del sueldo de Carmen por deudas comunes.

Tareas: Teniendo en cuenta las reglas de inembargabilidad de las remuneraciones y habiendo consultado a cuánto asciende el monto del *salario mínimo vital y móvil* para el mes de septiembre de 2019:

- a. Calcule cuál es el monto que se le puede retener a Carmen en concepto de embargo por deudas comunes.
- b. Si el sueldo de Carmen fuera de \$ 39.000 (pesos treinta y nueve mil), ¿cuál sería el monto embargable?

Los estudiantes trabajan con sus compañeros de banco.

Transcurrido el tiempo necesario para la resolución, se nombra a un estudiante para que escriba su trabajo en la pizarra, socializando la solución propuesta. Se consulta al resto de la clase, dando la palabra al estudiante que quiera proponer soluciones diferentes o hacer correcciones. Se aclaran dudas.

2.5. Se convoca a la clase para que reflexione sobre la importancia de esta característica:

- ¿Qué consideran acerca del monto del SMVM?
- La característica de inembargable, ¿cumple con su finalidad?

Se escucha cada respuesta de los estudiantes y se intercambian ideas.

Evaluación: En estas primeras tareas de la secuencia la evaluación es formativa a través del monitoreo del trabajo individual, la participación, el nivel de entendimiento de las actividades propuestas, el aporte de datos y ejemplos pertinentes; también se generan instancias de autoevaluación y de coevaluación entre pares.

2.6. Se adelanta el contenido de la clase siguiente, en la que se considerarán los diferentes conceptos remunerativos y remuneraciones principales. Se solicita como material de trabajo una copia de un recibos de haberes (en ésta van a estar ocultos los datos personales del empleador y del trabajador a los efectos de resguardar su identidad).

2.7. La profesora da inicio a la clase recordando el contenido iniciado en la clase anterior: la *remuneración*. Pregunta sobre su relación con las obligaciones del empleador, los motivos que dan importancia a su protección, cómo se protege a la remuneración. Se escucha a los estudiantes.

Se explica que, en esta asignatura, dado el breve tiempo con el que se cuenta, cuando se habla de remuneración siempre es la que corresponde a un período mensual, pero que existen otras formas de pagar por el trabajo en función del tiempo. A modo de ejemplo que mencionan los *jornales*, para una actividad como la construcción. Además, se mencionan, definen y ejemplifican los *salarios fijados por rendimiento*, *pagos en especie*, *propinas*, *gratificaciones*, entre otras formas de pago.

2.8. La profesora indaga sobre el conocimiento que poseen los alumnos por experiencias familiares y pregunta:

- ¿Es exacto expresar que durante los treinta días que trae el mes, un empleado se presenta a trabajar en su horario laboral?
- ¿Qué otras posibilidades se pueden presentar?

Comienzan a surgir respuestas de la clase, tales como: Se presentan a trabajar los días laborables, hacen horas extras, se toman vacaciones, se toman descansos de un día o un día y medio por semana, descansan cuando es feriado, también pueden trabajar cuando es feriado, no trabajan cuando están enfermos, no trabajan cuando han tenido un accidente en el trabajo, tampoco trabajan cuando nace un hijo o fallece un familiar, se toman días cuando se casan, a veces faltan sin motivo...

A medida que se nombran, se escribe en la pizarra las palabras claves.

Luego de esta primera instancia de reconocimiento de diferentes situaciones, se propone una actividad grupal.

2.9. En grupos de cuatro integrantes:

Las remuneraciones

- Compartir con los compañeros de grupo los ejemplares de recibos de sueldos que han conseguido.
- Identificar aquellos elementos que son comunes en todos los recibos. Hacer un listado de ellos en la carpeta.
- Comparar el detalle de remuneraciones que figuran en el cuerpo del recibo. Marcar los componentes que son comunes en todos los recibos y reconocer si ya fueron nombrados (listado en la pizarra); agregar al listado los conceptos que no se nombraron con anterioridad.



Cuando todos han terminado la actividad, se comparte la información obtenida.

Cada estudiante agrega a su listado los conceptos nuevos que se vayan nombrando.

2.10. Una vez que se tiene el listado completo, los estudiantes leen el material bibliográfico propuesto por la docente que permite diferenciar:

- licencias pagas de días de inasistencia (no pagos),
- enfermedad inculpable y enfermedad profesional,
- enfermedad profesional y accidente de trabajo,
- el trabajo en un día que es feriado nacional y no trabajarlo,
- descansos pagos: diario, semanal y anual.

Se analiza en conjunto cada concepto remunerativo; se hacen comparaciones y se detectan diferencias.

2.11. La docente explica con ejemplos concretos, anotando en la pizarra, la forma de calcular cada uno de estos conceptos.

Los alumnos registran estos ejemplos en sus carpetas y toman nota de las consideraciones que estimen necesarias.

2.12. Se plantean algunos interrogantes relacionados con la licencia anual ordinaria (vacaciones), para que los estudiantes respondan utilizando la bibliografía disponible:

Licencia anual ordinaria

- a. ¿Qué requisitos se deben cumplir para gozar en forma íntegra del período de vacaciones?
- b. ¿Qué ocurre cuando no se cumple con esos requisitos?
- c. ¿Cómo se determina la cantidad de días de vacaciones que corresponden?
- d. ¿Qué ocurre cuando un empleado se encuentra de vacaciones y se enferma?

En el momento de socialización se dan ejemplos para cada consigna. Se favorece el diálogo para aclarar los contenidos que puedan haber quedado sin comprender.

Evaluación: La evaluación para este tramo de actividades sigue los mismos criterios de las tareas anteriores: se considera el cumplimiento del material solicitado (recibos de haberes), indispensable para el normal desenvolvimiento de la clase, y las respuestas a las consignas de la docente. Los trabajos socializados dan cuenta del trabajo en equipo y cómo éste enriquece a cada miembro.

2.13. El docente inicia la tarea construyendo un mapa conceptual, con la participación activa de los estudiantes; parte de la palabra *remuneración* para continuar con sus *características, SMVM, protección, formas y modalidades de pago, remuneraciones principales, definición de cada una, cálculo, particularidades.*

3. Integración. La docente reparte la guía de actividades por banco, para que los alumnos trabajen con un compañero transfiriendo la base teórica de las clases anteriores.

La guía permite a los estudiantes trabajar con información actualizada sobre remuneraciones en la actividad de comercio, detectar diferencias surgidas de la antigüedad en el empleo, comparar los montos remunerativos que corresponden a diferentes categorías laborales, entre otros aprendizajes.

Estudiantes:

Liquidación de remuneraciones

Situación: El empleador se dedica a la reventa de artículos de almacén, con lo cual sus cinco empleados están comprendidos en el Convenio Colectivo de Comercio N° 130/75. Los horarios de trabajo de sus empleados son: de lunes a viernes de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 19:00 y los sábados de 8:00 a 12:30 horas. El descanso semanal es tomado los sábados desde las 12:30 y los domingos. Los días feriados nacionales y no laborables, normalmente no se trabajan, salvo que el empleador decida hacerlo, convocado a algunos de sus dependientes.

Tareas: Ustedes van a indagar cuáles son los sueldos básicos para cada categoría profesional, correspondientes al mes de octubre de 2019, por ser éste el mes a liquidar y realizarán los cálculos para uno de los empleados, el que va a serles asignado.

Por simplicidad, cuando corresponda liquidar días de vacaciones, van a liquidar sólo los días gozados en el mes de octubre de 2019.

Los datos necesarios y las novedades del mes de octubre, informadas por el empleador, son las que se detallan:

- *Empleado 1:* Carmen Noguera. Categoría: Maestranza B. Fecha de ingreso: 01/06/2009. El día 16 no se presentó a trabajar y no informó causa. El 14 trabajó de 8:00 a 13:00. El resto de días trabajó normalmente.
- *Empleado 2:* Laurentino Catena. Categoría: Administrativo B. Fecha de ingreso: 15/04/2009. A partir del primer día hábil de la segunda semana se le otorga la Licencia Anual Ordinaria por el período 2019. Cumple con el requisito para gozar del período completo. El día 21 envía certificado médico que indica 7 días de reposo (estado gripal). Indicar cuándo comienza y cuándo finalizan las vacaciones, y qué día debe reintegrarse a trabajar.
- *Empleado 3:* José Beltrán. Categoría: Cajero B. Fecha de ingreso: 20/09/2014. El lunes 14 trabaja en horario normal. El día 15 solicita una licencia de 2 días sin goce de sueldo para realizar trámites personales. El 17 informa el nacimiento de su hijo, otorgándosele la licencia correspondiente.
- *Empleado 4:* Mariano Ríos. Categoría: Vendedor B. Fecha de ingreso: 08/10/2016. El 21 se lo suspende por tres días (sanción disciplinaria) a causa de sucesivas llegadas tardes sin justificativo. El 28 solicita licencia por fallecimiento de un hermano.
- *Empleado 5:* Martín Rizzi. Categoría: Vendedor B. Fecha de ingreso: 01/12/2017. Todos los sábados trabaja de 7:00 a 13:00. Se le otorga la Licencia Anual Ordinaria por período 2018 a partir del 28. Cumple con el requisito para gozar del período completo. Usted debe informar además, qué día se reintegra a trabajar.

Van a liquidar sólo los conceptos remunerativos hasta ahora estudiados, para cada empleado, de acuerdo a las consideraciones particulares (es un caso simplificado que no comprende la totalidad de los montos a cobrar).

Se analiza en conjunto. Se aclara que como esta guía no informa los montos de las remuneraciones asignadas a cada trabajador, los alumnos van a investigar en las escalas salariales del Convenio Colectivo que corresponda.

Como paso previo a la concreción de la guía, se escribe en la pizarra y se resuelve colaborativamente la situación de un sexto empleado, diferente de la de los cinco presentados, usando información ficticia en la resolución.

Para esta actividad los estudiantes trabajan con sus teléfonos celulares, para la búsqueda de información, con almanaque y calculadora.

La docente hace el seguimiento en cada banco, contesta las dudas, ayuda en los planteos y de ser necesario, hace aclaraciones para el grupo completo.

Finalizado el trabajo o veinte minutos antes de finalizar el módulo, se comienza a compartir lo realizado. Se hacen las correcciones necesarias.

Se favorece el diálogo para aclarar los procedimientos que puedan haber quedado sin comprender o que fueron implementados de manera errónea.

Evaluación: La evaluación para esta clase considera la apropiación de contenidos, la articulación de los conceptos teóricos con los casos prácticos planteados, la utilización de vocabulario pertinente al momento de socializar, la capacidad para trabajar en equipo en forma colaborativa. Se plantea como coevaluación que surge del trabajo en grupo, donde se abre el espacio para razonar, argumentar, y discutir.

24. Revolución neolítica desde una perspectiva de género

Esther Haideé Matos
esther_h_matos@hotmail.com

Espacio curricular: Ciencias Sociales, Historia.

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto Provincial de Educación Técnica IPET 132 *Paravachasca*, Alta Gracia, Córdoba.

