

Cuadernos de Prácticas Educativas

Colección de Cuadernos para la Formación Docente

Nº 2

Pablo Rosales, Ivanna Sola
Laura Dalerba, Carina Pérez,
Pedro Cañal.

***Formándo (nos):
Compartiendo escenarios educativos***



Universidad Nacional de Río Cuarto

Cuadernos de Prácticas Educativas

Formándo (nos): Compartiendo Escenarios Educativos.

Autores:
Pablo Rosales
Ivanna Sola
Laura Dalerba
Carina Pérez
Pedro Cañal



**Redes de Instituciones, conocimientos
y culturas: un nuevo modelo de formación docente**

*Esta publicación se realiza gracias al subsidio concedido por el
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación,
Instituto Nacional de Formación Docente y
Secretaría de Políticas Universitarias
(2008 - 2009)*



Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto – Argentina

Formando (nos) : compartiendo escenarios educativos / Pablo Rosales ... [et.al.] -
1a ed. - Río Cuarto: Univ. Nacional de Río Cuarto, 2009.
72 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-665-544-0

1. Educación Superior. I. Rosales, Pablo II. Montenegro, Ana, colab.
CDD 378

Fecha de catalogación: 01/06/2009

Formando(nos): Compartiendo escenarios educativos

Autores: Pablo Rosales, Ivanna Sola, Laura Dalerba, Carina Pérez y Pedro Cañal

2009 © by Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 Km. 601 – (X5804BYA) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (0358) 467 6200 – Fax.: 54 (0358) 468 0280
E-mail.: postmaster@unrc.edu.ar
Web: <http://www.unrc.edu.ar>

Primera Edición: Junio de 2009

Tirada: 1000 ejemplares

ISBN: 978-950-665-544-0

Coordinación de Comunicación Institucional
Equipo de Producción Editorial
Coordinador: Lic. Miguel A. Tréspidi
Registro: Daniel Ferniot
Diseño Gráfico: Lic. Marcelo G. Ciani
Tapa: idea y fotomontaje digital: Marcelo Ciani.
Producción fotográfica: Cecilia Grosso y Verónica Barbero.
Colaboración: Lic. Ana Montenegro

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del Autor.

INDICE

Prólogo..... pág. 9

Capítulo 1:

Lecturas Didácticas y dilemas educativos:

análisis de de una experiencia no formal.....	pág. 11
Contexto en el que se plantea la experiencia.....	pág. 12
Diagnóstico inicial.....	pág. 14
Fundamentación.....	pág. 16
Objetivos y contenidos.....	pág. 18
Metodología y actividades.....	pág. 20
Recursos humanos, materiales y financiación.....	pág. 22
Evaluación.....	pág. 23
Anexo (experiencia que se analiza).....	pág. 25

Capítulo 2:

Enseñar la Historia presentando problemas y aprender resolviéndolos:

una experiencia de 1^{er} grado de EGB.....	pág. 27
Enseñar presentando problemas y aprender resolviéndolos	pág. 29
Narración y argumentos: los órdenes del relato de una experiencia de enseñanza.....	pág. 33
Desenlace de un relato de experiencia.....	pág. 11

Capítulo 3:

La Cultura de los medios y la comunicación dialéctica:

relato de una experiencia en el nivel medio.....	pág. 47
Introducción.....	pág. 49
Reseña de la experiencia escolar.....	pág. 49
Análisis sobre potencialidades y perspectivas de la experiencia.....	pág. 50
Consideraciones finales.....	pág. 58



Estimado lector:

La obra que Usted tiene en sus manos posee un valor singular, porque es el fruto de conocimientos, experiencia y mucho esfuerzo por parte de sus autores. La Universidad Nacional de Río Cuarto ha procurado una presentación digna y espera concretar su amplia difusión y comercialización a precios accesibles.

Usted podrá fotocopiar parte de su contenido para su uso personal. Pero rehuse cualquier ejemplar fotocopiado ilegalmente, porque ello implicaría un uso ilegítimo del esfuerzo de los autores y del editor.

La reproducción ilegal, además de estar penada por los Art. N° 71 y 72 de la Ley 11.723 y Art. N° 172 del Código Penal, es una práctica que atenta contra la creación del conocimiento y la difusión de la cultura.

El respeto a los derechos intelectuales hace posible que existan mejores libros y más económicos.

Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto



PRÓLOGO

La actuación docente, como practicante reflexivo (Perrenoud, 2001)¹ demanda de nuevas búsquedas y pasiones, una sana combinación de múltiples inteligencias, sensibilidad, intuición, solidaridad y posicionamiento político.

Esta tarea no puede ni debe ser en soledad, por ello nos interesa -desde este Proyecto compartido IFDs-Universidad- promover una doble vía de vínculos para favorecer y consolidar esos procesos formativos que deberían construirse a lo largo de las prácticas docentes. Una de esas vías, implica la apuesta a que desarrollemos y articulemos colectivamente racionalidad científica con prácticas reflexivas y, otra vía de vínculos, es la recuperación de las múltiples historias de experiencias educativas (escuela-institutos) como alternativa para revisar y elaborar novedades y para establecer otros diálogos con el hacer, el saber hacer y el querer cambiar.

Nos deleitaremos en este N° 2 de la Colección de Cuadernos de Prácticas para la formación docente, con tres relatos sobre experiencias educativas en distintos escenarios y contextos de trabajo cotidianos.

En primer lugar, Pedro Cañal en su trabajo *Lecturas didácticas y dilemas educativos. Análisis de una experiencia no formal*, realiza una lectura crítica de una propuesta de educación ambiental, reconociendo el interés de un proyecto que intenta contribuir al desarrollo de la perspectiva ambiental, tan desafiante como necesaria en la crisis global que vivimos.

El autor a partir de un recorrido crítico y propositivo realiza valoraciones al proyecto a partir de un análisis didáctico y de su desarrollo, haciendo evidente que la reflexión sobre sus planteamientos, dinámicas y resultados puede sugerir la posibilidad de mejoras, opciones alternativas o interrogantes fructíferos para éste o para otros proyectos de educación ambiental.

En segundo lugar, Pablo Rosales e Ivanna Sola, en el texto *Enseñar la Historia presentando problemas y aprender resolviéndolos: una experiencia en 1er. grado de EGB*, nos ofrecen la formulación de una secuencia didáctica con diversidad de actividades y respuestas de los niños, dialogando en su interpretación con las reflexiones críticas de los maestros y asesores que lo diseñaron.

Se torna significativo en todo su recorrido, no sólo la argumentación educativa de dicho itinerario, sino la metacognición de los educadores sobre el proceso de enseñar y aprender. Y, por otra parte, el nuevo aprendizaje que

¹ Perrenoud, P. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Serie Críticas y Fundamentos. Ed. Graó.*



se desprende de “volver a pensar la experiencia” cuando la escribimos para socializarla a los otros.

En tercer lugar, en el texto *La cultura de los medios y la comunicación didáctica: Relato de una experiencia en el Nivel Medio*, Laura Dalerba y Carina Pérez intentan establecer algunos puentes que abran posibilidades a nuevos aprendizajes con los adolescentes.

Las autoras reflexionan respecto de la progresiva incorporación del vídeo a lo cotidiano y su creciente accesibilidad a estudiantes y docentes, contribuyendo de este modo a vincular la escolaridad con la cultura mediática y, particularmente, con la experiencia de vida de los jóvenes. Cabe preguntarse, entonces, «cómo» integrar el vídeo en la esfera escolar y destinar tiempos en los cuales no escolarizar la cultura, brindaría a los jóvenes la posibilidad de vivir experiencias con autonomía y libertad.





1

Lecturas didácticas y dilemas educativos

Análisis de una
experiencia no formal

Pedro Cañal





Introducción.

El título de esta experiencia de educación ambiental, Aprender a volar, expresa a la perfección el espíritu que anima a la promotora de esta iniciativa. Casi sin más ayuda que sus propias fuerzas y las de un pequeño grupo de colaboradores, se propone proporcionar a los habitantes de su localidad las alas cognitivas y afectivas necesarias para despegarse de ciertos prejuicios y desapegos culturales y remontar el vuelo que permite percibir su entorno, y las amenazas que se ciernen sobre el mismo, con una nueva perspectiva.

Es preciso, por tanto, reconocer el interés de un proyecto como éste, que intenta contribuir al desarrollo de la perspectiva ambiental que resulta tan necesaria en la crisis global que vivimos. Una valoración positiva que se ve reforzada aún más cuando, como ocurre en este caso, la iniciativa se lleva a cabo con una gran precariedad de medios y de apoyos institucionales y financieros.

Pero no se trata en ningún caso de realizar una valoración del proyecto sino de efectuar un análisis didáctico de las bases y el desarrollo del mismo, ya que la reflexión sobre sus planteamientos, dinámicas y resultados puede sugerir la posibilidad de mejoras, opciones alternativas o interrogantes fructíferos para éste o para otros proyectos de EA. Con esa finalidad se expone en lo que sigue el resultado de nuestro análisis del proyecto Aprendiendo a volar.

Contexto en el que se plantea la experiencia.

Tal como relata su impulsora, el proyecto “Aprendiendo a volar” se inició en el año 2006, como proyecto extracurricular de EA. Un proyecto que intentaba conjugar “el acercamiento del alumno a la realidad del ecosistema en el cual está inmerso y a la problemática ambiental que afecta a todo el planeta”.

Se planteó inicialmente como una jornada de convivencia y salida al campo, en relación con el Festival Mundial de las Aves, el 12 de octubre del año 2006, con la participación de docentes y de jóvenes de 12 a 23 años de edad.

La opción de ligar esta primera actividad a un evento internacional importante como el Festival Mundial de las Aves parece muy acertada. En primer lugar porque son múltiples los trabajos que se refieren a las aves como objeto de estudio privilegiado para promover procesos iniciales de EA (Argel de Oliveira, 1997) http://cmarina.org/avescoasteras/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=2. Pero también, como en este caso, porque precisamente en el entorno local, como relata la autora, se advertían amenazas concretas a estos animales, muy apreciados por la población.



Según el relato que analizamos, el proyecto se originó a partir de “la creciente preocupación, especialmente de docentes de esta escuela, por la disminución, en algunos casos desaparición, de poblaciones de aves silvestres de la región y de otros constituyentes del paisaje original”, unos impactos negativos ocasionados por las modificaciones sufridas en el hábitat de estas especies, la caza ilegal, etc. Entendemos, por tanto, que el proyecto parte de un interés común de un grupo de personas de la localidad con sensibilidad ambiental, interés que Elizabeth Abu Abass considera que podría ser extensible a los jóvenes y adultos de la localidad si estos participaran en actividades de EA adecuadas para ese fin.

Diagnóstico inicial

A partir de este punto trataremos de realizar algunas aportaciones que puedan contribuir a la mejora de aspectos concretos del proceso seguido en este caso, pero tratando también que los comentarios puedan ser útiles en otras experiencias. Por ello, aunque las consideraciones que realizaremos se referirán a veces a detalles particulares de esta experiencia, lo que se persigue es que sean extensibles o útiles, en alguna medida, en otros contextos y proyectos.

En cuanto al diagnóstico inicial que se efectúa, la autora lo resume en los siguientes términos:

“El inicio de este proyecto se centró en la indagación a los diferentes actores de la sociedad, en particular a los alumnos del establecimiento acerca de lo que saben sobre su ambiente, y de las necesidades de ellos”

Es un relato que ofrece pocos datos concretos sobre la forma en que se realizó tal diagnóstico previo y los resultados del mismo. Tan sólo aclara que se centró especialmente en los alumnos y profesores del CBU y CER del colegio de Las Albahacas, explorando sus conocimientos y necesidades en relación con el entorno de la localidad. Pero, más allá del simple aspecto formal de lo que debe incluir un informe como el que analizamos, creo que su diagnóstico resulta excesivamente escueto y simple, pues es realmente importante partir en la elaboración y desarrollo de los proyectos de un diagnóstico lo más rico posible, y para ello es preciso (cuando sea viable) que la exploración que se efectúe esté suficientemente planificada en cuanto a aspectos como los siguientes: a) quienes serán los participantes en el proyecto: ¿escolares?, ¿adultos?, ¿de qué edades?, ¿con qué criterio/s se seleccionarán?; b) qué aspectos exploraremos: ¿conocimientos escolares?, ¿conocimientos cotidianos?, ¿experiencias personales?, ¿intereses y valoraciones?, ...; c) cómo haremos esta indagación: ¿con qué instrumento/s, ¿un cuestionario escrito?, ¿una entrevista individual?, ¿una entrevista en grupo o colectiva?; ¿mediante un registro escrito o en audio?. ...;



y d) cómo tratar los datos obtenidos para llegar a unas buenas conclusiones: ¿estableceremos unas categorías para codificar las respuestas?, ¿cómo trataremos los resultados?, ...

Es obvio que no siempre hay tiempo ni medios para ocuparse de todos esos aspectos, pero hay que valorar qué podemos ganar y perder con una u otra opción y qué informaciones sobre los participantes nos resultan más necesarias.

En el proyecto que estamos analizando no se especifica cómo se realizó el diagnóstico, pero los resultados del mismo parecen indicar que se trató de un sondeo poco organizado, seguido de una interpretación basada más que nada en impresiones personales globales. Se concluye que "hay una falta de conciencia ambiental, así como indiferencia y falta de arraigo hacia el medio que les rodea, su entorno".

Más adelante se hace una especie de listado algo más amplio de conclusiones del análisis, pero éstas siguen siendo bastante generales y desprovistas de datos que las apoyen (ver el recuadro que sigue), por lo que no dan pistas al lector sobre qué se habría podido hacer para encarar esa situación inicial insatisfactoria y empezar a cambiarla. Los resultados que se mencionan en este listado son:

- *Falta de integración entre CBU (Ciclo Básico Unificado) y CER, originada posiblemente por la falta edilicia,*
- *El desfase en la aparición y creación de estos dos ciclos que pertenecen a la misma escuela pero funcionan aparentemente separados posiblemente por lo antes mencionado,*
- *Indiferencia por el paisaje y la naturaleza,*
- *Falta de conocimiento y respeto por lo que los rodea,*
- *Desapego cultural y desvalorización, entre otros.*

No se aclara en qué sentido influyen las dos primeras conclusiones (basadas en apreciaciones de los profesores) ni se exponen datos concretos en los que se basan las siguientes. La lectura analítica nos sugiere los siguientes interrogantes:

¿Por qué se considera que no hay conciencia ambiental entre los encuestados?

¿En qué se manifiesta ese desarraigo e indiferencia hacia su medio natural que se menciona?

¿Qué conocen y qué no del entorno de su ciudad y a qué se puede deber ello?

¿No hay aspectos puntuales del medio sobre los que los participantes sí sepan y se interesen?



¿Qué les gusta y qué no en relación con la naturaleza y el medio próximo?

Por otra parte, nos preguntamos: ¿se llegó a partir de este diagnóstico inicial a la conclusión de que el problema de la disminución de las aves del entorno preocupaba e interesaba significativamente a los jóvenes consultados o simplemente se consideró que la observación de aves en su medio es algo que podría y debería interesarles si llegaran a familiarizarse mejor con su entorno y con la problemática planteada?

En el escrito se argumenta al respecto: “Se tomó como eje temático las aves, por innumerables razones, como: son lo primero que captan nuestra atención al caminar por la localidad, por su variedad, por su canto o por la belleza de sus plumas al volar ante nuestros ojos, y fundamentalmente por lo extraño de sus pobladores: la caza ilegal e indiscriminada. Pero hay otras razones importantes como que : son indicadores de salud del ambiente, nos alegran con su presencia, su canto y su colorido, son grandes consumidoras de insectos perjudiciales para el hombre, son un eslabón imprescindible en la cadena alimenticia de otras especies, son y han sido fuente de inspiración y adoración de muchas culturas, constituyen uno de los vehículos mas importantes en la dispersión de semillas, colaborando con la polinización de las plantas, al comer animales muertos son verdaderos “basureros” que limpian el ambiente, constituyen un eficaz controlador de plagas y son un claro reflejo de la biodiversidad de la región. Además, los programas educativos relacionados con la avifauna constituyen una de las herramientas para diseñar propuestas educativas en torno a sus problemas de conservación.

Los motivos enunciados son válidos sin duda; pero habría sido interesante que se formularan además explicaciones o hipótesis explícitas sobre las posibles causas de la situación inicial de la que parten los alumnos y que, en función de esas causas, se explicara la idoneidad del estudio de las aves como proceso adecuado para comenzar una dinámica provechosa de EA, aun cuando inicialmente esta temática quizá no conectara apenas con los intereses del alumnado.

Fundamentación

El proyecto se enmarca en las bases comúnmente aceptadas para la EA, yendo más allá de las simples perspectivas conservacionistas al realizar una mención expresa de sus fines de cambio y mejora del esquema de relaciones de la humanidad con los ecosistemas, así como el cambio de la propia estructura social.

Pero en ese marco general, llama la atención que se haga una mención tan especial y exclusiva de la defensa de la biodiversidad sin que se especifique que se trata del foco específico e inicial de la experiencia de EA que se pone



en marcha. Si lo que se desea es, como en este proyecto, abordar un problema concreto y local como vía para ir más allá y promover cambios de actitudes y de pautas de interacción con el medio local y global, será preciso no sólo manifestarlo sino también considerar el itinerario cognitivo y la estrategia didáctica que se pondrá en juego para ello, a corto, medio y largo plazo.

Será necesario, pues, reflexionar sobre la cuestión ¿cómo avanzar desde el trabajo sobre un problema concreto del entorno hacia un cambio de perspectivas ambientales globales? Como ésta no es precisamente una cuestión que esté actualmente bien resuelta, habrá que pensar, estudiar y deliberar al respecto y plantear, a título de hipótesis, un recorrido educativo específico. Si tomamos como referencia final para ello el perfil de un ciudadano que podamos considerar “ambientalmente educado” (Cañal, 2004) y, conociendo las características de los sujetos con los que trabajaremos, habrá que iniciar un itinerario educativo cuyas etapas intermedias no se conocen bien y posiblemente difieren de unas personas a otras.

En ese recorrido es probable que tengamos que reflexionar y decidir ante cuestiones como las siguientes: ¿es conveniente comenzar el proceso de EA promoviendo cambios de actitudes y valores?, ¿son posibles tales cambios sin que se realicen experiencias cognitivas que proporcionen nuevos esquemas de comprensión?, ¿son las vivencias agradables en contextos naturales las que originan algunos de los cambios de actitud necesarios?, ¿qué obstáculos ha de superar el alumno para acceder progresivamente a nuevas formas de entender y valorar su entorno?, ¿cómo contrarrestar la influencia de opciones culturales y formas de vida contrarias a la salud ambiental?

Por desgracia, la Educación Ambiental actual aún no tiene buenas respuestas para muchas de las cuestiones anteriores, pero no por ello dejan de ser pertinentes. Creemos, en todo caso, que son cuestiones esenciales que todo proyecto de EA que quiera ir más allá de una estrategia de enseñanza basada en el simple activismo ambiental debe tener presente explícitamente. Porque si bien la opción activista puede promover avances nada desdeñables, no proporciona la brújula cognitiva y didáctica que necesitamos para no perdernos en la maraña de obstáculos presentes en nuestras formas de vida actuales y también para estar más seguros de que avanzamos en la buena dirección.

Es necesario, por tanto, que los proyectos de EA asuman expresamente las perspectivas constructivistas e investigadoras del actual paradigma didáctico y las incorporen plenamente, tanto en su fundamentación teórica como en las secuencias formativas que se implementen.