Presentación: Se trabaja el eje que aborda “la vida sedentaria como modo de satisfacción de las necesidades humanas”, específicamente el contenido: “la domesticación de plantas y animales” con el aporte de ser considerado desde una perspectiva de género. Para esto, la secuencia incluye el *Eje Educación sexual integral* que hace referencia al conocimiento de distintas formas de división del trabajo atendiendo a las diferencias y desigualdades que a lo largo de la historia se han establecido entre varones y mujeres.

Contextualización: Los estudiantes que forman el grupo son conversadores por lo que les cuesta centrarse en el trabajo escolar, pero evidencian capacidades para pensar, comparar y sacar conclusiones las que no siempre pueden expresar por escrito y sí en forma verbal pero con ciertas dificultades. Es válido enfatizar la presencia de un grupo que trabaja en clase y en su casa y que además, en este último tiempo, trata de contagiar a sus compañeros el interés por el estudio. Anteriormente, venían desempeñándose como coordinadores de grupos pero, en las últimas semanas, conforman equipos de trabajo entre ellos. Hay comportamientos observados dignos de destacar; por ejemplo: resuelven la tarea y no se la pasan a sus compañeros para que la copien sino que se suman a los otros grupos y les explican lo que trabajaron, orientándolos para que resuelvan las actividades solicitadas.

En la clase se cuenta con la colaboración de una docente con horas institucionales que auspicia de tutora de los estudiantes que poseen trayectorias escolares complejas.

Contenidos y aprendizajes: *Eje 1, La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos:* Comprensión de las transformaciones en la división del trabajo, la organización social y las distintas formas de autoridad: tribus, jefaturas, cacicazgos y estados. Cambios que se producen en el paisaje por el paso de la forma de vida nómada a la vida sedentaria como modos de satisfacción de las necesidades humanas en Occidente y en América, con énfasis en sistemas políticos y sus principales instituciones.

Propósito: A partir de conceptos básicos compartidos con los estudiantes, generar una instancia de reflexión respecto de estereotipos sostenidos a lo largo del tiempo acerca de la división de tareas entre hombres y mujeres.

Objetivos:

- Entablar un diálogo entre el hacer de la mujer en el pasado lejano agrícola de la prehistoria y el hoy de las zonas rurales.
- Expresar opiniones fundadas.
- Discutir ideas y formular conclusiones.
- Respetar el pensar diferente.

Tiempo: Diez horas de clase.

Secuencia de actividades:

1. Introducción. Se recuperan ideas sobre la prehistoria y sus períodos, las particularidades del período paleolítico y las del período neolítico.

2. Se explica qué significa *mirar la revolución neolítica desde una perspectiva de género*.

3. Se trabaja el concepto de *género* marcando la diferencia con *sexo*.

Los estudiantes son convocados a ilustrar con ejemplos de la contemporaneidad, los que dan lugar a discusión. Se problematizan expresiones como: “Antes sólo se teñían el cabello las mujeres”, “Sólo las mujeres son maestras jardineras”, “Hoy mujeres y varones juegan al fútbol y antes las mujeres no lo podían hacer... mi mamá jugaba a la pelota y mi abuela le decía que era una machona”, “En mi casa, la madre de mi papá se enoja porque mi mamá trabaja y no cocina, y quien lo hace es mi papá y nos cuida... Ella dice que está mal, que la mujer debe estar en la casa y cuidar de la familia.”

4. Se anticipa que en la secuencia está previsto un momento de abordaje de la vida en las zonas rurales a través de relatos que los estudiantes van a conseguir y que pueden documentar a través de textos escritos y/o de la grabación de relatos de campesinos. Se hace el señalamiento de que pueden utilizar celulares.

5. Finalmente se plantea cómo ha de ser evaluación, acordándose aspectos a considerar.

La docente sistematiza lo conversado en una rúbrica que se entrega a cada grupo en la clase siguiente. La intención es que los estudiantes, de forma anticipada, puedan conocer en qué se hace foco al momento de evaluar. También se explicita de manera verbal que las rúbricas completadas por los grupos van a ser socializadas de manera de que todos puedan aportar miradas respecto a qué se hizo y cómo se hizo; es decir que tendrá lugar una coevaluación.

6. Desarrollo. Presentada la propuesta, se pide a los estudiantes que se centren en el período neolítico y que, haciendo foco en las diversas actividades que desarrollan las personas, las vinculen a un género:

La Prehistoria mirada desde el género masculino o femenino

1. Recordando que la Prehistoria se divide en Edad de Piedra y Edad de los Metales, recupera lo trabajado en los períodos paleolítico y neolítico de la Edad de Piedra.

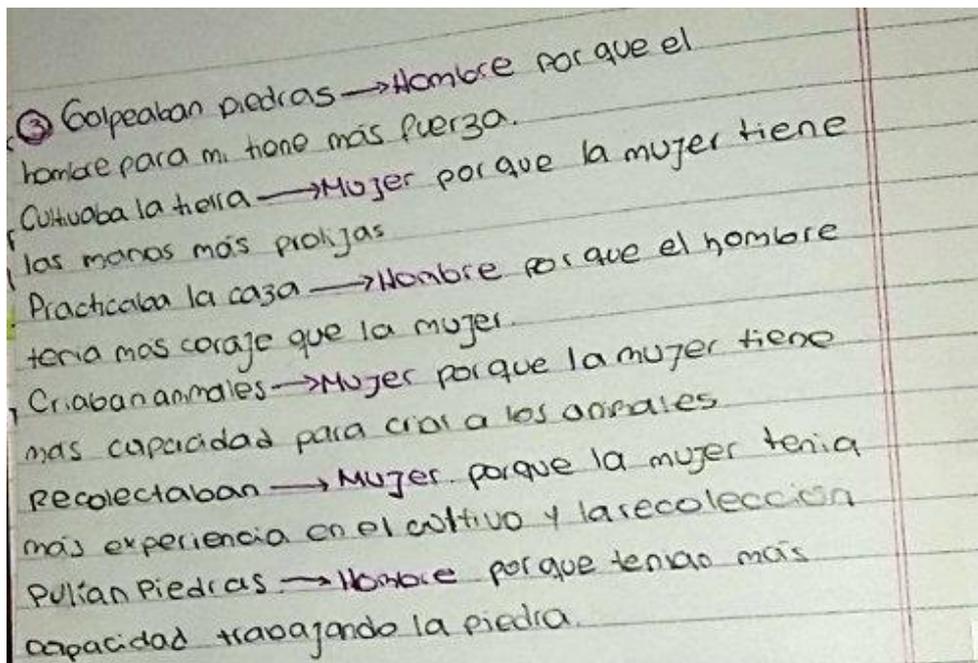
2. Para cada período de la Edad de Piedra realiza un listado de actividades que realizaba el hombre.

3. Teniendo en cuenta lo conversado sobre *sexo* y *género*, para cada actividad de la lista realizada en la consigna 2, indica quién la realizaba, y luego señala si estás de acuerdo o no y los fundamentos.

4. Recupera ilustraciones de los períodos de la Edad de Piedra y emite opiniones fundadas.

Algunos estudiantes consultan la carpeta y van participando: recuperan un trabajo práctico integrador en el que trabajaron con palabras claves de cada período para caracterizar al hombre según el momento. La sorpresa se hace presente: los trabajos y también algunos textos escolares hablan del hombre en general - hombre como sinónimo de persona- que hacen tal actividad, no hay casi discriminación de actividades vinculadas a determinado género.

En el intercambio van surgiendo ideas generales: “El hombre sigue cazando y la mujer recolecta los frutos de las plantas que cultiva...”, “La mujer es la que cocina y cuida los niños; el hombre hace herramientas como sacar punta a un palo para abrir la tierra y sembrar o cavar un pozo, o construir un machete para cortar el cultivo como el trigo”, “La mujer es quien hace los abrigos con las pieles de los animales que se cazan”.



Ante la lluvia de ideas se les solicita que planteen si están de acuerdo con lo que expresan los compañeros y que justifiquen el decir. En algunos casos se observan coincidencias y en otros casos, divergencias. Algunos estudiantes recuperan ilustraciones y las comparten.

7. Se facilitan diferentes textos de Ciencias Sociales para que analicen el contenido. Los estudiantes van tomando fotos de los textos y luego comparten, argumentando pareceres. Hay quienes deciden fotocopiar imágenes, pegarlas en la carpeta y comentar por escrito. En todos los casos, hay una puesta en común: las voces de los alumnos se van cruzando para luego llegar a la formulación de conclusiones hipotéticas.

8. Como tarea domiciliaria se solicita a los estudiantes que entrevisten a gente que vive en el campo – familiares, conocidos-; van a preguntarles sobre las tareas cotidianas que se llevan a cabo en el ámbito rural tratando de que les señalen quiénes las realizan: hombres o mujeres, niños o adultos pero siempre diferenciando género. Pueden grabar, filmar o registrar por escrito las respuestas.

Relato de Valeria...

Sobre un fondo de gallinas que cacarean, la Señora expresa: “¡Hola! Mi nombre es Valeria. Vivo en el campo desde muy pequeña. Aquí la vida es muy tranquila. Nos levantamos muy temprano porque hay que ordeñar las vacas, levantar los huevos de la mañana. Cerca del mediodía hay que regar la siembra. En esta época está recién sembrada porque en el mes de agosto se prepara la tierra con el arado y después entre toda la familia se tiran las semillas que se van a sembrar. Se riega todos los días así ya, cerca de los finales de octubre, casi finales de noviembre empezamos a cosechar lo que son las verduras: la acelga, la espinaca, la lechuga. Las hortalizas tardan un poquito más.

Acá en el campo, todo es un trabajo en familia y en equipo: cuando el hombre ordeña las vacas, las mujeres recogemos los huevos o viceversa. Nuestra vida gira en torno al trabajo diario pero se vive feliz... ¡Muy feliz! Porque comemos lo que cosechamos, lo que recogemos. Es una vida muy tranquila y muy linda.”

9. A partir del material recogido se convoca a los estudiantes a que formulen conclusiones hipotéticas. Trabajan por grupos y luego socializan.

La propuesta tiene por finalidad poner en diálogo la vida rural contemporánea con los contenidos de la actividad anterior, tratando de detectar cambios y continuidades, coincidencias y divergencias, teniendo en cuenta la perspectiva de género.

10. Se contrastan las conclusiones con la lectura de:

- EFE (2017). *Estudio de la Universidad de Cambridge: Así eran las mujeres en el neolítico...* Córdoba: Diario Antena 3. Recuperado de https://www.antena3.com/noticias/ciencia/asi-eran-mujeres-neolitico-tenian-brazos-incluso-mas-fuertes-que-campeonas-remo-actuales_201711295a1f1a0b0cf2b940af54495f.html

Se desarrolla un espacio de discusión.

11. También se señala que no hay estudios que determinen que biológicamente se está definido para determinadas tareas.

12. **Cierre.** En grupos completan la rúbrica para evaluar el trabajo del equipo:



Estudiantes:				
Categoría	Excelente	Muy bien	Bien	Regular
a. Trabajo. Dialogan, discuten, fundamentan, respetan el pensar del otro. Usan recursos TIC con fines didácticos.	Trabajan todos y con muy buena organización.	Trabajan algunos, con fallas en la organización.	Trabajan pero sin organización.	Apenas trabajan. No demuestran interés.
b. Información. Presentan contenido en diferentes soportes.	Información completa acompañada por información adicional.	Información completa con algunas imprecisiones.	Escasa información con algunas imprecisiones.	Apenas desarrollan. No demuestran interés.
c. Similitudes y diferencias.	Las reconocen; las plantean con detalle.	Las reconocen de forma sintética.	Las reconocen pero con imprecisiones.	No las reconocen. No demuestran interés.
d. Argumentación. Discuten fundamentando y respetando el pensar del otro.	Completa y coherente.	Completa pero con algunas imprecisiones.	No es completa y hay imprecisiones.	No argumentan. No demuestran interés.