Objetivos y contenidos

Las reflexiones del apartado anterior son pertinentes en el análisis de los objetivos que se especifican en este proyecto, un amplio, excelente, diverso y también desordenado catálogo de intenciones educativas que reproducimos íntegramente:

- *Fomentar el interés por la observación, el estudio y el respeto por la flora y la fauna en particular y todos los seres vivos en general.*
- *Destacar la importancia de realizar un consumo inteligente para la conservación de nuestro planeta.*
- *Impulsar el interés por el patrimonio histórico y cultural de la localidad a través de la cultura popular.*
- *Fomentar el desarrollo integral del ser humano y el trabajo en equipo.*
- *Concienciar a los más jóvenes sobre la problemática ambiental de nuestra región.*
- *Fomentar la reflexión y el debate en la población acerca de la realidad ambiental de su entorno de modo que se programen actuaciones destinadas a lograr una mejora ambiental.*
- *Promover la información y participación de las familias en la planificación y desarrollo de actividades de Educación Ambiental, de modo que se favorezcan opiniones, actitudes y pautas de comportamiento favorables a un modo ecológicamente responsable.*
- *Conservar y promover el desarrollo sustentable de en beneficio de sus comunidades y de su biodiversidad, en especial aves*
- *Formar alumnos con una perspectiva global en relación a los recursos naturales renovables y no renovables, brindándoles las herramientas (en el presente en su grupo familiar y /o sociedad, en el futuro como protagonista) par preservar la biodiversidad biológica actuando como un agente multiplicador.*
- *Preservar y conservar los paisajes originales sitios de gran importancia para las aves a través de acciones concretas.*
- *Generar sensibilidad y conciencia sobre los beneficios y problemas que afectan a las serranías para modificar actitudes perjudiciales en estos ambientes.*
- *Promover la participación de la comunidad y el desarrollo de algunas habilidades para revertir y evitar los problemas ambientales de las sierras de la región.*
- *Lograr una relación entre alumnos de escuelas hermanas por un compromiso en común a través de un intercambio cultural.*
- *Conectar a las comunidades de las sierras que comparten aves similares (intercambio cultural)*
- *Fomentar la sensibilidad y respeto por la vida humana y los seres vivos e general mejorando su ambiente.*



- *Despertar curiosidad y placer por conocer el mundo natural.*
- *Promover respeto por el pensamiento ajeno.*
- *Valorar el intercambio de ideas como forma de construcción de conocimiento.*
- *Valorar el trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento*
- *Sensibilizar a los participantes acerca de la realidad ambiental del planeta.*
- *Tratar de que los ciudadanos tomen conciencia de la degradación progresiva que están sufriendo nuestros ecosistemas debido al desarrollo de ciertas actividades humanas.*
- *Transmitir la necesidad de aplicar procesos, mecanismos y estrategias de desarrollo alternativos que compatibilicen el progreso de la comunidad social con la protección del medio ambiente.*

El problema didáctico que nos plantea un listado de objetivos como éste es el de *cómo* desarrollarlos mediante el proyecto. La opción adoptada en esta experiencia intenta conciliar unos objetivos muy concretos, centrados en la conservación de la diversidad de aves en el entorno local, con otros mucho más globales y ambiciosos. Y algo semejante se realiza en el caso de los contenidos: “Se incluyen tanto contenidos propios de la problemática local y regional como contenidos sobre la problemática socioambiental que afectan de forma global al planeta”(ver listado de contenidos en el texto completo del proyecto).

El problema didáctico, por tanto, es el de la viabilidad y funcionalidad de los objetivos enunciados o incluso el del sentido que tendrá el proyecto que se quiere desarrollar. En el caso que contemplamos, el del proyecto “Aprendiendo a volar”, que se centra en la familiarización de los jóvenes y adultos de una localidad con las aves del entorno a fin de proteger la biodiversidad local, creemos que no tiene sentido plantear ese tipo de listados extensos y heterogéneos de objetivos y contenidos. Es útil, sin duda, tener en mente que la EA se dirige a todos esos objetivos y que su desarrollo exigiría trabajar esos y quizás otros muchos contenidos. Pero no debería perderse de vista en qué momento de su educación ambiental están los participantes en el proyecto, qué progresos parece que pueden realizarse y qué secuencia de actividades sería útil implementar para promover los aprendizajes necesarios.

Los grandes fines y objetivos de la EA se deben contemplar en la fundamentación de los proyectos y las líneas de actuación a largo plazo, pero en cada proyecto particular es preciso concretar y seleccionar metas específicas que puedan lograrse.

En realidad, los objetivos que se plantean en el proyecto que estamos analizando parecen ser los propios de todo un amplio programa de EA para el conjunto de los habitantes de la localidad. Un programa a medio y largo plazo



que sólo podría desarrollarse adecuadamente si fuera asumido por centros educativos, instituciones ciudadanas y poderes locales, regionales o nacionales. No parece ser el caso de este proyecto, que apenas cuenta con medios ni apoyo institucional. Pero el propio relato de la experiencia muestra que incluso casi sin medios, material y personal es posible hacer mucho si se acotan los objetivos y se van depurando y ajustando progresivamente (ampliando, extendiendo, cambiando o incluso suprimiendo) en función de los procesos de evaluación que desarrollemos.

También es fundamental, como se plantea en el punto siguiente, establecer una adecuada relación entre los objetivos promovidos por el proyecto, que han de ser viables, y las actividades y tareas que se pondrán en juego para lograrlos o avanzar en su consecución.

Metodología y actividades

Las actuaciones que ha promovido hasta el momento el proyecto se concretan, por lo que sabemos, en la participación del grupo en una actividad puntual de aproximación a las aves, de periodicidad anual (Festival Mundial de las Aves, 2006 y 2007). Es obvio que las miras de los promotores son mucho más ambiciosas y que éste es sólo un arranque posible para su proyecto, que se desea crezca y madure a más largo plazo. Se entrevistó además que se está pidiendo a voces la ayuda y apoyo que necesitan para consolidar esta iniciativa.

Las bases metodológicas que se presentan en el documento que analizamos son bastante correctas y fundamentadas, y dan cuenta de la preparación y solvencia del equipo promotor del proyecto. Pero se mantienen en el plano generalista y teórico que caracterizaba, en parte, a la selección de objetivos y contenidos del proyecto. Se plantean opciones y posibilidades teóricas muy diversas, pero en un apartado posterior se expone las actividades que realmente se han realizado o se realizarán.

En términos generales, hay otro aspecto metodológico que creo muy relevante en el análisis de las experiencias de EA: la exploración de hasta qué punto la metodología y actividades que se implementan en los proyectos poseen el enfoque socioconstructivista e investigador que hoy día forma parte del paradigma teórico aceptado. Debemos preguntarnos, por tanto, ¿hasta qué punto las actividades y secuencias previstas tienen ese planteamiento? Veamos un ejemplo. En las actividades características de los itinerarios de naturaleza, a veces el enfoque que se desarrolla en la práctica suele tener, al menos en parte, un carácter transmisivo, promoviendo la realización por los participantes de tareas predeterminadas y muy dirigidas, sin que los participantes sean estimulados a formular algún proyecto investigador autónomo, unos problemas



que investigar... El recorrido predeterminado proporciona unos contenidos a observar en unas tareas previstas pero, ¿se incorporan activamente los conocimientos iniciales de los participantes?, ¿tienen ocasión éstos de elaborar algún plan de búsqueda?, ¿pueden desarrollar su autonomía en alguna medida?, ¿hay momentos de puesta en común en donde se compartan hallazgos y se interpreten conjuntamente observaciones e inferencias? ¿...?

En el proyecto que analizamos se desarrollaron las siguientes actividades y opciones metodológicas

- *Charla introductoria de conocimientos básicos de una salida a campo.*
- *Información sobre las aves comunes del lugar, particularidades para su reconocimiento, cantos y adaptaciones.*
 - *Práctica en el uso de binoculares y uso de una pequeña guía de aves*
 - *Salida de campo para observación de aves e identificación de la flora de la ribera del río*
los alumnos son divididos en grupos pequeños, cada uno de estos acompañado de un adulto.
 - cada grupo emplea un cuademillo para anotar los datos obtenidos (cuadernillo de campo).*
 - se comienza el recorrido en las sendas que se encuentran a la vera del río (sierras y bosque nativo)*
 - cada grupo de alumnos rota por las tres actividades para investigar la diversidad de aves, de "bichos-presa" (posibles fuentes de alimentación de las aves), nidos y huecos en árboles.*
 - *Esta actividad se repite en la plantación de árboles exóticos existentes en el lugar (por ej: pinares) para permitir la comparación directa entre los dos tipos de hábitat.*
 - *En el aula: se reflexiona sobre las observaciones,*
 - *se analizan los datos obtenidos,*
 - *se completan planillas de observaciones,*
 - *se discuten los resultados*
 - *se proponen posibles soluciones a las problemáticas encontradas (valorización y conservación del entorno)*
 - *Juegos de Educación Ambiental, para alumnos del CBU y lectura de reportes ecológicos, extracción de ideas, discusión de temas, elaboración de folletos con fines de cambios de conciencia y protección del lugar*
 - *Explicaciones e intercambio de ideas sobre monumentos de la zona y leyendas históricas.*
 - *Lectura de poesías, cuentos, leyendas, etc., y audiciones de música vinculada a las aves.*
 - *Juego ecológico sobre valores y dinámica del trabajo en grupo*

Se trata sin duda de una buena selección de actividades, que es compatible con dinámicas constructivistas y con enfoques investigadores, al menos en parte. Pero es evidente que estas actividades se relacionan tan sólo con algunos de los objetivos y contenidos que revisamos en el anterior apartado. Esta constatación apoya la reflexión que realizamos en ese momento: la mejora de



este proyecto, y de otros que puedan ser similares, aconseja distinguir entre objetivos generales de la EA, que orientan procesos educativos a largo plazo, y los propios de proyectos más concretos, como el “Aprendiendo a volar”. Son estos objetivos más específicos, que guardan naturalmente una estrecha relación de subordinación y coherencia con los generales, los que debemos formular con cierta precisión para que realmente sean válidos para orientar la enseñanza y lograr avances tangibles en el difícil y prolongado proceso de educación ambiental.

Recursos humanos, materiales y financiación

En el documento que estamos revisando se comunica al respecto lo siguiente:

- Que el proyecto está coordinado por su autora, que se ocupa de la gestión, la planificación de actividades y el seguimiento de las valoraciones de los participantes.
- Que los docentes colaboradores se encargan de dinamizar y desarrollar el proyecto, facilitar la convivencia en los participantes y motivar en todo momento al grupo.
- Que los recursos materiales disponibles son muy escasos y no cubren las necesidades del proyecto. Tan sólo se ha recibido algunas donaciones de libros. No se cuenta con materiales necesarios para la continuidad del proyecto: prismáticos, lupas, equipo para recogida de residuos –guantes y bolsas-, cámara y rollos de fotos, fichas técnicas, guías de aves, ...
- Que no se cuenta con financiación alguna, lo que hace posible en la práctica el fracaso del proyecto. Hasta el momento se financia tan sólo lo imprescindible, con aportaciones de los participantes.

A no ser que se tengan fundadas esperanzas en que la situación financiera e institucional pueda cambiar a corto plazo y llegue a ser mucho más positiva para el proyecto, es muy poco probable que, así planteado, pueda crecer y desarrollarse esta iniciativa de EA. Desde un punto de vista externo y más general, creemos que este tipo de proyectos debe ligarse más estrechamente al ámbito educativo, aunque somos conscientes de los obstáculos y dificultades que pueden impedir esta opción. La aproximación a la institución escolar es recomendable sobre todo si, como parece ocurrir en este caso, hay un grupo de profesores implicado o interesado en el proyecto.