13. En una mesa redonda se comparten las rúbricas habilitándose una coevaluación y el diálogo sobre los sentires experimentados durante las tareas desarrolladas.

Algunas conclusiones tentativas: Hay imágenes que nos muestran hombres cazando grandes animales y nos generan idea de que sólo ellos pueden hacerlo; pero, actualmente, hay mujeres que pueden hacerlo. (Los estudiantes recuerdan el caso de una campesina que vivía sola y con la escopeta mató el puma que le comía su majada). Los textos nos relatan que las mujeres descubren o inventan la agricultura observando la naturaleza porque ellas son las que recolectan en el paleolítico pero quizás también los hombres pudieron hacerlo. Dicen que las mujeres, tal como sucedía hasta hace poco tiempo, cuidaban de los hijos. Y, si el hombre era nómada y vivía en pequeños grupos que se trasladaban de un lugar a otro, por qué no pensar que todos cuidaban de todos.

Si pensamos en quienes actualmente hacen las actividades vinculadas a lo rural, en los relatos de campesinos no hay coincidencia. Entonces, por qué pensar que antes estaba dividido el trabajo por género.

Quizás podríamos pensar que la desigualdad de género está vinculada al *qué dirán* si haces determinada cosa más que a las capacidades propias de los varones y/o mujeres.

Como adulta y como docente, comparto con los estudiantes que respecto de cómo nos cuentan la prehistoria hay una mirada sexista y patriarcal que coloca al hombre como único capaz de proveer y que, quizás, esta mirada aún esté vigente entre nosotros.

25. Trabajo decente

Elisa Sofía Landriel
elilandriel@gmail.com

Espacio curricular: Formación para la Vida y el Trabajo.

Destinatarios: Estudiantes de sexto año del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales.

Presentación: En sexto año, los jóvenes transcurren su instancia final del nivel secundario con dudas sobre lo que vendrá en el futuro con respecto a lo laboral y los estudios superiores. La presente secuencia didáctica tiene como propósito que los estudiantes, en el rol de investigadores, indaguen qué tipo de vínculos hay entre la educación y el trabajo, y cuáles son las formas que reviste este trabajo, a fin de entender *cómo* esta pareja, *empareja* o *desapareja* su futuro.

Propósitos:

- Generar un espacio de comprensión y debate para que puedan identificar cómo acceden los jóvenes al trabajo decente y quiénes lo hacen.
- Favorecer en los estudiantes el desarrollo de capacidades de búsqueda, recopilación, sistematización e integración de información en torno a los vínculos entre la escuela y el trabajo.

Formato: Se implementan algunas actividades propias de un *observatorio*; este formato permite a los estudiantes realizar análisis y proyecciones sobre la educación y trabajo en la provincia de Córdoba, además de identificar cómo la vinculación entre el mundo de trabajo y el sistema educativo formal ha sido una preocupación en las últimas décadas de dirigentes políticos y pedagogos.

Secuencia de actividades:

1. Trabajo y trabajo decente. Objetivos y contenidos: A partir de diferentes definiciones encontradas en páginas de Internet acerca del vocablo *trabajo*, redefinir el término. Revisar y comprender el significado del *trabajo decente*. Posicionarse en casos del entorno cotidiano en los que consideren que se vulneran los derechos que definen el trabajo decente.

1.1. La docente comienza la clase escribiendo en el pizarrón el término *trabajo*. Entonces, solicita a los estudiantes que expongan palabras vinculadas con éste, las que va anotando en el pizarrón.

Completada la lluvia de ideas, se establecen relaciones entre las palabras que fueron surgiendo, intentando componer una red.

1.2. Pide a los estudiantes que indaguen el significado del vocablo en diferentes páginas de Internet.

A partir de la información obtenida más la que se encuentra escrita en el pizarrón, los estudiantes redefinen el término y registran en sus carpetas. La docente guía la actividad.



1.3. Plantea a los estudiantes una tarea análoga (lluvia de ideas, red de palabras, búsqueda en Internet y consolidación del concepto) ahora referida a *trabajo decente*.

1.4. La docente indica la lectura de bibliografía acerca de qué implica el *trabajo decente*: se trata de un texto breve seleccionado de:

- Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2011). *Pensar el trabajo decente en las escuelas. Herramientas para la reflexión y el debate en las aulas*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trabajo_decente_en_las_escuelas.pdf

Se analizan las páginas elegidas. Se discuten sus términos. Se construye consenso conceptual.

1.5. Los estudiantes detectan y escriben casos de su entorno en los que consideran que se vulneran los rasgos del *trabajo decente*.

Comparten su escrito con sus compañeros y realizan una puesta en común.

Evaluación: En esta primera secuencia de actividades se desarrolla una evaluación sumativa basada en los criterios de:

- Capacidad para redefinir el vocablo *trabajo*.
- Transferencia del concepto *trabajo decente* a situaciones de su entorno cotidiano.
- Respeto al Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC).

Se diseña una lista de cotejo con ellos:

Criterio ++, Excelente +, Muy bueno ** = Bueno * = Regular - Insuficiente	a. Capacidad para redefinir el vocablo <i>trabajo</i>	b. Transferencia del concepto <i>trabajo decente</i> a situaciones de su entorno cotidiano	c. Respeto al AEC
Estudiante			

2. Profesión, trabajo decente y OIT. *Objetivos y contenidos:* Caracterizar el campo de acción de la OIT, Organización Internacional del Trabajo. Establecer conexiones sobre aspectos centrales del trabajo decente, la OIT y sus Convenios.

2.1. La docente comparte con los estudiantes el texto breve:

“La Organización Internacional del Trabajo —ILO, por su sigla en inglés— es un organismo especializado de las Naciones Unidas que se ocupa de los asuntos relativos al trabajo y las relaciones laborales. Fue fundada el 11 de abril de 1919, en virtud del Tratado de Versalles.

Su objetivo: Protección y promoción de los derechos relacionados con el trabajo.

Su área de operación: 187 países.

Su lema: Impulsar la justicia social, promover el trabajo decente” (recuperado de <https://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>)

Es analizado en conjunto. Si es necesario, la docente provee explicaciones sobre términos o expresiones que no resultan accesibles a los estudiantes –como el Tratado de Versalles-.

Se concluye respecto de la importancia de este organismo.

2.2. La docente facilita el documento:

- OIT (2002). *Los convenios fundamentales de la Organización Internacional del Trabajo*. Copenhague: OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@declaration/documents/publication/wcms_095897.pdf

En conjunto se analiza su índice:

- Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948.
- Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949.
- Convenio sobre la abolición del trabajo forzoso, 1957.
- Convenio sobre la edad mínima, 1973.
- Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999.
- Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951.
- Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958.

En plenario, los estudiantes expresan primeras hipótesis sobre el contenido de cada convenio.

2.3. La clase se divide en cuatro grupos; cada grupo tiene asignada la lectura de un Convenio –libertad sindical, negociación colectiva, abolición del trabajo forzoso y abolición del trabajo infantil– y la detección y subrayado de ideas clave.

Completado el tiempo adjudicado a la lectura, cada grupo efectúa su aporte en plenario.

Entre una exposición y otra está asignado un lapso para el análisis conjunto de los aportes del grupo.

2.4. La docente asigna la actividad: Da ejemplos que conozcas de la vida real sobre los siguientes convenios fundamentales:



Convenio de la OIT	Ejemplos de la vida real
Libertad sindical	
Negociación colectiva	
Abolición del trabajo forzoso	
Abolición del trabajo infantil	

Se comparten los testimonios de los estudiantes que desean socializarlos.

2.5. La profesora expone rasgos básicos de los tres convenios que no son abarcados en esta actividad, vinculándolos con sucesos reales.

2.6. Los estudiantes realizan su propio análisis reflexivo a partir de una profesión elegida.

Elige una profesión y señala:

- ¿Por qué la elegiste?
- ¿Qué esperas de ella?
- ¿Dónde te gustaría trabajar?
- ¿Por qué consideras que te elegirían?
- ¿Qué fortalezas debes tener?
- ¿Qué debilidades debes superar?
- ¿Cómo piensas lograrlo?
- ¿Estarías afiliado a un gremio?
- ¿Qué es lo que tendría que ofrecerte la empresa para que tu empleo sea un trabajo decente y se cumplan los aspectos centrales de la OIT y sus convenios?

Realiza una redacción que contenga entre 350 y 400 palabras.

Completado el tiempo asignado a la tarea, se comparten testimonios. Por ejemplo, una de las estudiantes plantea:

“La profesión que elijo para dedicarme en mi vida es la de médico cirujano, ya que me permite desarrollar los conocimientos de mi interés, como la anatomía humana, enfermedades, moléculas y células, etc. Además me gusta ayudar a las personas con mis capacidades, estar alerta e investigando siempre sobre los avances médicos.

En esta profesión espero sentirme cómoda y a gusto con mis compañeros y con el contexto en general. Espero no tener dificultades para explayar mis capacidades y también poder brindar un servicio que le sirva y le sea eficaz a la comunidad.

Me gustaría trabajar en un hospital público o una clínica grande en la ciudad, donde pueda tener pacientes seguidos. No me gustaría tener un consultorio particular, ya que no viviría lo que más me gusta, que es estar en un lugar movilizad y sintiendo adrenalina.

En estos momentos no podría decir por qué me elegirían en un trabajo ya que todavía me faltan muchos años de estudio y capacitación. Considero que eso es lo que más tienen en cuenta en un centro de salud o en cualquier trabajo. Pero hablando puntualmente de mi personalidad podría decir que me elegirían por mi responsabilidad, compromiso, compañerismo y respeto hacia el otro.

Soy consciente de que en este trabajo hay que ser muy fuerte con respecto a los sentimientos y tener algo de frialdad, ya que muchas veces se viven casos trágicos. Es importante mostrarse firmes frente a los pacientes ante una situación como la mencionada anteriormente.

También, durante la carrera pienso que es importante desprenderse del miedo a la sangre, agujas, heridas graves y demás factores para poder afrontar la carrera y el trabajo correctamente. Actualmente no siento miedo alguno por esto, pero nunca me vi enfrentada a una situación con tanta gravedad, por lo que no estoy segura de cómo reaccionaría. Con prácticas y acostumbrándome creería que se puede solucionar.

Durante mi carrera estaría afiliada a un gremio, siempre y cuando considere que mis derechos se ven afectados por algún motivo. Con el objetivo de proteger a mis compañeros y a mí, sí me uniría a estas agrupaciones.

Trabajando en un centro de salud grande tendría que trabajar mínimo ocho horas diarias, tener acceso a vacaciones pagas, tener una cobertura en caso de accidentes para mi familia y para mí, tener también equipamiento necesario dentro del trabajo para evitar problemas, y los días que se requiera hacer guardia tendrían que influir en la cobranza. Todos estos requisitos más los estipulados por la OIT y las leyes de los trabajadores deben cumplirse en cualquier lugar de trabajo para considerarse como decente y apto para cualquier persona.” (Rocío, 17 años)

Evaluación: En esta tarea se incluyen otros criterios de evaluación a la lista de control ya utilizada:

Criterio ++, Excelente +, Muy bueno ** = Bueno * = Regular - Insuficiente	d. Inclusión de aspectos centrales de trabajo decente, OIT y sus convenios en el texto escrito	e. Claridad conceptual del escrito	f. Corrección gramatical y ortográfica	g. Cumplimiento de los plazos de entrega y ajuste a la consigna
Estudiante				

2.7. La docente pide a los estudiantes que, en una mesa redonda, socialicen sus análisis sobre la afiliación, aspecto de los Convenios de la OIT que parece haber resultado el más controvertido: un 70 % de los estudiantes escribe no estar decidido respecto a la afiliación a un sindicato. De un lado de la mesa se ubican quienes están de acuerdo y del otro quienes tienen reparos o no acepten afiliarse. Cada posición tiene un tiempo de exposición adjudicado y, además un plazo para plantear dudas al grupo que piensa distinto o para responder las que éste plantee.

Luego de la mesa redonda los estudiantes escriben las conclusiones construidas.

En el intercambio oral y en la expresión escrita se encuentran posicionamientos como:

“No sé si podría afiliarme a un gremio, no tengo muchos conocimientos por eso no sabría si involucrarme o no. La empresa me debería tener que ofrecer todos los derechos del trabajo que se encuentran en la Constitución Nacional. Pensaría demasiadas veces presentarme en alguna empresa o trabajo, ya que cuando haga un contrato me debo asegurar de que mis derechos como trabajador se cumplan (...) En muchos casos que conozco sucede que los empleados no reciben de forma legal sus derechos porque los empleadores no se comprometen con el contrato que firman con el empleado.” (Marino, 17 años)

“Sí, estaría afiliado a un gremio ya que me dará algunas ventajas al estudiar y/o practicar mi trabajo, y además puedo conocer nuevas personas con las que puede que entable alguna relación de amistad (...) La verdad no creo que en un futuro después de estudiar mi carrera vaya a trabajar en una empresa, pero si lo hago lo que me tendría que dar es libertad sindical y de asociación, y reconocimiento del derecho de negociación colectiva.” (Gonzalo, 18 años)

“En este momento de mi vida, no sé si estaría afiliada a un gremio, pero creo que si es algo que me beneficiara, si lo haría.” (Katerine, 17 años)

“No sé si me afiliaría a un gremio aún pero me parece que es muy justo ayudar a defender nuestros derechos y que tengamos un trabajo digno y lo podamos disfrutar al máximo.” (Delfina, 17 años)

3. Educación y trabajo. *Objetivos y contenidos:* Identificar y analizar críticamente la relación existente entre educación y trabajo a través del análisis estadístico y de entrevistas.

3.1. La docente comienza a indagar a los estudiantes con las siguientes preguntas²⁴:

- ¿Cuántas pelotas de golf caben en un bus escolar?
- ¿Cuánto cobrar por lavar todas las ventanas de una ciudad?
- Explícale a un niño de ocho años, en tres frases, qué es una base de datos.
- ¿Cuántas veces al día se superponen las agujas de un reloj?
- Usted es el capitán de un barco pirata y su tripulación va a votar sobre cómo se dividirán el oro. Si menos de la mitad de los piratas no está de acuerdo con usted, entonces morirá. ¿Cómo recomienda repartir el oro de manera que usted obtenga una buena parte del botín y logre sobrevivir?

Luego de expresar las respuestas, la profesora pregunta cuáles consideran que son los saberes necesarios para responder a preguntas que realizan las áreas de Recursos Humanos de diferentes empresas, a fines de contratar empleados o profesionales.

Comparten sus respuestas. La profesora explica de dónde provienen las preguntas.

3.2. La profesora proporciona el documento:

²⁴ Las primeras preguntas están tomadas de: El economista (2017). *¿Cuántas pelotas de golf caben en un autobús? Así son las entrevistas de trabajo en Google.* Recuperado de <https://www.economista.es/empleo/noticias/8185346/02/17/Preguntas-raras-que-pueden-hacer-en-una-entrevista-de-trabajo-en-Google.html> La última procede de: BBC News (2016). *¿Cómo contestarías la pregunta de la entrevista de trabajo de Google que dejó perplejo a su presidente ejecutivo.* Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38240293>

- Gobierno de Córdoba (2017). *Documentos estadísticos 2016*. Córdoba: Dirección General de Estadística y Censos. Recuperado de <https://datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/affbc0b7-8aac-4a12-9f7a-3160c3d5ff44/resource/a9a7a040-f2ca-4443-b1d0-185db7fe89fa/download/anuario-con-caratulas.pdf>

Anticipa su contenido general. Convoca a los estudiantes a detenerse en gráficos y tablas clave que presentan información sobre educación, trabajo y que conectan ambas variables.

En conjunto se analiza la información contenida.

3.3. La profesora plantea: Escribe un texto de 80 a 100 palabras en el que expreses tus conclusiones.

Los aportes de los estudiantes son analizados en plenario; aparecen posicionamientos como:

“Los gráficos presentados en el archivo pdf que analizamos para la materia muestran de una manera muy específica, estadística sobre la alfabetización y la no, las condiciones que presenta la sociedad con respecto a la asistencia a instituciones educativas, la población económicamente activa y los determinados *Ni-ni* (no asiste a un establecimiento educativo y está desempleado) y *Ni-ni-ni* (no asiste a un establecimiento educativo, no trabaja ni busca trabajo). Todos los gráficos analizados están ordenados por edades y por sexo...”

“En este apartado pudimos darnos cuenta de una manera exacta de la cantidad de gente desocupada que no ha asistido a la escuela o que ha estudiado pero no está trabajando. Aunque se trate de estadísticas del 2016 aproximadamente, en nuestra provincia de Córdoba se logra ver esa problemática que hoy en día atormenta a los jóvenes con respecto a la educación y el trabajo: el desempleo. Este apartado se ha potenciado en los últimos años en el país por cuestiones como la evolución demográfica, la extensión y democratización de la educación, la transparencia del mercado de empleo, la innovación tecnológica y la de los sistemas productivos, entre otros...”

“A partir de los gráficos del eje de educación, podemos analizar estadísticas sobre diferentes áreas de la educación. El primer gráfico demuestra el aumento en la tasa de alfabetización según el sexo, en el que podemos observar un aumento del 0,6 % tanto en varones como mujeres. Sin embargo, prevalece un índice mayor de mujeres que terminan los estudios secundarios. Además, se pudo verificar que hay más jóvenes que acceden a finalizar sus estudios de nivel secundario, pero bajó la tasa de los que pueden acceder a un trabajo.”

“El vínculo escuela y trabajo en el documento analizado permite caracterizar a la población en *nini* y *ninini*, considerándose jóvenes en situación de vulnerabilidad laboral y educativa”.

“Los gráficos y tablas analizados muestran información relacionada con la alfabetización y asistencia por edades y sexo a los establecimientos educativos (...) en la Provincia de Córdoba, como también, la evolución de la alfabetización, que tiene lugar desde 1914 (...) Además, expresan las condiciones de los jóvenes y adultos con respecto a su situación ocupacional, ya que permite caracterizar y definir a las personas...”

3.4. La profesora plantea la tarea:

Cómo se da la relación educación y trabajo en nuestro Colegio

- Realiza encuestas a exalumnos de la escuela y evalúa las posibilidades de inserción laboral que tuvieron al graduarse (considera si accedieron a trabajo decente en el que se respetaran los convenios de la OIT).
- Completa una planilla donde expresas las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la formación recibida en la escuela respecto de su actividad como empleado o emprendedor.
- ¿Qué aportes harías para mejorarla?

Se analizan las consignas. Se precisan aspectos a recabar durante la entrevista.

Se acuerda volcar la información recogida en una planilla compartida organizada como:

Egresado	Juan (edad, año de egreso, especialidad, oficio)			
Experiencias educativas en relación con la inserción laboral				
Fortalezas				
Debilidades				
Oportunidades				
Amenazas				
Otras				

3.5. Se comparte la información recogida, se analiza, se debate y se expresan conclusiones.

Se socializan los aportes para mejorar la relación educación-trabajo.

Se decide compartir la base de datos y las conclusiones con los directivos del Colegio, para generar mejoras y perfeccionamiento.

Evaluación: Para la evaluación de esta actividad se incluyen criterios a la lista de desempeño que se viene utilizando en la secuencia:

Criterio ++, Excelente +, Muy bueno ** = Bueno * = Regular - Insuficiente	f. Aportes a la base de datos	g. Aportes en la expresión de conclusiones
Estudiante		

Palabras finales: Entre otros logros, la secuencia didáctica permite visualizar cómo se sienten preparados los estudiantes cuando restan cuatro meses para su egreso del nivel secundario, en cuanto a saberes académicos, prácticos y tecnológicos.

Algunos decires de ellos cuando les hice las preguntas que realizan del área de Recursos Humanos de algunas empresas, son: “No sé redactar una carta formal”, “No sé cómo se hace un cheque”, “No sé expresarme en público”, “No sé estudiar; lo hago de memoria y después me olvido”. Nadie supo responder a las preguntas de la actividad 3.1.; sólo un estudiante de veintiséis planteó, luego de dos intentos, la respuesta correcta sobre las manecillas del reloj. Es por ello que guío al grupo clase para el análisis, reflexión y escritura sobre el vínculo escuela y trabajo, pensando junto a ellos en cómo se podrían “subsananar” en los años próximos esos saberes no aprendidos en la escuela secundaria.

26. Una salida a la crisis de 1873: imperialismo

María Alejandra Otta
alejandra_otta@hotmail.com

Espacio curricular: Historia.

Destinatarios: Estudiantes de cuarto año del Instituto Provincial de Enseñanza Media, IPEM 315 *José Hernández*, San Francisco, Córdoba.

Presentación: La secuencia se planifica a partir de la necesidad de que este contenido sea profundizado y analizado por los estudiantes por resultar clave en la comprensión de los procesos históricos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Se considera al imperialismo como una salida a la crisis capitalista de 1873, luego de la expansión industrial de la segunda fase de la revolución industrial pero también es importante marcarlo como una causa que lleva al estallido de la Primera Guerra Mundial. Además, el imperialismo es una expresión del pensamiento de las potencias industriales de la época, de allí la importancia de comprender correctamente el concepto, sus diferentes manifestaciones, sus causas y sus consecuencias, su justificación, considerando cuáles son, por ese entonces, las potencias dominantes y cuáles los territorios dominados.

Objetivos:

- Construir el concepto de *imperialismo*.
- Comprender desarrollos teóricos portados por distintos textos.
- Exponer creativamente lo investigado.

Aprendizajes y contenidos: Análisis del pensamiento positivista como principio explicativo de los posicionamientos y acciones políticas, sociales, culturales, científicas durante la segunda mitad del siglo XIX en Occidente. Análisis crítico del desarrollo del imperialismo.