Esta aproximación creemos debería producirse también en el ámbito curricular. En una dinámica escolar de ambientalización del currículo y de aproximación de los centros escolares a su entorno, un proyecto como éste entraría

de lleno en las prioridades educativas y podría beneficiarse al menos de los recursos materiales y personales del centro implicado. De no ser posible esa opción, creemos que la formación de un club de naturaleza, de excursiones o de amigos de las aves, por ejemplo, serían iniciativas más viables y con visos de futuro y éxito en el ámbito de la EA. Sobre todo si llegaran a funcionar con cierta continuidad (una actividad semanal, por ejemplo, a lo largo de todo el año).

Evaluación

La evaluación es el elemento curricular que permite valorar las actuaciones que desarrollan los proyectos y los planteamientos y logros de éstos. Sin una evaluación mínimamente rigurosa y de enfoque investigador la acción educativa carece de los mínimos requisitos exigibles a una actividad comprometida con unas metas como es la educación ambiental o cualquier proceso educativo. Es cierto que la evaluación de ciertos objetivos es complicada de realizar, como en el caso de los objetivos de desarrollo de actitudes y valores (muy relevantes en la EA). Pero simple o compleja, detallada u holística, la evaluación es imprescindible y no debe soslayarse.

En el caso que consideramos, es muy evidente la ausencia de un proceso de evaluación válido. Lo único que se aporta al respecto está expresado en un par de líneas:

“Esta primera experiencia fue muy positiva, ya que se cumplieron los objetivos propuestos, habiéndose logrado esa búsqueda de valores y la integración de docentes y alumnos”

Aunque posiblemente la causa de este desarrollo tan insuficiente de la evaluación en el documento que analizamos se deba a motivos no didácticos (quizá el de no extenderse demasiado, la falta de espacio o de tiempo, considerar que no era relevante en este tipo de informe, etc.), hay que resaltar que la aproximación a la evaluación que aquí se refleja es demasiado superficial e incompleta. No es adecuado afirmar, por ejemplo, que “se cumplieron los objetivos”, (¿todos?, ¿todos en la misma medida?, ...), sin aportar ningún dato que indique el cambio producido en los participantes, el avance experimentado, las dificultades, los aspectos que habría que mejorar, cambiar o suprimir, etc. Pues sin esa aportación la evaluación se torna un ejercicio estéril y prescindible.

Un enfoque investigador en la evaluación, que creemos necesario, exige delimitar qué se va a evaluar, en qué momentos, con qué instrumentos y mediante qué metodología de tratamiento de los datos obtenidos. Un enfoque investigador que exige considerar el propio proyecto como hipótesis a contrastar en la práctica y que, por ello, nos llevará a realizar un buen seguimiento de los aspectos del proyecto que queremos evaluar y también, naturalmente de los



resultados de aprendizaje que conseguimos.

Esperamos que las reflexiones y propuestas que hemos realizado aporten, más que nada, ayuda y estímulo a las personas implicadas en iniciativas de EA como las que se exponen en este libro, dignas de todo el apoyo y estímulo que podamos aportarles.

Elizabeth Abu Abbas, *de profesión médico veterinario en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*

Referencias

- Argel de Oliveira, M.M. (1996) El uso de aves en Educación Ambiental. p. 27-30, en: Encuentro Boliviano para la Conservación de las Aves, 3, Santa Cruz de la Sierra, 1996. Actas. Santa Cruz de la Sierra, Armonía, BirdLife International. En Internet: http://www.marthaargel.com.br/ornitologia/publicados/ea_bolivia.htm
- Cañal, P. (2004) La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía? *Cultura y Educación*, 16(3), 245-257
- Festival Mundial de las Aves (2006, 2007)
http://www.birdlife.org/action/awareness/world_bird_festival/index.html?language=es
http://www.proaves.org/rubrique.php?id_rubrique=343
http://www.guyra.org.py/festival_aves/



ANEXO

PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL “APRENDIENDO A VOLAR”

Abu Abbas, Elizabeth -Las Albahacas-

Introducción

La falta de conciencia ambiental en áreas rurales es generalizada, especialmente en adultos con bajo nivel escolar, pero los orígenes de esta problemática son fundamentalmente dos: por una parte, la gente con un pobre ingreso económico y familias numerosas dirige sus esfuerzos en llenar necesidades básicas de alimento y techo. La salud a veces puede ser un lujo. Es fácil comprender que ellos no tengan tiempo ni energía para invertir en aprender sobre su ambiente, si tienen que preocuparse de llevar la comida a la mesa como prioridad. Otra realidad es la indiferencia, la falta de conocimiento y arraigo hacia el medio que los rodea. Aun así, la educación ambiental podría ayudarlos a cuidar mejor de los recursos que tienen a modo que sus hijos puedan sacarle provecho a futuro. Este aspecto puede ser importante no sólo para que la gente cubra sus necesidades, pero también en conservación.

La participación de la gente local en los esfuerzos de conservación es un elemento importante en el manejo de los recursos naturales. Pero para alcanzar esto, las acciones deben encaminarse a un cambio positivo en la calidad de vida. Por eso aprender sobre las actitudes y necesidades sentidas de la comunidad es tan importante, especialmente en el desarrollo de un proyecto de educación. Si las actividades del proyecto se relacionan con su realidad y necesidades, ellos tendrán interés en participar, aprender y aplicar sus nuevos conocimientos para mejorar sus vidas y su ambiente.

El inicio de este proyecto se centro en la indagación a los diferentes actores de la sociedad, en particular a los alumnos del establecimiento acerca de lo que saben sobre su ambiente, y de las necesidades de ellos.

Este fue el primer paso para comenzar a diseñar este proyecto extracurricular, porque lo antes mencionado ayudará a encontrar asuntos que capten su interés, muchos de los que están relacionados con la conservación de los recursos naturales

La Educación Ambiental juega un papel muy importante en la mejora de las relaciones humanas con su medio, incidiendo en la prevención y resolución de los problemas ambientales. Debe facilitar el sentimiento crítico y participativo respecto a los cambios que está generando el ser humano sobre el planeta Tierra.

En estos momentos existe una amplia oferta educativa en el campo ambiental, tanto dentro de la educación formal como de la no formal. Desde las distintas administraciones, los diferentes agentes sociales o la empresa privada se ofrecen programas de Educación Ambiental y materiales educativos dirigidos a los distintos sectores de la sociedad. El contenido de dichos programas responde al mensaje que los propios gestores quieren transmitir a la población en lógica coherencia con sus propias políticas. Por tanto, aunque el objetivo global de todos ellos -independientemente de cuál sea su procedencia y gestión- pueda ser el mismo, su finalidad específica diferirá sustancialmente.

El Proyecto “Aprender a volar”, nace en el año 2006, como un proyecto extracurricular de Educación Ambiental que intenta conjugar el acercamiento del alumno



a la realidad del ecosistema en el cual está inmerso y a la problemática ambiental que afecta a todo el planeta. Se desarrolló en una primera instancia con una jornada de convivencia y una salida a campo, en la que se realizaron diversas actividades relacionadas a la conmemoración del Festival Mundial de las aves 2006.

Este evento se realizó el día 12 de Octubre de 2006, tuvo una duración de 5 horas, con participación de docentes y adolescentes cuyas edades oscilaron entre los 12 y 23 años de edad. Las actividades comenzaron en el edificio de la Escuela Primaria de la localidad de Las Albahacas, y continuaron con una salida a campo a lo largo de la ribera del río que circunda el pueblo, y en el “Aula de Naturaleza” localizada en zona de camping. A lo largo del recorrido se abordaron distintos temas de interés: valores ecológicos del entorno, historia del lugar, arquitectura y riqueza botánica y faunística del lugar, en particular las aves. Todo ello combinado con dinámicas y juegos que hicieron más amena la visita, y un cuaderno de actividades donde recogieron los conceptos aprendidos durante el día.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- 1-Charla introductoria de la salida
- 2-Salida a campo
- 3-Taller: “los valores y el trabajo en equipo”
 - a- “El juego de los angelitos”
 - b- “Cruzar el Río”
 - c- “Pasar la montaña”
- 4-Charla de nociones básicas de observación de aves
- 5-Observación de aves con planillas de observaciones por grupo
- 6- Lectura de cuentos, poesías, leyendas, curiosidades. Se escuchó música, se tomó mate, etc.
- 7- Juegos:
 - a- “¿Qué conocemos de nuestra flora y fauna? (CBU)”
 - b- “Juego de simulación”, tema: tráfico de fauna y caza ilegal en la zona (CER)
- 8- Exposición de resultados de cada actividad, de problemáticas detectadas, planteo de posibles soluciones, torbellino de ideas para concretarlas, postura de meta.

Los ambientes serranos son parte de los ecosistemas más ricos en biodiversidad del planeta y brindan a la humanidad numerosos beneficios en recursos (ej: Agua, peces, aves, flora), funciones (ej.: protección de fauna silvestre), y atributos (paisaje, diversidad biológica, patrimonio cultural).

Sin embargo la degradación ambiental y el alto índice de crecimiento de la población (ej. urbanización, contaminación, grandes obras de ingeniería, fragmentación de los hábitat) son la causa primaria de pérdida de estos ambientes.

Pese a que en la realidad los sistemas ecológicos y el mundo económico son totalmente inseparables, en la práctica siguen separados en el plano institucional y en la toma de decisiones.

A las comunidades les toca una función muy importante de vigilancia y control de las decisiones. Para poder hacerlo deben contar con habilidad y los necesarios conocimientos técnicos, con la capacidad financiera y la voluntad política necesaria. Es responsabilidad de toda la sociedad el que sigamos contando con un ambiente sano que continúe brindando los servicios básicos para el desarrollo sustentable (Canevari et al.1999).

¿Cuál es la fundamentación del proyecto?

Entendemos que el objetivo de la EA es conseguir que los individuos adquieran la capacidad de hacer frente a los problemas que el medio socio-natural plantea, para que conservando la biodiversidad existente podamos lograr un desarrollo sostenible: esta orientación podría identificarse con el fin mismo de la educación: el desarrollo integral de la persona para que pueda integrarse activamente en el



medio natural y social. Pero no es concebible hablar de respeto al medio natural si no somos respetuosos y solidarios con los individuos de nuestra especie, por eso es esencial la educación en valores que se desarrolla a través de las jornadas de convivencia en conjunción con las actividades ambientales.

La Educación ambiental tiene, por tanto, un carácter globalizador e interdisciplinar, abarcando todo el ámbito de valores que creemos debe tener la educación, por ello la educación ambiental es la Educación para lograr una sociedad mas justa, libre, pacífica y respetuosa con las personas y con el medio ambiente.