Tiempo: Tres semanas.

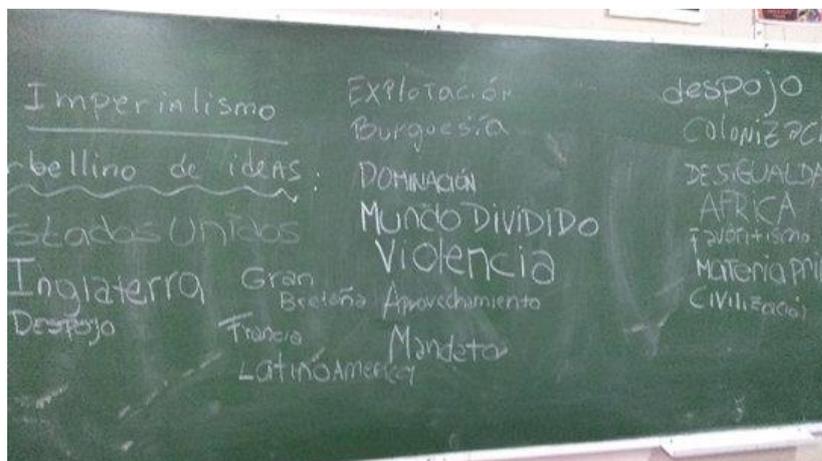
Secuencia de actividades:

1. Expresión de primeras ideas. 1.1. La secuencia se pone en marcha a partir de la problematización inicial de cada imagen de una proyección referida a los imperialismos. (<https://www.youtube.com/watch?v=Gpn2LYQgDqk&feature=youtu.be>)

La docente guía el proceso de observación con preguntas como:

- ¿Qué puede llevar a que un país domine al otro?
- ¿Qué es el imperialismo?

Se realiza un torbellino de ideas en base a lo analizado, registrándose los conceptos en el pizarrón.



1.2. Con las palabras y expresiones registradas los estudiantes elaboran colaborativamente el concepto de imperialismo.

2. Desarrollo. 2.1. Se propone a los estudiantes investigar grupalmente el contenido *imperialismo* en función de los ítems:

- Concepto de imperialismo.
- Tipos de imperialismo.
- Causas.
- Conferencia de Berlín.
- Continentes dominados.
- Potencias imperialistas.
- Consecuencias.

Organizados en grupos de tres o cuatro integrantes y utilizando sus libros y sus *netbooks*, comienzan la búsqueda guiada de información pertinente.

2.2. Con todo lo investigado redactan un resumen escrito en sus carpetas que sirve de material conceptual de apoyo para la siguiente etapa.

La docente recorre los grupos aclarando dudas y orientando en la búsqueda de información.

2.3. Acompañan el resumen con la confección de cartografía donde señalan los diferentes espacios relacionados con el tema (potencias dominantes y espacios dominados).

Algunos estudiantes optan por hacerlo en soporte papel y otros utilizan soporte digital para luego insertar el texto en el video.

2.4. Encaran la confección grupal de un video informativo con toda la información obtenida; para este desarrollo eligen la aplicación a utilizar: el editor de video para foros y clips *Quik* (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.stupeflix.replay&hl=es_AR), *Stop motion studio* (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio&hl=es_AR), *Powtoon* (www.powtoon.com/home/), etc.

Este momento es muy intenso y creativo, a la vez que demandante para la profesora. Cada grupo busca imágenes relativas al contenido, selecciona ideas principales para informar a sus compañeros, prueba diferentes programas y aplicaciones. El tiempo disponible resulta una dificultad importante y los trabajos son finalizados como tarea extraescolar.

2.5. Los diferentes grupos presentan a sus compañeros los videos realizados.

Los estudiantes opinan y preguntan. Cuando es necesario, la docente recupera conceptos claves del imperialismo a partir de las explicaciones de los grupos, para ahondar en ellos.

2.6. Se trabaja sobre las ideas que justifican este proceso de dominación de unos sobre otros a partir de una selección de textos con opiniones a favor y en contra del imperialismo.



Los estudiantes, manteniendo los mismos grupos de trabajo, analizan estos textos²⁵:

Justificación del imperialismo

- a. Lee los siguientes textos que expresan las ideas vigentes en el siglo XIX.
- b. Determina la postura de cada autor frente al imperialismo (a favor o en contra).
- c. Subraya las ideas claves que evidencian esta postura.
- d. Confecciona un cuadro comparativo con los argumentos a favor y en contra del imperialismo.
- e. Esboza una respuesta a la pregunta que nos planteamos al comienzo la secuencia; ¿Qué puede llevar a que un país domine al otro?

Textos:

1. "Estaba ayer en el East End y asistí a una reunión de parados. Escuché fuertes discusiones. No se oía más que un grito: "pan, pan". Cuando regresé a mi casa me sentí todavía más convencido de la importancia del imperialismo (...). Para salvar a los cuarenta millones de habitantes del Reino Unido de una mortífera guerra civil, nosotros, los colonizadores, debemos conquistar nuevas tierras para instalar en ellas el excedente de nuestra población y encontrar nuevas salidas a los productos de nuestras fábricas." Sir Cecil Rhodes. *Carta al periodista Stead*. 1895.

2. "La política colonial se impone en primer lugar en las naciones que deben recurrir a la migración, ya por ser pobre su población, ya por ser excesiva. Pero también se impone en las que tienen o bien superabundancia de capitales o bien excedente de productos: ésta es la forma moderna actual más extendida y más fecunda (...) Desde este punto de vista, lo repito, la fundación de una colonia es la creación de un mercado (...). En el tiempo en que estamos y con la crisis que pasan todas las industrias europeas, la fundación de una colonia es la creación de una salida. Allí donde permanezca el nudo colonial entre la madre-patria que produce y las colonias que ella fundó, se tendrá el predominio de los productos: económico, y también político (...) Hay un segundo punto que debo igualmente abordar: es el lado humanitario y civilizador de la cuestión. Es preciso decir abiertamente que, en efecto, las razas superiores tienen un derecho con respecto a las razas inferiores porque existe un deber para con ellas. Las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas.

Sr. Maigne: ¿Se atreve usted a decir eso en el país donde se han proclamado los derechos del hombre?

Sr. Guilloutet: Es la justificación de la esclavitud y de la trata de negros.

Jules Ferry: Si el honorable Sr. Maigne tiene razón, si la Declaración de los Derechos del Hombre ha sido escrita para los negros de África ecuatorial, entonces, ¿con qué derecho van ustedes a imponerles los intercambios, el tráfico? Ellos no los han llamado... Las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas inferiores. ¿Y existe alguien que pueda negar que hay más justicia, más orden material y moral en el África del Norte desde que Francia ha hecho su conquista?" Jules Ferry. *Discurso ante la Cámara*. París. 1885.

3. "La colonización es la fuerza expansiva de un pueblo, es su potencia de reproducción, es su dilatación y su multiplicación a través del espacio, es la sumisión del universo o de una gran parte de él, a su lengua, a sus costumbres, a sus ideas y a sus leyes. Un pueblo que coloniza es un pueblo que pone los cimientos de su grandeza y de su supremacía futura (...). Desde el punto de vista moral e intelectual, este crecimiento del número de las fuerzas y de las inteligencias humanas modifica y diversifica la producción intelectual. ¿Quién

²⁵ Los textos están tomados de la Revista digital de Historia y Ciencias Sociales, www.claseshistoria.com/imperialismo

puede negar que la literatura, las artes y las ciencias de una raza determinada al ser amplificados, adquieren un impulso que no se encuentra entre los pueblos de una naturaleza más pasiva y sedentaria? Desde cualquier punto de vista que se adopte, sea que nos contentemos con la consideración de la prosperidad, de la autoridad y de la influencia política, sea que nos elevemos a la contemplación de la grandeza intelectual, he aquí el enunciado de una verdad indiscutible: el pueblo que coloniza más es el primer y mejor pueblo, y sin no lo es hoy, lo será mañana." P. Leroy-Beaulieu. *La colonización en los tiempos modernos*. 1874.

4. "Es la británica la más grande de las razas dominantes que el mundo ha conocido y, por consiguiente, el poder determinante en la historia de la civilización universal. Y no puede cumplir su misión, que es crear el progreso de la cultura humana, si no es merced a la expansión de la dominación inglesa. El espíritu del país tendrá fuerzas para cumplir esta misión que nos ha impuesto la Historia y nuestro carácter nacional. (...) El Imperio británico, firmemente unido, y los Estados Unidos deben juntos asegurar la paz del mundo y asumir la pesada responsabilidad de educar para la civilización a los pueblos retrasados." Joseph Chamberlain al frente del Ministerio de Colonias británico. 1895.

5. "Estos pueblos [africanos] son muy difíciles de manejar (...) No tienen idea de los deseos y de las complejas necesidades que constituyen lo que nosotros llamamos *civilización* y es asumir una gran responsabilidad sacarlos gratuitamente del estado de barbarie en el cual viven satisfechos, dichosos." The Times. 1877.

6. "La cuestión de los indígenas debe ser resuelta únicamente en el sentido de la evolución natural de la historia universal. Es decir, que la moralidad superior debe estar por encima de la civilización inferior. El Estado moderno, en tanto que potencia colonial, comete, de cara a sus ciudadanos, el mayor de los crímenes cuando, dejándose llevar e hipnotizar por confusas ideas humanitarias, trata bien a expensas de sus propios súbditos a las razas negras condenadas a desaparecer." Justificación darwinista del imperialismo.

7. "Las analogías entre los negros y los monos son más grandes que entre los monos y los europeos. El negro es inferior, intelectualmente, al hombre europeo. El negro sólo puede ser humanizado y civilizado por los europeos." J. Junt. *Sesión científica de la Sociedad Antropológica de Londres*. 1863.

8. "El negro salvaje y bárbaro es capaz de todas las estupideces y desgraciadamente, Dios sabe el porqué, parece estar condenado en su país de origen a la salvajería y a la barbarie para siempre. Con tres semanas de trabajo tiene para garantizar su provisión de arroz, maíz, etc. Si trabajara seis meses, haría de su patria un paraíso. Pero cualquier idea de progreso y de moral no le permite darse cuenta del valor incalculable, del infinito poder del trabajo y sus leyes son sus pasiones brutales, sus apetencias feroces, los caprichos de su imaginación perturbada. El indígena vive al día, a la aventura, indiferente al mañana. Su gusto poco delicado le permite adaptarse a lo que le ofrece el azar." A. Dubarry. *Viaje a Dahomey*. 1879.

9. "La misión civilizadora de la que habla la sociedad capitalista es tan sólo un pretexto para esconder su ansia de explotación y de conquista (...). Enemigo de toda explotación del hombre por el hombre, defensor de todos los oprimidos sin distinción de razas, el Congreso condena esta política de robo y conquista, aplicación desvergonzada del derecho del más fuerte que pisa el derecho de los pueblos vencidos, y comprueba también que la política colonial aumenta el peligro de tensiones internacionales y de guerras entre los países colonizadores". *Resolución de la II Internacional de Stuttgart*. 1907.

10. "¡Razas superiores!, ¡Razas inferiores! Es fácil decirlo. Por mi parte, yo me aparto de tal opinión, especialmente después de haber visto a sabios alemanes demostrar científicamente que la francesa es una raza inferior a la alemana. No, no existe el derecho de las llamadas naciones superiores sobre las naciones llamadas inferiores. La conquista que usted [J. Ferry] preconiza es el abuso, liso y llano, de la fuerza que da

la civilización científica sobre las civilizaciones primitivas, para apropiarse del hombre, torturarlo y exprimirle toda la fuerza que tiene, en beneficio de un pretendido civilizador.” Georges Clemenceau. *Discurso en la Cámara*. Francia. Julio de 1885.

11. “El sol del desastre se ha levantado en occidente, abrazando los hombres y las tierras pobladas. La calamidad cristiana se ha batido sobre nosotros como una nube de polvo. Al principio llegaron pacíficamente, con palabras tiernas y suaves. «Venimos a comerciar», decían, a reformar las creencias de los hombres, a echar de aquí la opresión y el robo, a vencer y barrer la corrupción. No todos adivinamos sus intenciones. Y ahora aquí estamos. Somos sus inferiores. Ellos nos sedujeron con pequeños regalos, ellos nos dieron a comer cosas buenas... pero ahora ya han cambiado de tono... ahora nos someten a su opresión.” *Un poeta negro critica la colonización*. En: Fernández, A. 1984. *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Vicens Vives.

2.7. Los estudiantes comparten sus producciones. La profesora presenta ideologías características del siglo XIX como el nacionalismo, el darwinismo social y la teoría del destino nacional.

2.8. Se terminan de responder las preguntas con las que se inició la secuencia: ¿Qué es el imperialismo? ¿Qué puede llevar a que un país domine al otro?

La profesora expresa su conexión con el próximo aprendizaje: la Primera Guerra Mundial.

Evaluación: La evaluación se realiza a partir del trabajo entregado en cada etapa de la secuencia: el torbellino de ideas, el resumen, el video informativo y el análisis de textos.

En estas instancias se consideran evidencias para evaluar su cada estudiante:

- Participa en cada uno de los momentos propuestos de la secuencia de actividades.
- Se expresa con claridad y conoce el significado de los conceptos trabajados e investigados.
- Aplica y analiza esos conceptos en la producción del video y en la exposición oral.
- Es creativo en la presentación de lo investigado.
- Usa vocabulario específico contenido.
- Interviene al menos una vez en la exposición oral.

27. Un mundo globalizado

Etelvina Villalba
etelvillalba@gmail.com

Espacio curricular: Geografía.

Destinatarios: Estudiantes de cuarto año del Ciclo Orientado en Ciencias Economía y Administración del Instituto *San Alberto y San Enrique*, Serrano, Córdoba.

Presentación: He seleccionado como contenido *la globalización* porque he observado en años anteriores que los estudiantes presentan dificultades para apropiarse de este concepto, sus alcances y consecuencias. Ellos reconocen que vivimos en un mundo globalizado porque accedemos a noticias, bienes materiales y costumbres de otros lugares remotos pero sus explicaciones acerca del alcance del término *globalización* y las diversas manifestaciones en distintas sociedades son escuetas.

Abordando este contenido desde textos, videos y bibliografía específica se favorece la comprensión de aquellos saberes más dificultosos para los estudiantes y además se logra que puedan relacionarlo con otros espacios curriculares.

En simultáneo con los contenidos propios del espacio curricular se promueve el desarrollo de las capacidades de lectura, escritura y oralidad; para esto propongo leer material diverso, seleccionar información y, en lo referido a la escritura, además del uso del procesador de texto, les solicito la realización de una actividad manuscrita, debido a que esta práctica se encuentra en desuso; también propicio la oralidad en las instancias de explicación de las distintas producciones. Otra capacidad que me propongo fortalecer es el trabajo colaborativo, en el que cada integrante pueda contribuir con sus aportes al trabajo final y el que permite construir actitudes de respeto hacia las producciones de los demás estudiantes. También tengo por finalidad fortalecer el pensamiento crítico con debates fundamentados.

Aprendizajes y contenidos: Identificación y comprensión del papel que desempeñan las empresas multinacionales en el escenario económico mundial. Análisis e interpretación crítica de diversas fuentes de información con distintas características y niveles de complejidad. Conocimiento de los procesos de transnacionalización y la nueva división internacional del trabajo como manifestación de la globalización en el sistema capitalista. Reconocimiento de ventajas y desventajas de la globalización y del pensamiento de los grupos *antiglobalización*. Comunicación de lo aprendido a través de diferentes soportes, utilizando el vocabulario específico.

Propósitos:

- Favorecer el análisis y reelaboración de información.
- Propiciar el trabajo grupal y colaborativo entre los estudiantes.
- Generar el intercambio de opiniones respetando a los demás.
- Promover aprendizajes significativos.
- Promover el uso de TIC.

Objetivos:

- Comprender el concepto y alcance de la globalización.
- Identificar aspectos positivos y negativos de la globalización.
- Investigar sobre la influencia de este proceso en distintos ámbitos: culturales, tecnológicos y económicos, entre otros.

- Conocer el pensamiento de los grupos *antiglobalización*.
- Expresar conclusiones y opiniones razonables y fundamentadas.
- Trabajar de manera colaborativa.

Tiempo: Se estima en cuatro clases de ciento veinte minutos cada una.

Secuencia de actividades:

Actividades de apertura. 1. La docente presenta el trabajo a desarrollar durante las siguientes clases. Entrega a los alumnos los criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta y dialoga sobre ellos.

2. A continuación indaga oralmente sobre las ideas previas acerca de *globalización*, dialogando con los estudiantes sobre qué conocen y recuerdan.

3. Les entrega la secuencia que se comienza a desarrollar, con las actividades a realizar. La analizan en plenario:

GEOGRAFÍA
CUARTO AÑO "A"

SECUENCIA DIDÁCTICA: "UN MUNDO GLOBALIZADO"

Actividades:

- 1) Visualización del video "Definición de Globalización".
 - a. Toma apuntes sobre lo proyectado.
- 2) Lectura de los textos "¿Qué es la globalización?" y "Replanteamiento de la globalización"
- 3) Reunidos en pequeños grupos redacten en texto teniendo en cuenta los apuntes tomados a partir del video y las ideas centrales de ambos textos.
- 4) Visualización de un cuadro comparativo sobre aspectos positivos y negativos de la globalización.
 - a) Elaboren un cuadro de contenidos o esquema conceptual sobre lo visto, también pueden incluir su opinión al respecto.
- 5) Diálogo sobre los alcances de la globalización en diferentes aspectos.
 - a) Elijan uno para buscar, seleccionar y analizar información. Pueden ser: Cultura, economía, tecnología, comunicaciones, pudiendo incluir algún otro aspecto que no esté incluido.
 - b) Redacten un texto con las ideas centrales del aspecto elegido.
- 6) Visualización del video sobre movimientos antiglobalización.
 - a) Toma apuntes para luego realizar un comentario oral.
- 7) Observación y análisis de viñetas referidas a la Globalización.
 - a) Elaboren una viñeta relacionada con este proceso.
 - b) Realicen una presentación Prezi, PowerPoint u otra que deseen sobre todo lo trabajado. Además pueden incluir lo que crean pertinente y su propia opinión.
 - c) Socialización de las producciones.

Actividades de desarrollo. 4. Indica el visionado de:

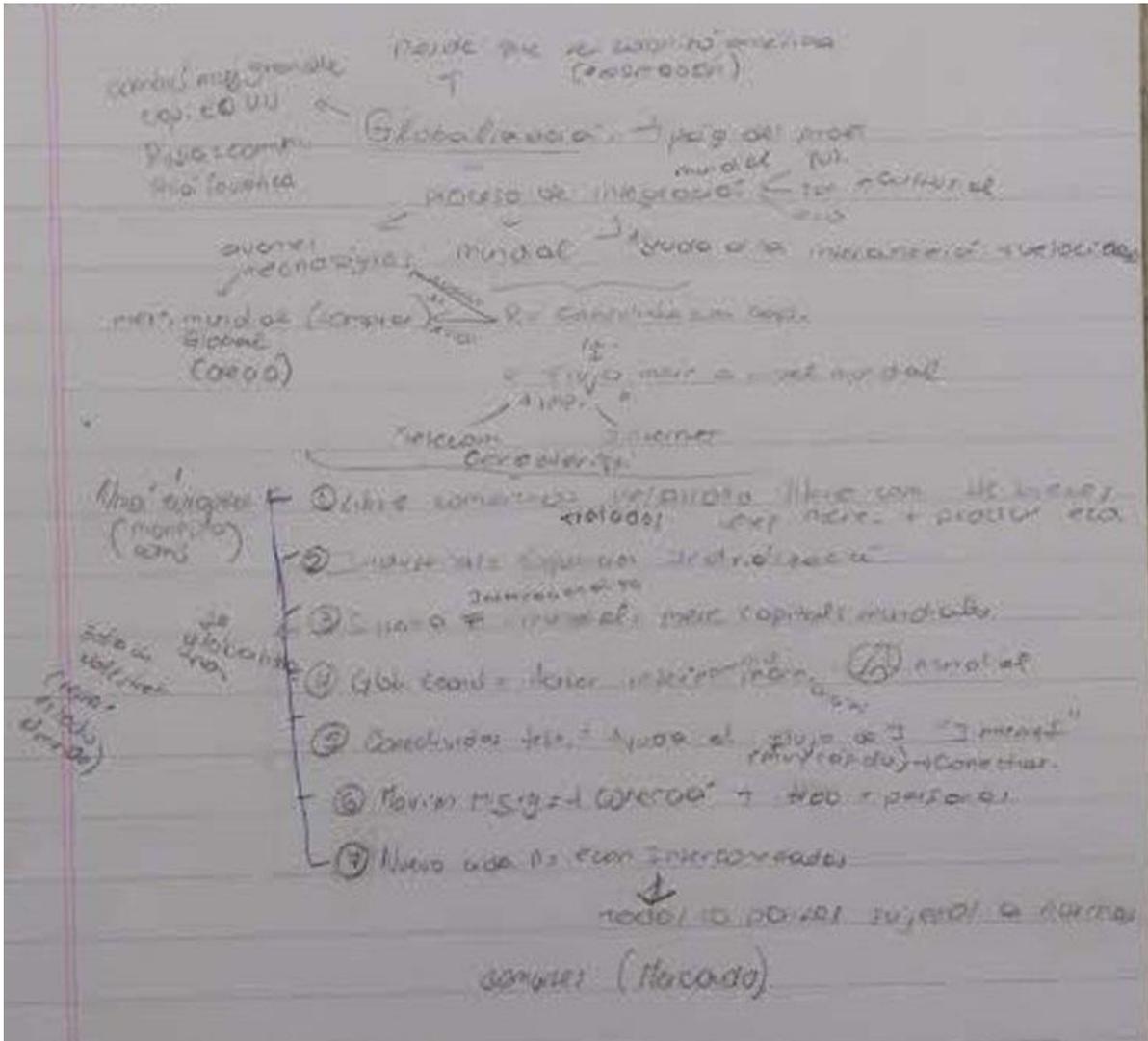
- Un profesor, videos educativos (2019). *La globalización, ¿buena o mala? Teoría y ejemplos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=h8UvmVIRnlw>

Solicita a los estudiantes que realicen una escucha atenta. La proyección se detiene en algunos momentos para facilitar la tarea de registro de las ideas centrales; además, la docente explica procesos o conceptos que necesitan ser ampliados.