Las actividades de Educación Ambiental que forman parte de un programa institucional de convivencia e integración, están fundamentadas en haber detectado en el alumnado algunos puntos importantes para trabajar, entre los que se podrían citar: falta de integración entre CBU y CER, originada posiblemente por problemas edilicios, el desfase en la aparición y creación de estos dos ciclos que pertenecen a la misma escuela pero funcionan aparentemente separados posiblemente por lo antes mencionado, indiferencia por el paisaje y la naturaleza, falta de conocimiento y respeto por lo que los rodea, desapego cultural, desvalorización, entre otros.

Convencidos de que la Escuela es el ámbito donde se debe comenzar a poner en marcha estos valores, es que surge este proyecto como un intento de fomentar, conservar y enseñar a valorar el medio que los rodea, y a ellos mismos como personas, a través de la Educación ambiental.

Se tomó como eje temático las aves, por innumerables razones, como: son lo primero que capta nuestra atención al caminar por la localidad, por su variedad, por su canto o por la belleza de sus plumas al volar ante nuestros ojos, y fundamentalmente por lo extraído de sus pobladores: la caza ilegal e indiscriminada. Pero hay otras razones importantes: son indicadoras de salud del ambiente, nos alegran con su presencia, su canto y su colorido, son grandes consumidoras de insectos perjudiciales para el hombre, son un eslabón imprescindible en la cadena alimenticia de otras especies, son y han sido fuente de inspiración y adoración de muchas culturas, constituyen uno de los vehículos mas importantes en la dispersión de semillas, colaborando con la polinización de las plantas; al comer animales muertos son verdaderos “basureros” que limpian el ambiente, constituyen un eficaz controlador de plagas y son un claro reflejo de la biodiversidad de la región. Además, los programas educativos relacionados con la avifauna constituyen una de las herramientas para diseñar propuestas educativas en torno a sus problemas de conservación.

La planificación de este proyecto, se basó en la creciente preocupación, especialmente de docentes de esta escuela, por la disminución, en algunos casos, desaparición de poblaciones de aves silvestres de la región y de otros constituyentes del paisaje original. Las causas de esta situación son múltiples, pero en gran parte se debe a las modificaciones sufridas en el hábitat de estas especies, la caza ilegal, etc.

Las sierras constituyen los sitios particulares de estas especies de la avifauna, en los cuales se está comenzando a prestar especial atención por parte de docentes y alumnos de distintas edades, que a través de este proyecto de Educación ambiental se han sumado con interés a su estudio.

Los fundamentos para este proyecto pueden ser muchísimos, aunque creemos que el más importante es: preservar y conservar el medio ambiente. De esto se deduce el interés de perfilar un marco de mayor coherencia que permita conseguir, no simplemente una incorporación de conocimientos, sino una verdadera integración de la educación ambiental que servirá como herramientas para colaborar con la preservación del medio en que se vive.

Se necesita trabajar juntos desarrollando soluciones regionales y globales para proteger nuestra diversidad biológica, esto será posible a través de intercambios



culturales, entre ambientes que comparten las mismas aves.

Los alumnos en edad escolar permiten a la escuela la formación de multiplicadores de un cambio de actitud con respecto a la localidad, a los patrimonios culturales, de biodiversidad y además insertar en la sociedad la cultura ambiental de revalorización, que favorece el sentido de pertenencia a la región.

Se torna entonces una necesidad la Educación Ambiental aunque sea a partir de un proyecto extracurricular como este, por los motivos antes citados, que se inició con la identificación de la situación ambiental, la audiencia, el mensaje, la selección de estrategias y una primera evaluación

Porque creemos que una verdadera educación ambiental debe generar cambio de comportamiento y es aquí donde se presenta el mayor de los desafíos, ya que se debe desarrollar una enseñanza- aprendizaje sobre los valores, lo cual termina de cerrar el circuito en la formación integral del alumnado.

De esta manera, surge la necesidad de crear en la comunidad conciencia del peligro en que los hombre hemos puesto a nuestro planeta y el del compromiso indispensable para su protección, esto nos llevará a la tarea casi urgente de ir aproximando al participante al logro de una actitud científica, no aquella que lo convierte en “hombre de ciencia”, sino la que lo va iniciando en el respeto por el pensamiento lógico, en el uso de la creatividad también demandada por la ciencia para sus soluciones y en una actitud de interés y humildad para sus propios logros.

Para aproximarnos a este fin debemos conducir hacia una formación de un marco integral de aplicaciones de los conocimientos científicos en la naturaleza, promoviendo la interacción y la toma de decisiones responsables.

El proyecto pretende tener continuidad al integrarse cada año más alumnos, otros docentes que ingresan al establecimiento, otras escuelas de la zona, como así también, la comunidad y los funcionarios locales

El reto requiere roles innovadores y la voluntad de explorar modos diferentes de pensar, algo que cree la conciencia de ser parte de todo y como se dice habitualmente “actuar localmente pensando globalmente” y validándonos en que “no se puede querer lo que aún no se conoce”. Bajo estos lemas, se trabajó en el año anterior con alumnos del CBU y del CER desarrollando la primera parte de la experiencia

Debido a un creciente interés, se planificó para este año una jornada similar a la realizada en el 2006, en el mes de las aves, en concordancia con las actividades del Festival Mundial de las Aves

Además, se planifica un intercambio que consistirá en compartir los conocimientos adquiridos con alumnos y docentes de otras escuelas cercanas, con el propósito de explorar, descubrir, registrar lo que brinda este lugar, sitio de existencia de aves, y dar continuidad a la protección de las mismas a través de proyectos que respondan al trabajo de investigación y estudio llevado a cabo por los adolescentes. Otro de los propósitos es participar de la campaña “conociendo el lugar donde vivimos”

Los resultados obtenidos hasta ahora fueron muy positivos: los alumnos recibieron esta primera experiencia con gran interés. Un aspecto negativo fue las escasas oportunidades de repetir estas jornadas, por varios motivos, pero el principal es que los docentes no vivimos en la localidad y viajamos para dar clases, y es poco el tiempo que se dispone para estas actividades

Esto condujo a mejorar el proyecto original a través de la planificación de un proyecto que pueda continuarse en el tiempo, y que pretenda ser integrado a la estructura curricular formal, y que sea potencialmente interdisciplinario.

Es un desafío nuevo tanto para el grupo de alumnos y docentes que se inician como para los que continúan estas actividades de protección del ambiente que habitan y conservación de los recursos naturales que los rodean, en particular las aves.



Con este proyecto queremos contribuir para abordar posibles soluciones para la conservación de biodiversidad regional

¿Cuáles son nuestros objetivos?

- Fomentar el interés por la observación, el estudio y el respeto por la flora y la fauna en particular y todos los seres vivos en general.

- Destacar la importancia de realizar un consumo inteligente para la conservación de nuestro planeta.

- Impulsar el interés por el patrimonio histórico y cultural de la localidad a través de la cultura popular.

- Fomentar el desarrollo integral del ser humano y el trabajo en equipo.

- Concientizar a los más jóvenes sobre la problemática ambiental de nuestra región.

- Fomentar la reflexión y el debate en la población acerca de la realidad ambiental de su entorno de modo que se programen actuaciones destinadas a lograr una mejora ambiental.

- Promover la información y participación de las familias en la planificación y desarrollo de actividades de Educación Ambiental, de modo que se favorezcan opiniones, actitudes y pautas de comportamiento favorables a un modo ecológicamente responsable.

- Conservar y promover el desarrollo sustentable en beneficio de sus comunidades y de su biodiversidad, en especial de las aves.

- Formar alumnos con una perspectiva global en relación a los recursos naturales renovables y no renovables, brindándoles las herramientas (en el presente, en su grupo familiar y /o sociedad; en el futuro, como protagonista) para preservar la biodiversidad biológica actuando como un agente multiplicador.

- Preservar y conservar los paisajes originales, sitios de gran importancia para las aves a través de acciones concretas.

- Generar sensibilidad y conciencia sobre los beneficios y problemas que afectan a las serranías para modificar actitudes perjudiciales en estos ambientes.

- Promover la participación de la comunidad y el desarrollo de algunas habilidades para revertir y evitar los problemas ambientales de las sierras de la región.

- Lograr una relación entre alumnos de escuelas hermanas por un compromiso en común a través de un intercambio cultural.

- Conectar a las comunidades de las sierras que comparten aves similares (intercambio cultural)

- Fomentar la sensibilidad y respeto por la vida humana y los seres vivos en general mejorando su ambiente.

- Despertar curiosidad y placer por conocer el mundo natural.

- Promover respeto por el pensamiento ajeno.

- Valorar el intercambio de ideas como forma de construcción de conocimiento.

- Valorar el trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento

- Sensibilizar a los participantes acerca de la realidad ambiental del planeta.

- Tratar de que los ciudadanos tomen conciencia de la degradación progresiva que están sufriendo nuestros ecosistemas debido al desarrollo de ciertas actividades humanas.

- Se pretende transmitir la necesidad de aplicar procesos, mecanismos y estrategias de desarrollo alternativos que compatibilicen el progreso de la comunidad social con la protección del medio ambiente.

¿Como se alcanzarán los objetivos propuestos?

La metodología empleada está en consonancia con los intereses de los individuos a los que se dirige el programa, conectando la realidad del medio con aquellos



aspectos que les motiven tanto en el plano de lo afectivo como en el intelectual.

Se potencia el trabajo en equipo, que favorece el cooperativismo y la solidaridad en contraposición a la competitividad. Se propician situaciones que ayudan a los individuos a explicitar y a contrastar sus ideas, conocimientos y creencias con los demás. Se ayuda a relacionar la nueva información con la que ya se conocía aplicando los nuevos conocimientos a contextos distintos.

La metodología propuesta intenta facilitar la participación.

El objetivo fundamental es enfrentar al sujeto y al grupo con su realidad. Se critica la realidad y posteriormente se intenta un cambio social.

Además, es necesario integrar el principio de interdisciplinariedad, facilitando una conciencia clara de las interdependencias económicas, políticas, culturales y ecológicas del mundo moderno, así como la necesidad de promoción de una mayor equidad, solidaridad y justicia social. Se fomenta la idea de un medio ambiente global donde todo está relacionado.

La metodología es dinámica y flexible en la que destaca el concepto de animación sociocultural, entendida como la acción que tiende a motivar extrínseca e intrínsecamente al individuo en el inicio, desarrollo y final del proceso de sensibilización socioambiental.

Se plantean actividades donde se aplican métodos que despierten fundamentalmente la sensibilización, como charlas, con exposición de afiches, salidas a campo y observación de aves, flora y fauna autóctona, en donde se utilizan los siguientes recursos: guía de aves, bibliografía de flora y fauna, juegos de educación ambiental, (simulaciones, de trabajo en equipo y aplicación de valores), folletos, lectura en libros de cuentos, curiosidades, poesías, leyendas, artículos periodísticos relacionados a problemáticas ambientales, CD con música de la naturaleza, sonidos de animales, detector de sonidos, binoculares, material escrito con referencias para reconocimiento de aves, confección de registros de observación del lugar y de aves.

Los métodos que se usarán son:

1) –Solución de problemas: La Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, declaró específicamente, que la idea central de la Educación Ambiental es lograr, por medio de una creciente interdisciplinariedad, un tipo de educación práctica, orientada hacia la solución de los problemas del Medio Ambiente o, al menos, preparar mejor a los alumnos para resolverlos: Enseñándoles a participar en la toma de decisiones. Se enfatiza la importancia de este método, el que, sin embargo, al llevarlo a la práctica, puede resultar complejo por su misma naturaleza y propósitos. Resolver un problema implica generalmente hallar un punto de ataque, así como los medios apropiados: este método comprende una serie de etapas sucesivas:

- Identificación del problema,
- De sus causas y efectos,
- Formulación y Evaluación de sus posibles soluciones, y, finalmente,
- Un plan de acción efectiva.

Desde el punto de vista pedagógico, significa desarrollar:

- Una actitud de alerta a los problemas ambientales,
- Una capacidad de respuesta creativa, y
- Un deseo de participar en la toma de decisiones, como también en una acción colectiva y/o personal.

En las diferentes fases del proceso de resolución de problemas se plantea usar diferentes metodologías:

a) La discusión grupal - Los grupos de discusión: útil para la fase de identificación de los problemas, descubriendo la realidad tras las palabras, frases, códigos y signos del lenguaje del grupo, es un espacio ideal para la clarificación de conceptos, y será indispensable si se quiere abordar cualquier posible acción, permitiendo



mejorar el conocimiento que cada uno tiene acerca de los vínculos interpersonales y los vínculos del grupo con el objeto de estudio. El conocimiento interno de lo que se podría llamar EFECTO ACUMULATIVO, es decir: Una idea trae aparejada otra y se descubren conjuntos de ideas nuevas y de asociaciones de ideas; las cuales, una persona (a solas), no podría lograr, la conocida técnica Tormenta de Ideas (Brain-Storming), incluye la posibilidad de producir ideas enriquecidas unas con otras.

b) Los talleres experimentales de demostración; permiten situar a los alumnos más cerca de la realidad y de los problemas concretos, ya que presentan elementos, dentro de una situación controlada, para que puedan analizar y solucionar el problema en una escala experimental limitada.

2)-Simulación y juegos: este método generalmente se usa ligado al de solución de problemas debido a su flexibilidad, la variedad de actividades a realizar, y su posibilidad de aplicación práctica en casi todos los momentos de la Tarea. La simulación ofrece una representación simplificada y didáctica de la compleja naturaleza del problema a explorar, una representación ayuda a poder enfocar en las múltiples variables: Naturales, Sociales, Económicas, Éticas, etc. También ayuda a aprender sobre los valores, intereses y patrones de los diversos grupos sociales, que forman parte del problema y también de la solución. Los Juegos y simulación permite que los alumnos tengan una visión amplia de la diversidad de situaciones con una perspectiva interdisciplinaria; y que perciban la importancia de tomar en cuenta los intereses y valores de los diversos grupos; preparándolos así, hacia la participación efectiva, en la fase de la Toma de Decisiones. Las simulaciones son de diferentes tipos: estudio de casos, el jugar roles, etc.

3)- Interpretación ambiental: Este método hace que la Educación Ambiental salga del establecimiento educativo, haciendo que los alumnos tomen contacto con alguna realidad cercana pero lo suficientemente diferente como para que les despierte curiosidad. El desafío consiste en un programa de visitas o estudios en los cuales se tratará, fundamentalmente, de lograr que: Descubran, Observen, Intercambien, Dialoguen, Discutan para lograr Entender, Comprender, Explicar los hechos del medio ambiente, de la vida y del trabajo, etc.

Estas experiencias permitirán, además, ejercitar a los alumnos en el manejo de sus relaciones con los componentes de la Naturaleza, en una época en que éstos van evolucionando y transformándose a gran velocidad. Este método permite también, generar experiencias de convivencia, con grupos en contacto con nuevas realidades, desarrollando una nueva visión del medio ambiente.

Se ha elegido el uso del itinerario como forma de interpretación ambiental, para ubicar a cada Alumno en armonía con su ambiente cercano y lejano, para así favorecer y despertar respuestas diferentes, adecuadas a las exigencias de las nuevas situaciones; generando un espacio personal propicio donde modificar los comportamientos, las conductas y las actitudes; sumergir a la experiencia en un conjunto grande de hechos a observar; hacer y estimular comentarios utilizando criterios y métodos diversos; prever encuentros, debates, intercambios, cierres, y discusiones para estimular a los Alumnos a ajustar o reajustar sus propios sistemas de representación, de referencias y de valores, y permitir que cada uno pueda vincularse con el mundo exterior mediante un tipo de encuentro que lo lleve a integrarse al Medio Ambiente, en forma placentera y agradable;

Se tomaron las 2 formas prácticas de hacer posible la Interpretación Ambiental a través de Itinerarios: -De Interpretación Ambiental Urbana y -De Interpretación Ambiental Rural

Luego se hace el cierre de la Experiencia. De vuelta en clase, los alumnos podrán estudiar las anotaciones, cotejarlas, intercambiar información, ordenarlas, consultar al profesor, etc. Sobre la base del intercambio que hagan, se podrá hacer una



identificación de los problemas ambientales reales del área explorada. Posteriormente, individualmente o por equipos, se diseñarán actividades que les permitan establecer las causas de esos problemas, medir e interpretar sus efectos y tratar de encontrar soluciones simples y aplicables. Los resultados de estas investigaciones se expresarán en una discusión en público (Ronda de padres, de profesores, de funcionarios, etc.), o solamente dentro del grupo.

4)- Campañas ambientales: La organización de la campaña tendrá como objetivos: Mejorar o Suplir aspectos deficitarios de la comunidad local, y no local (turistas), en aspectos relacionados a la conservación del entorno.

Para que la Campaña tenga valor educativo se deben seguir los siguientes momentos:

- preparación previa: se forman los equipos, se discuten los problemas, se eligen el o los problemas a corregir y se revisan las posibles soluciones.- determinación: cada equipo intercambia ideas, realiza observaciones de la comunidad, analiza los datos obtenidos, y analiza la factibilidad de la campaña; - planificación: se detectan los errores conceptuales y conductuales por los cuales se produce el problema, se discute la manera de corregir la situación existente y se busca la manera de llegar a la comunidad con la campaña; - realización: se ejecuta la campaña y se evalúan los resultados.

¿Qué actividades se realizarán?

- Charla introductoria de conocimientos básicos de una salida a campo, de aves comunes del lugar, particularidades para su reconocimiento, cantos y adaptaciones. Además, práctica en el uso de binoculares, y entrega de pequeña guía de aves- Salida a campo para observación de aves e identificación de la flora de la ribera del río, los alumnos son divididos en grupos pequeños, cada uno de estos va acompañado de un adulto. Cada grupo posee un cuadernillo para anotar los datos obtenidos (Realización de un cuaderno de campo).

Se comenzará en las sendas que se encuentran a la vera del río (sierras y bosque nativo), cada grupo de alumnos rota por las tres actividades para investigar la diversidad de aves, de “bichos-presa” (posibles fuentes de alimentación de las aves), nidos y huecos en árboles. Esta actividad se repite en la plantación de árboles exóticos existentes en el lugar (por ej: pinares) para permitir la comparación directa entre los dos tipos de hábitat.

- En el aula; se reflexiona sobre las observaciones, se analizan datos obtenidos, se completan planillas de observaciones, se discuten resultados y se proponen posibles soluciones a las problemáticas encontradas (valorización y conservación del entorno)

- Juegos de Educación Ambiental, para alumnos del CBU, y lectura de reportes ecológicos, extracción de ideas, discusión de temas, elaboración de folletos con fines de cambios de conciencia y protección del lugar.

- Explicaciones e intercambio de ideas sobre monumentos de la zona y leyendas históricas

- Lectura de poesías, cuentos, leyendas, etc., y además se escuchara música vinculada a las aves

- Los valores y la dinámica del trabajo en grupo: juego ecológico

¿Cuáles son los contenidos?

Se incluyen tanto contenidos propios de la problemática de local y regional como contenidos sobre la problemática socio-ambiental que afectan de forma global al planeta. Los contenidos son los siguientes:

- El ecosistema regional: dinámica y agresiones ambientales.
- Las serranías y su problemática.
- Actividades de caza y su influencia sobre los sistemas naturales.
- Flora y fauna; en especial la avifauna regional.

- Los espacios naturales.
- Tráfico ilegal de especies
- Patrimonio natural y cultural
- Los problemas ambientales globales y sus interrelaciones.
- Aprovechamiento de los recursos

En relación a los contenidos actitudinales, este programa pretende transmitir los siguientes valores globales: potenciar la solidaridad frente al individualismo, la cooperación frente a la “comodidad”, el pensamiento abierto y tolerante frente a las ideas estáticas y fijas. Asimismo, se busca el fomento de la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad y el pensamiento y actitud críticas hacia las actividades causantes de los problemas socio-ambientales

¿Quiénes son los destinatarios del proyecto?

El proyecto está dirigido a todos los alumnos y docentes del CBU y CER de Las Albahacas, en una primera instancia, para continuar extendiendo el proyecto a los niños, y comunidad en general, como también, a otras instituciones educativas de localidades vecinas interesadas en conocer la problemática que afectan al medio y sus interrelaciones con el resto de los problemas socio ambientales que sufre el planeta.

El Proyecto se realiza en un marco de contacto directo del participante con el medio. A lo largo de diversas jornadas en donde el destinatario va creando y reforzando vínculos con el ambiente, al mismo tiempo que lo hace con el resto de sus compañeros.

Se dirige este proyecto a los adolescentes y niños principalmente porque se está convencido que son los receptores y multiplicadores de los cambios de actitud y generadores de acciones concretas a favor de la conservación

¿Cuándo y dónde se desarrolla el proyecto?