Al terminar el video los estudiantes socializan en plenario lo que consideran más importante y, en diálogo con la docente, plantean por escrito las ideas centrales.



5. Colectivamente, completan sus apuntes.



6. La docente entrega dos textos:

- Levin Institute (2016). *¿Qué es la globalización?* Nueva York: Proyecto SUNY, Universidad de Nueva York. Recuperado de <http://www.globalization101.org/es/que-es-la-globalizacion/>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Replanteamiento de la globalización*. Nueva York: ONU.

Asigna su lectura individual y su análisis en plenario.

7. Propone a los estudiantes que, reunidos en pequeños grupos de dos o tres integrantes, elaboren una producción escrita incluyendo los conceptos planteados en el video, lo discutido en plenario y las ideas de los textos.

La escritura de esta producción es manuscrita, con la finalidad de afianzar esta práctica que se encuentra en desuso por la incorporación de procesadores de texto.

Asigna un tiempo para concretar las producciones y para discutirlos en plenario.

8. La docente comparte información sobre aspectos positivos y negativos de la globalización (extraída de <https://cuadrocomparativo.org/cuadro-comparativo-de-aspectos-positivos-y-negativos-de-la->

[globalizacion/](#)). A partir de su exposición solicita a los estudiantes que elaboren una tabla de contenidos que muestre claramente las antinomias. Esta actividad es realizada en un procesador de texto.

9. Una vez terminada la tarea de escritura, la profesora propicia el debate acerca de cada una de las posturas sobre la globalización. Los estudiantes exponen sus ideas en base a la información considerada y, también, según su propio posicionamiento.

10. A partir de los aspectos detectados –cultura, economía, tecnología y comunicaciones, entre otros– en todas las fuentes de información, la docente solicita a los estudiantes que elijan uno que caracteriza a la globalización para profundizar en él, investigando, seleccionando y analizando información.

Esta tarea se realiza en el aula, usando las notebook, con supervisión de la docente de las páginas web que se van consultando. La actividad se completa con la redacción de un texto con las ideas centrales del aspecto elegido.

Los textos se socializan en plenario.

11. La docente comenta oralmente sobre los movimientos *antiglobalización* y comparte el video:

- Un profesor, videos educativos (2019). *Grupos antiglobalización. ¿Qué son y cómo nacieron?* Recuperado de <https://www.unprofesor.com/ciencias-sociales/definicion-de-globalizacion-3067.html>

En un segundo visionado indica a los estudiantes que tomen apuntes para incorporar al trabajo final lo comprendido, y las conclusiones y opiniones sobre estos movimientos.

12. Les muestra distintas imágenes sobre globalización y les propone que elaboren una, contemplando los alcances de este proceso.



13. Cierre. Los estudiantes exponen todo lo que han elaborado en el transcurso de la secuencia, incluida su opinión, en una producción multimedia –PowerPoint, Prezi u otro soporte digital que les resulte cómodo–.

Actividades de cierre. 14. Una vez concluidas las exposiciones se propone una autoevaluación y una coevaluación para identificar logros, dificultades, dudas, aciertos y errores.



Evaluación: Evalúo todo el proceso, pensando en una evaluación formativa mediante la retroalimentación, observando los avances, dificultades y retrocesos de los estudiantes en situaciones de selección y análisis de información, elaboración de producciones, relación entre los diversos materiales y participación en las distintas instancias. Registro lo observado en mi carpeta con anotaciones sobre cada desempeño individual y la producción final colaborativa; en este último aspecto, pongo la mirada en la organización, participación y distribución de tareas durante el trabajo conjunto. En el momento de la socialización de producciones, tengo en cuenta la postura del estudiante, la utilización de vocabulario específico y la organización del grupo para exponer. Y, al momento de compartir conclusiones y opiniones, que éstas sean razonables y fundamentadas.

Mis criterios de evaluación son:

- Participación en el desarrollo de las clases.
- Apropiación de conceptos y metodología propia de la Geografía.
- Planteamiento de opiniones y reflexiones.
- Comprensión y producción de textos.
- Presentación de las actividades en los tiempos previstos y según las formas establecidas.
- Pertinencia en la resolución de las consignas presentadas.
- Responsabilidad y predisposición en el trabajo colaborativo.
- Calidad del aporte individual al trabajo grupal.
- Capacidad para el trabajo con otros, organizándolo, distribuyendo tareas y respetando las ideas ajenas.
- Manejo adecuado del lenguaje específico.

28. Vivir bien y buen vivir

Marina Babini y Romina Cruz

mcbabini5@gmail.com

Espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía e Identidad, y Administración.

Destinatarios: Estudiantes de tercer año del Ciclo Orientado en Economía y Administración de la Escuela de Educación Secundaria Orientada EESO 246 *Doctor Carlos Saavedra Lamas*, Bombal, Santa Fe.

Presentación: Hablar de la identidad y de la ciudadanía como una construcción nos interpela a ser parte de una historia subjetiva y de una historia colectiva, sosteniendo ambas una relación de mutua dependencia que, al igual que la cinta de Moebius, nos permite advertir aspectos diversos de ese ser social del que somos parte indisoluble. En el mismo sentido, esta perspectiva se fortalece y enriquece a partir de la propuesta curricular de la provincia de Santa Fe: los *núcleos interdisciplinarios de contenidos* (NIC), desde la que es posible pensar la selección de estos ejes como la instancia de abordaje del acontecimiento local de la explotación agrícola y su vinculación con la temática provincial “Las culturas, modos de habitar el mundo” (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2016); habilitándose la inclusión, dentro de lo disciplinar, de una iniciación a lo interdisciplinar como un diálogo entre escuela y sociedad, basado en que la primera se consolide como una institución social abierta a la comunidad, con el firme propósito de enseñar con calidad educativa y tendiendo a la inclusión socioeducativa (Morelli, 2016).

Conceptos que se han venido trabajando en Formación Ética y Ciudadana tales como *ciudadanía, estado de derecho, participación política*, son repensados a partir del reconocimiento de que “la identidad no es algo cerrado e inmutable, sino que se va transformando, construyendo; crece, se pierde, se fortalece, es quitada o se desdibuja en tanto que el tránsito por la escuela deviene en experiencia de construcción subjetivante o desubjetivante” (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, 2014, p. 17). La propuesta curricular permite generar un lugar para repensar los derechos colectivos y las nuevas formas de reconocimiento ciudadano vinculados, indefectiblemente, a otros conceptos tales como *etnicidad, tolerancia, multiculturalismo, participación, representación, derechos y democracia*.

En este marco y convencidas de que la diferencia no es sinónimo de desigualdad, trabajamos para que la escuela, tal como sostiene Bibiana Pivetta (2006), favorezca la formación de “futuros ciudadanos partidarios de una identidad multicultural común que permita el respeto de las diferencias en un plano de igualdad” (p. 239).

Por otra parte, la explotación agrícola como actividad económica principal se halla determinada en nuestro país desde las bases que dan lugar a los Estados Nacionales; no es casual que sea naturalizada en las zonas pampeanas del país, como en la que se encuentra ubicada nuestra institución. Recientemente se evidencian algunas voces que ponen en cuestión el abuso de los suelos, del aire y del agua. La preponderancia de un sistema capitalista que exalta las leyes del mercado llevan al desgaste de la tierra por no realizar las rotaciones de cultivos necesarias; incluso, por priorizar mayoritariamente la agricultura en detrimento de la ganadería. La utilización desmedida y descuidada de agrotóxicos, conjuntamente con muchas otras variables que intentan “facilitar y modernizar la vida”, hacen manifiestos sus efectos sobre el ambiente y sus habitantes; primero en el desarrollo de enfermedades, dificultades en la procreación y planificación familiar; en segundo lugar, en medidas tales como la instalación de plantas de tratamiento del agua (ósmosis inversa) ya que el agua que históricamente fue apta para el consumo deja de serlo incluso aunque cuente con procesos de potabilización.

Ejes: El ambiente y el *buen vivir* como antónimo del vivir bien. Reivindicación del vivir armónico de los pueblos originarios. La gestión socioeconómica como política explícita de las organizaciones actuales.

Propósitos:

- Generar instancias de discusión, diálogo y problematización de los conceptos de *ciudadanía, identidad, teorías o escuelas económicas, modelos de Estado y responsabilidad empresarial*.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, ayudándolos a integrar la identidad en la trama compleja de instancias hegemónicas y de imposición de poder que determinan su consolidación a partir de la negación de las diferencias.
- Poner en valor el *buen vivir* como modo de concientizar sobre la explotación agrícola y la utilización inconsciente de agrotóxicos en la región.
- Vincular la explotación agrícola local con el proyecto de país agroexportador.

Objetivos. Que los alumnos:

- Conozcan especificidades de la cultura de los pueblos originarios a partir de un símbolo que los identifica: la wiphala.
- Valoren las diferencias y divergencias entre culturas, promoviendo el respeto por formas de vida diferentes, identificando la circulación de preconceptos en torno a los binomios *civilización y barbarie, progreso y retraso*.
- Identifiquen la preeminencia de la cultura hegemónica como reproducción de un orden social en los orígenes de nuestro país y en muchas de las acciones actuales.
- Relacionen las escuelas económicas –fisiocracia, mercantilismo, clásica (A. Smith y D. Ricardo), keynesiana y marxista –con aspectos como la riqueza, el desarrollo y el bienestar, comprendiendo los procesos económicos a lo largo de la historia y su impacto sobre el presente.
- Interactúen con otros valorando el disenso y el consenso.
- Se familiaricen con la búsqueda avanzada de Google para hallar información con rigurosidad y confiabilidad académica.
- Tomen una posición respecto del *buen vivir* y del *vivir bien*.

Contenidos:

Construcción de Ciudadanía e Identidad: El *vivir bien* como característica de la sociedad capitalista y el *buen vivir* como relación armónica con la naturaleza. Recursos naturales versus bienes comunes: la naturaleza más allá del rédito económico, interpelación del lugar en el que vivimos. Diferenciación del concepto de *ambiente* respecto de la expresión *medioambiente*. La basura como una problemática socioambiental vinculada con la caducidad programada del capitalismo y la creación de falsas necesidades. La problemática de ambiente y la teoría de *generación de derechos*: el *derecho al ambiente sano* como parte de la tercera generación.

Administración: Diferentes teorías económicas; reconocimiento de categorías de análisis para la comprensión de las problemáticas trabajadas. Contribución a la formación de un criterio como ciudadanos, favoreciendo la evaluación y ponderación de las diversas políticas implementadas. Concientización en relación a la concreción de actividades económicas desde una perspectiva que redunde en compromiso sociocomunitario con responsabilidad social empresarial como proyección a futuro.

Tiempo: Cinco encuentros de ochenta minutos cada uno, en cada espacio curricular.

Secuencia de actividades: Las docentes intercambian ideas, pareceres, fundamentos y posicionamientos en relación a los propósitos, recursos y criterios, pero cada una implementa la dinámica de forma independiente; por lo tanto, los encuentros con los estudiantes de cada espacio curricular se desarrollan en paralelo, es decir, en la grilla horaria de cada profesora, estableciendo referencias a los contenidos que están considerándose en la otra asignatura.

A. Construcción de Ciudadanía e Identidad

Encuentro 1. 1.1. Breve presentación del contenido con una imagen de la whipala. Vinculación con lo abordado en la unidad anterior sobre el concepto de *ciudadanía*, revisando ideas vertebradoras de la unidad: *ambiente, bienes comunes, suma qamaña, contaminación*.

1.2. Revisión de algunos artículos de la Constitución Nacional trabajados en la primera unidad: artículo 75, inciso 17 (“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”) e inciso 19, con su expresión de derechos de tercera generación, y artículo 41 (“Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo...”) para resignificar su contenido en el marco de las problemáticas surgidas.

1.3. Comparación de las visiones sobre los pueblos originarios con la Constitución de 1853 (<http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constitucionargentina1853.html>).

1.4. Problematicación vinculada con la temática y la realidad local a partir de la proyección del video:

- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Quién se ocupa de los problemas ambientales*. Serie: *Horizontes, Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Canal Encuentro. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/105938/quien-se-ocupa-de-los-problemas-ambientales> (en el minuto 7.12 se plantea una especial vinculación con la problemática local).

Breve síntesis oral de las impresiones, sensaciones y/o ideas que dispara el video.

A través de la participación oral se estimula la vinculación de la temática expuesta en el video con el contexto local, retomando la propuesta expresada por los actores en el recurso: *qué cosas había y ya no hay en nuestro pueblo, qué hay ahora y antes no había*.

1.5. Al final de cada encuentro y luego de los debates, los estudiantes escriben comentarios, ideas y conocimientos compartidos, planteando qué saben ahora que antes no sabían (el texto puede ser realizado como actividad extraescolar pero siempre se entrega a la docente al inicio de la clase siguiente).

1.6. Como actividad domiciliaria se solicita la búsqueda de noticias vinculadas con la problemática de las condiciones del agua para el consumo. Pueden resolver esta actividad a través de pequeños grupos (no más de cinco integrantes) o realizar la búsqueda individualmente.

Encuentro 2. 2.1. Recuperación de la actividad domiciliaria del encuentro anterior: *buscar noticias vinculadas con problemáticas ambientales*. Socialización de cuáles son las palabras claves utilizadas en el buscador, si pudieron obtener la información necesaria con los primeros resultados; en caso de ser negativa la respuesta, se consulta cómo pensaron las segundas búsquedas; se pregunta si tuvieron en cuenta la posibilidad de ajustar la fecha (dentro de herramientas buscar rango personalizado para la fecha y establecer el período

personalizadamente). Se pregunta, además, cómo decidieron trabajar y por qué; en los casos en que hayan trabajado en grupo, se convoca a los estudiantes a describir la organización para cumplir con la actividad.

2.2. En pequeños grupos, distribuidos de modo tal que haya diversidad de integrantes en su conformación para que puedan compartir todas las noticias, los estudiantes comentan los hechos destacados de las noticias halladas e intentan reconocer los aspectos que poseen en común.

Se comparten estos rasgos en plenario, con eje en las ideas de vivir bien y buen vivir.

2.3. A sus noticias se agregan:

- Resumen Latinoamericano (2017). *Acceso a agua potable y saneamiento. Un derecho humano en Bolivia*. Recuperado de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2019/04/08/acceso-a-agua-potable-y-saneamiento-un-derecho-humano-en-bolivia/>
- FM Bolivia (2019). *Proceso por la crisis del agua aún no concluyó*. Recuperado de <https://fmbolivia.com.bo/epsas-proceso-por-la-crisis-del-agua-aun-no-concluyo/>

Los estudiantes leen las noticias y comparten con los compañeros del grupo una síntesis de su contenido.

2.4. Proyección del corto animado:

- The Animation Workshop y Comunidad de Animadores Bolivianos (2009). *Abuela Grillo*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM&t=8s

Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la situaciones presentadas en sus noticias, las seleccionadas por la docente sobre Bolivia, el corto *Abuela Grillo* y la situación local en relación a este bien común que es el agua.

Encuentro 3. 3.1. Se retoma el cierre anterior, se contextualiza el corto *Abuela Grillo* y se vuelve sobre la realidad local: en la actualidad existe una planta de ósmosis inversa porque el agua de la localidad no es apta para el consumo humano. ¿Siempre fue peligroso consumir el agua de la canilla? ¿Desde cuándo se genera este problema? ¿Podemos asociarlo con algún acontecimiento local/regional?

Expresión de ideas respecto de si alguna de las problemáticas del video del primer encuentro puede haber ocasionado influencias negativas de largo plazo para la realidad del agua que atraviesan muchas localidades en la actualidad.

3.2. Selección de informantes claves del pueblo para corroborar la información. Se recomienda a los estudiantes que seleccionen a estas personas a partir de ciertos criterios que deben especificar: por el tiempo de residencia en el pueblo, por los roles/puestos laborales que ocupan, por su condición de referentes políticos (presidentes comunales y/u otros).

3.3. Definición de posibles áreas de indagación. Cabe destacar que los estudiantes cuentan con cierto entrenamiento en la selección de informantes claves y la concreción de la técnica de entrevista, adquirido durante el cursado del espacio Seminario de Ciencias Sociales en segundo año.

Como áreas de indagación se acuerdan las siguientes:

- Para profesionales (ingenieros agrónomos, médicos, bioquímicos): caracterización de ambos procesos: extracción del agua y el tratamiento de ósmosis; sustancias que tiene el agua y por qué son nocivas para

el ser humano; ubicación contextual del problema del agua; vinculación con algunas actividades económicas.

- Para personas recientemente establecidas en la localidad: sensaciones, pareceres ante la prohibición de consumo del agua corriente; caracterización del uso del agua (en su localidad de origen y en esta localidad).

3.4. Expresión de las preguntas clave y previsión de algunos posibles ajustes a ese instrumento para que, en caso de ser necesario, se repregunte algún aspecto a los entrevistados.

3.5. Previsión del desarrollo extraescolar de las entrevistas y su modo de concreción.

Encuentro 4. 4.1. Cada grupo comparte la información obtenida.

4.2. Se intentan identificar nudos dilemáticos en la información brindada por los entrevistados para, a partir de ellos, pensar cuáles serían los modos posibles de restablecer el vínculo armónico con el ambiente, qué acciones concretas se pueden pensar (durante el año se considera si a partir de ellas es posible pensar un proyecto de acción).

Día 5. Visualización de la película:

- *También la lluvia* (2010. Dirección de Iciar Bollaín. España),

para integrar ambas problemáticas: la persecución de los pueblos originarios y el abuso capitalista sobre los bienes comunes. Dado que la duración excede el tiempo del módulo se toman horas de otro espacio.

B. Administración

Encuentro 1. 1.1. Introducción a cargo de la docente sobre los conceptos a abordar, intentando promover la vinculación lo trabajado en clases anteriores.

1.2. Presentación de un material elaborado por la docente referido los pensadores económicos que dieron origen a las diferentes escuelas.

Lectura del primer tramo, caracterizando a *mercantilistas* y *fisiócratas*.

1.3. Ubicación de los autores en un momento histórico determinado.

Selección de diferentes conceptos claves de cada uno, los que los caracterizan como precursores del pensamiento económico.

Análisis de los conceptos: *esclavo*, *esclavista* o *amo*, como modo de producción social.

Reflexiones orales y escritas.

Encuentro 2. 2.1. Abordaje de *capitalismo* a partir de, inicialmente, las ideas de los estudiantes y, luego, a través del texto.

2.2. Análisis de información del período de transición del feudalismo al capitalismo.

2.3. Respuesta individual a preguntas referidas a lo leído y estudiado hasta este momento, particularmente referidas a cómo se define el concepto del trabajo durante las etapas del feudalismo y del capitalismo.

Encuentro 3. 3.1. Socialización de las respuestas sobre la concepción del trabajo.

Composición de una breve reseña en el pizarrón que luego se registra en las carpetas.

3.2. Análisis de información sobre un momento histórico muy importante como es la *revolución industrial*, ubicándolo en una línea de tiempo. Detección de los rasgos que conforman la *revolución industrial* como punto de inflexión y de transformaciones económicas, políticas y sociales en diferentes partes del mundo.

3.3. Lectura interpretativa de la metáfora de “la mano invisible que lo organiza todo” que Adam Smith plantea en *La riqueza de las naciones* (1776).

Respuesta a las preguntas propuestas. Apertura a un debate reflexivo.

Encuentro 4. 4.1. A través de bibliografía se ahonda en aspectos de la *revolución industrial*: crecimiento poblacional, desarrollo tecnológico, transporte y las nuevas industrias.

4.2. Reconstrucción del pensamiento económico de David Ricardo y Karl Marx, haciendo énfasis en conceptos importantes como *ganancia* y *plusvalía*; marcando las diferencias entre ambos pensadores económicos.

Encuentro 5. 5.1. Lectura e interpretación del texto “La transformación boliviana”.

Se pretende que los estudiantes puedan expresar en una actividad individual cuáles son las políticas que se aplican en esta situación según los modelos económicos estudiados, incentivando la construcción de argumentaciones que recuperen sus propios criterios al respecto.

5.2. Simultáneamente se intenta que puedan identificar el tipo de política que se aplica actualmente en nuestro país.

5.3. Desarrollo de una síntesis de conceptos de la secuencia.

Evaluación: A lo largo de la secuencia se intenta alternar entre la heteroevaluación y la autoevaluación a través de intervenciones de los estudiantes que puedan hacer visibles sus propios procesos de aprendizaje, revisando sus ideas antes y después de los encuentros, pensando dificultades que hallaron a la hora de resolver la búsqueda en Internet o de seleccionar informantes clave, por ejemplo.

Algunos de los criterios o indicadores son:

- Compromiso con la propuesta presentada: intervenciones, por parte de los estudiantes, a través de preguntas que evidencien la complejización de sus estructuras de conocimiento.
- Integración de habilidades sociales y de aprendizaje: participación respetuosa, estableciendo disensos y consensos con sus compañeros de clase.
- Organización del trabajo: alternancia entre tareas individuales y grupales comprometiéndose con la distribución de roles, protagonizando una tarea común para alcanzar un objetivo compartido.

Referencias bibliográficas:

Morelli, S. (coord.) (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos, NIC. La educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens.

Pivetta, B. (2006). “Conciencia histórica e identidad. Valores étnicos e identidad multicultural”. En Sagastizábal M. (coord.). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.

Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos. La educación en acontecimientos*. Santa Fe: ME. Recuperado de https://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/pluginfile.php/327633/mod_resource/content/1/NIC%201.pdf

Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación (2014). *Diseño curricular. Educación secundaria orientada*. Santa Fe: ME. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>



comunicarte
Editorial



Universidad
Nacional
Villa María

Instituto Académico
Pedagógico de
Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
1958-1957

Facultad de Educación



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
DE EDUCACIÓN DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES UCC



GESTAR
IDIT-EduC