Este proyecto se inició en Octubre del 2006, con motivo de la realización de actividades en conmemoración al Festival Mundial de las aves, el que se continuará este año y en posteriores. Se lleva a cabo en la localidad de Las Albahacas, provincia de Córdoba, como proyecto extracurricular del CBU y CER Las Albahacas, IPEM N° 283 Tutor, debido a que este establecimiento se encuentra en etapa de formación.

¿Cuáles son los recursos humanos del proyecto?

Este Proyecto está coordinado por la autora del proyecto. Entre sus labores destacan la coordinación del equipo humano que trabaja en este Proyecto, la gestión, la planificación de actividades y el seguimiento de las valoraciones de los participantes.

Otros miembros de este Proyecto son los docentes colaboradores que se encargan de dinamizar y desarrollar el proyecto, son los responsables de facilitar la convivencia en los grupos y motivarlos en todo momento.

¿Con qué recursos materiales se cuenta?

Los recursos materiales deben cubrir las necesidades de las diferentes actividades que se desarrollan en el Proyecto. Pero éstos hasta el momento son muy escasos, ya que el proyecto se lleva a cabo sin recursos financieros, o con recursos propios. Hemos recibido donaciones de material bibliográfico de instituciones, como Aves Argentinas, y Fundación Vida Silvestre, con lo que se esta formando una pequeña biblioteca que contiene tanto material de trabajo como otras referencias bibliográficas: simples guías de identificación de fauna, libros de consulta sobre problemática ambiental general, revistas de aves, etc.

Se debe destacar que no se cuenta con los siguientes materiales necesarios para la continuidad del proyecto: prismáticos para avistamiento de aves, lupas, equipo para recogida de residuos –guantes y bolsas-, cámara y rollos de fotos, fichas téc-



nicas, guías de aves, y libros en general.

¿Cuáles son los criterios y procedimientos de evaluación?

La evaluación es un proceso continuo que investiga el acto educativo. Este acto se concibe como hipótesis de trabajo y la evaluación revierte en él de manera constante y permanente para que posibilite y promueva el cambio (A. Pérez, 1985), entendiendo el cambio como la transformación real mediante la modificación de concepciones, hábitos, actitudes y modos de interpretar de los que participan en el acto educativo.

Este modelo de evaluación formativa, objetiva y cualitativa forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite a los participantes desarrollar nuevas estrategias de actuación para la mejora del proceso.

La evaluación abarca todos aquellos elementos que intervienen en el proceso educativo: aspectos actitudinales, metodológicos, recursos materiales y humanos y relaciones sociales. Así, en este Proyecto se evalúan:

- Los cambios en los participantes –conocimientos, destrezas, actitudes-.
- Los objetivos y contenidos.
- La actividad –cómo se está desarrollando-.
- Los recursos y materiales.
- La metodología.
- Los recursos humanos
- El ambiente de aprendizaje.

Las técnicas de evaluación que se utilizan varían en función de los objetivos y de las circunstancias:

- Observación directa / indirecta.
- Cuestionarios (encuestas, tests).
- Juegos de simulación.
- Debates.
- Lluvia de ideas.
- Puestas en común.

¿Cuál es la valoración de los resultados?

Esta primera experiencia fue muy positiva, ya que se cumplieron los objetivos propuestos, habiéndose logrado esa búsqueda de valores y la integración de docentes y alumnos, como así también, a través del juego se abordaron problemáticas ambientales propias del lugar. De esto surgieron una serie de posibles estrategias y soluciones para las antes mencionadas, destacándose el entusiasmo y los deseos de involucrarse expresado por los chicos.

Esta primera experiencia innovadora despertó, sentimientos e intereses comunes en los chicos como parte de ese entorno que hasta el momento miraban con un dejo de indiferencia

Surge la posibilidad concreta de continuar con este tipo de actividades a corto plazo, con el fin de continuar tratando los temas que faltan concluir.

En el Proyecto existe un factor que juega un papel fundamental en la Educación Ambiental: el vivencial. El participante se “zambulle” en una cascada de vivencias en contacto directo con el medio y se ve “obligado” a convivir durante las jornadas con un grupo humano de diferentes edades en un espacio diferente al escolar. Todo ello hace que esté preparado y motivado para implicarse fácilmente en las diferentes actividades que se le plantean y para comenzar su particular proceso de sensibilización socioambiental o reforzar su concienciación previa.

Y para concluir, los lazos de amistad y solidaridad entre los participantes se mantienen, reforzando la idea de avanzar en el proyecto.





2

Enseñar la Historia presentando problemas y aprender resolviéndolos: una experiencia en 1^{er} grado de EGB.

Pablo Rosales e Ivanna Sola





“...es con los actos como respondemos siempre, y también con los actos preguntamos” José Saramago

*“La respuesta auténtica... es la vida de la pregunta”
M. Blanchot*

¿Cómo conmemorar fechas relevantes del calendario escolar, sin perder de vista el objetivo de enseñar contenidos que permitan explicar y comprender el pasado? ¿Cómo se acerca al pensamiento aquello que se presenta lejano en el tiempo? ¿Con qué actividades promover la interacción entre la información histórica, las ideas infantiles y los procedimientos? ¿Cómo organizar esas actividades? Esta ponencia presenta el relato de una experiencia de enseñanza de contenidos históricos que tuvo en su origen y desarrollo algunas de las cuestiones anteriores. Como todo relato, no se reduce a la presentación de una cronología de hechos, sino que comunica un orden que pretende exponer el cómo y por qué de los sucesos. Como en todo texto, dialogan en él distintas voces, en este caso, las de docentes y asesores que intercambiaron experiencias y saberes hasta obtener esta comunicación¹. El trabajo comenzó con una demanda de asesoramiento didáctico que dos docentes de primer grado realizaron interesadas por tratar con sus alumnos la conmemoración del centenario de la fundación de su ciudad (Coronel Moldes, Pcia. de Córdoba). La intención de las maestras era superar una enseñanza basada en la acumulación cronológica de hechos políticos y sociales descontextualizados y superar la celebración de un acontecimiento cuyo sentido y contexto los alumnos habitualmente no alcanzan a conocer, como tantas veces ocurre con el tratamiento de las efemérides escolares.

Enseñar presentando problemas y aprender resolviéndolos

El primer acuerdo que alcanzamos consistió en compartir un propósito general para la enseñanza de las Ciencias Sociales: ayudar a los niños a comprender y explicar la realidad social transformando sus experiencias cotidianas en objeto de conocimiento a fin de que complejicen sus ideas acerca de esas experiencias (Serulnicoff, 1998). En segundo lugar, se convino en adoptar el enfoque de resolución de problemas para diseñar los contenidos y las actividades.

Tal como lo entiende un importante número de autores de la didáctica de las Ciencias Sociales (Aisenberg, 1993, 1998; Merchán Iglesias y García Pérez, 1993;



Orradre y Svarzman 1993; Gurevich y Zelmanovich, 1993; Serulnicoff, 1998; Saab y Castelluccio, 1991; Quinquers, 1997), un problema es una pregunta que los alumnos pueden comprender y en cuya respuesta pueden pensar, aunque les resulte desconocida. Es precisamente para responder a las demandas de la situación problemática planteada que necesitan emprender un conjunto de actividades en las que se produce la interacción entre sus ideas y la información presente en diversas fuentes. Se trata de una situación

“para la cual no se dispone de un camino rápido y directo que lleve a la solución, es decir, no existe una respuesta inmediata ni se puede determinar con precisión qué información se necesita para conseguir dicha respuesta y que por ende, supone un proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir (Garret, 1995).

La incertidumbre es, entonces, un rasgo central de la situación problemática propio del desconocimiento del camino que une el punto de partida y la meta a alcanzar. Esta incertidumbre y la tensión inherente a la misma constituirían el motor de la búsqueda de solución a lo que se sumarían otros componentes vinculados a la inquietud, la sorpresa o el interés por el contenido y la tarea (Perales, 2000; Pozo y Postigo, 1995).

No nos referimos, entonces, sólo a situaciones de carácter negativo, que señalan carencias, obstáculos, dificultades, sino que incluimos también aquellas que implican desafíos, que movilizan la creatividad, la búsqueda de nuevas preguntas, que generan el espacio propicio para que tenga lugar el placer de buscar y construir posibles soluciones, de generar nuevos aprendizajes.” (Astudillo, 2006: 9).

Atendiendo a estos rasgos, diseñamos un conjunto de interrogantes que pretendíamos promovieran la búsqueda de respuestas encabizando las distintas actividades de la secuencia didáctica:

a) *¿Cómo habrá sido la vida en los primeros años de Moldes?*

b) *¿Para qué venía a vivir la gente a nuestra ciudad?*

•¿De dónde venían?

•¿En qué llegaban? ¿Adónde llegaban?

•¿Qué venían a hacer?

•¿De qué vivían? ¿En qué trabajaba la gente que vivía en nuestra ciudad y en el campo? ¿Qué se hacía con lo que producían, adónde iba?

c) *¿Dónde iba a vivir la gente que venía a Moldes?*

•¿Con quiénes vivían?

•¿En dónde vivían?

Los problemas, como puede apreciarse en los que acabamos de presentar, pueden ser situaciones cercanas a las experiencias de los alumnos, aunque resulten distantes en tiempo y espacio. Pero también pueden ser situaciones ficticias, si bien verosímiles en el ámbito de la realidad social. Su solución no implica necesariamente modificar situaciones en la realidad; en algunos casos porque se estudian contextos lejanos en tiempo y/o espacio; en la mayoría de los casos porque se trata de situaciones que, al menos en plazos inmediatos, no forman parte de las acciones sociales al alcance de los alumnos. Se nos ocurre pensar que un problema conserva algo inacabado, al tiempo que señala algo que se concibe alcanzable, posible, pero incierto. Sobre su apertura misma se ciñe cierto completamiento, aunque no se clausura en una respuesta inmediata.

La pregunta permanece incompleta hasta que es interpretada por el alumno y su interpretación contiene ya los primeros pasos del recorrido necesario para construir la respuesta. Es en el tránsito mismo hacia la solución donde aún espera la construcción más amplia, aquel saber apenas vislumbrado en la pregunta: los datos que se procura hallar, su reunión para construir las ideas que los enlazan y las acciones del pensamiento necesarias para alcanzar todo ello. Puede decirse que el planteo de problemas permite, por un lado, el diseño de los contenidos y, por otro lado, el diseño de las actividades de aprendizaje.

Por un lado, un problema ofrece un contexto que otorga significado y permite comprender la información que se quiere transmitir (Gurevich y Zelmanovich, 1993). En Ciencias Sociales todo problema social genuino resulta de por sí contextualizado o acotado por ciertas coordenadas de tiempo, espacio, dimensiones en estudio y sectores sociales que intervienen o se ven afectados por él. Es en el marco de un recorte determinado de la realidad social que pueden especificarse los contenidos que se enseñarán (Gojman y Segal, 1998) y ello porque tanto la enseñanza como el aprendizaje de conceptos sociales requiere delimitar y estudiar en profundidad algún objeto, sin desconocer su complejidad, pero sin tornarlo inaccesible por la abstracción de los procesos que lo explican.

En nuestro caso, el recorte de la realidad social seleccionado nos situaba en los inicios del siglo XX (alrededor de 1904, año de la fundación de la localidad de Moldes). Decidimos colocar en primer plano las actividades cotidianas en la villa para el desarrollo de las funciones propias de los espacios urbanos construidos en esta etapa de la colonización agrícola del sur de Córdoba. Efectivamente, la fundación de toda colonia agrícola implicaba levantar una villa según



lo previsto por la legislación cordobesa (Arcondo, en Closa y Villegas, 1997). La localidad nace como centro de provisión de servicios para los pobladores rurales (alimentos, implementos, etc.) y como núcleo concentrador de la producción rural, integrándose luego gracias al ferrocarril al circuito de acopio y de transporte del cereal desde la pampa agrícola hacia el puerto (el de Rosario, el de Buenos Aires) y, a la inversa, de transporte de mercaderías y trabajadores para abastecer a los espacios agrícolas (Cortés Conde, 1998; Ferrero, 1999).

Son estas ideas, complejas, las que aparecen en un primer nivel de aproximación a través de elementos de la vida cotidiana presentadas a través de las preguntas: para qué venían, de dónde venían, de qué vivían, en dónde se establecían, qué producían, los primeros pobladores de Moldes. En sí mismas, las preguntas encierran el enlace entre dos momentos, en tanto señalan la llegada de gente procedente de cierto contexto a otro que se va construyendo. Como planteaba Félix Luna "son las pequeñas cosas que jalonan la vida diaria las que revelan con mayor elocuencia los cambios que acaecen en la sociedad" (en Svarzman, 2000: 23).

Por otro lado, como anticipáramos antes, el planteo de problemas también permite el diseño de las actividades de aprendizaje. La acción de enseñar necesita cierta forma de encadenar las actividades con que paulatinamente se va aproximando a los alumnos hacia los aspectos seleccionados del objeto; esto es, se precisa la idea de secuencia de actividades, de orden que otorgue dirección, continuidad y profundidad creciente en el tratamiento de la información. La resolución de un problema requiere su apertura en diversos aspectos o dimensiones con las que parcialmente se va respondiendo a lo planteado. Estas dimensiones son explicitadas como un conjunto articulado de preguntas que se derivan del problema principal y que encabezan las actividades ordenándolas en una secuencia.

Según los matices propios de esta estrategia de enseñanza por resolución de problemas, los alumnos tendrán mayores o menores oportunidades de tomar decisiones autónomas en la planificación, recolección, análisis, interpretación y comunicación de la información, es decir, tendrán distintas ocasiones de poner en juego y aprender las acciones que componen los procedimientos mentales con los que se procesa la información para resolver el problema planteado. Pero es el docente quien en último término planifica las actividades, las ordena, suministra las consignas y asiste a los alumnos para su cumplimiento, provee y, llegado el caso, diseña los materiales necesarios para encontrar las respuestas, sistematiza, contrasta planteos (entre los alumnos, entre diferentes fuentes, entre las ideas de los alumnos y la información), etc.



Narración y argumentos: los órdenes del relato de una experiencia de enseñanza

La experiencia se desarrolló en 2004, en primer grado de la escuela de gestión estatal “Nicolás Avellaneda”, y se extendió por 15 jornadas de dos horas promedio cada una. Veintiocho alumnos, provenientes de hogares con ingresos medios y bajos, asistían a la división cuyas producciones analizaremos. Expondremos la secuencia de actividades que se propuso a los alumnos, incluiremos algunos ejemplos de respuestas de los mismos e iremos efectuando los comentarios necesarios para entender y conceptualizar los pasos seguidos.

• Primera actividad: Planteo del problema y primeras hipótesis

Se les planteó a los niños que, con motivo de cumplirse los 100 años de su ciudad, iban a averiguar: ¿Cómo era la vida en los primeros años de Moldes? Para ello se les dijo que iban a comenzar dibujando cómo imaginaban “que era la vida en los primeros años de Moldes”, “qué podía haber”, “quiénes podían estar”. A través del diálogo se obtuvieron comentarios y ampliaciones acerca de lo representado (en anexo 1). Estas son algunas de las respuestas:

-Paloma: *“Dibujé un rancho donde vivían las personas de antes, no todas, los primeros habitantes, dibujé el campo y mucha tierra porque creo que no había otra cosa”* (producción N° 1-A).

-Agustina: *“Moldes antes... no había nada, yo lo dibujé como un ranchito, el pasto bien alto... y cuando llegaron los primeros habitantes era todo campo y se quedaban ahí”* (producción N° 1-B).

-Albano: *“Yo dibujé una casa y las vías del tren y los caballos, las carretas y la gente que vino para hacer Moldes, porque no había nada, vinieron de Buenos Aires y no tenían nada, se hacían de todo, me contó mi bisabuelo... llegó el tren y ahí empezó a llegar la gente”* (producción N° 1-C).

-Valentín: *“Yo dibujé los primeros habitantes de Moldes que están en el campo porque no había nada y el tren que los traía y esos son los señores que llegaban y tenían que trabajar para hacerse la casa. No lo pinto porque las fotos son en blanco y negro”* (producción N° 1-D).

Los dibujos y comentarios de los niños tienen en común el creer que en la zona no había nada o casi nada. Muchos no representan cómo imaginan la localidad en sus primeros años, sino el ámbito rural. Lo representan con alguna vivienda, muchas veces rudimentaria (“una choza”, “un ranchito”), con alguna vegetación, sin cultivos; la mayoría no representa personas, el resto incluye muy pocas en sus dibujos. Casi todos los alumnos señalan que “no había...”, que “tuvieron que hacer...”



Esta primera actividad apuntaba a indagar los esquemas de asimilación, las hipótesis de los niños acerca del problema, como fuente de información de la docente para pensar futuras intervenciones, así como para generar nuevas preguntas con sentido para los niños. De esta manera, éstos se ven involucrados en el proceso de resolución del problema desde sus propias ideas y necesidades de aprendizaje; al advertir vacíos de conocimiento, incompletudes y contradicciones entre las representaciones que coexisten en el grupo, puede generarse una disposición hacia la búsqueda de solución a partir del reconocimiento de lo que se ignora; aquí son los alumnos quienes terminan de configurar el escenario del problema a partir de sus concepciones previas (Astudillo, 2006).

• Segunda actividad: Planificación de la resolución del problema

Se realizó una puesta en común de las respuestas y conversión de las hipótesis en preguntas, a partir de sintetizarlos con los interrogantes diseñados. La docente les planteó: “Vamos a averiguar: ¿Qué se hacía en los primeros años de Moldes? ¿Qué había? ¿Para qué venía a vivir la gente a nuestra ciudad? ¿De dónde venían? ¿De qué vivían?”. Se pidió a los alumnos que pensasen “¿Cómo podrían hacer para responder a esas preguntas, qué es lo que quieren averiguar?”. De esta manera se ofrecía a los niños participación en la planificación de las actividades de búsqueda de respuestas al problema, involucrándolos en este proceso. Algunas de sus propuestas fueron:

-Josefina: *“Podemos buscar en planos, en libros de Moldes”.*

-Paloma: *“Sí, en la biblioteca”.*

-Agustina: *“En la casa de los abuelos, que tienen cosas de antes”.*

-Albano: *“También en el Museo, que hay cosas viejas”.*

-Paloma: *“Pero no existían las casas como ahora porque no había nada y después vinieron y hicieron las casas”.*

-Josefina: *“Sí, pero las damas antiguas existían. Las calles eran de tierra y a veces se intercambiaban las cosas”.*

-Valentín: *“Sí, porque no tenían mucha plata”.*

-Santiago: *“Sí, me parece que eran pobres”.*

Sofía: *“Sí, porque recién empezaba a hacerse Moldes. Antes no había nada, para mí, no sé...”.*

-Agustina: *“Y... alguien había para que puedan llamar a otros”.*

-José: *“Por qué, digo yo, no le preguntamos a alguien, o en el Museo. Pero yo no puedo escribir todo...”.*

-Valentina: *“Les decimos a nuestras mamás que nos ayuden”.*

Se recuperaron las propuestas de los niños en tanto todas ellas resultaban pertinentes y se conjugaban con parte de las actividades que habían sido pla-

nificadas. Se les comunicó qué otras actividades había previsto su maestra y en qué orden iba a desarrollarse la búsqueda de datos.

• Tercera actividad: Observación de fotos

El trabajo de búsqueda de respuestas comenzó con la observación de fotos a fin de responder: “¿Qué se hacía en los primeros años de Moldes? ¿De qué vivía la gente que venía a nuestra ciudad?”. En las imágenes suministradas era posible apreciar un tren arribando a una estación y sus pasajeros descendiendo; el interior de un almacén de ramos generales; una máquina trilladora con trabajadores operándola; viviendas de distintos sectores sociales (en algunas de las imágenes se aprecian extensos espacios que no parecen registrar ninguna transformación por la mano del hombre); carros tirados por caballos y personas conduciéndolos.

En la puesta en común del análisis de las fotos pudo apreciarse que permitieron a los niños confirmar algunos aspectos de sus representaciones iniciales, generar nuevas interpretaciones y despertar su interés por averiguar aquellas cuestiones que no quedaban resueltas. Precisamente, eso es lo que justifica para ellos que se emprenda una secuencia de actividades.

• Cuarta a Sexta actividad: Lectura de relatos

En las clases siguientes se leyeron relatos a fin de responder: “¿Para qué venía a vivir la gente a nuestra ciudad? ¿De dónde venían? ¿De qué vivían?”. Estos son extractos de los textos presentados:

Relato 1

(...) Comenzaron a trabajar muy duro, lo primero que hicieron fue el pozo para tener agua... Por varios días durmieron en los mismos carros en que habían viajado, tapados con unas pocas mantas. Después de que firmaron el trato en la oficina que vendía las tierras comenzaron a levantar su nueva casa con ladrillos de barro. Le hicieron una cocina, una galería y un dormitorio. No tenían para más, por el momento. El trato era pagar las tierras con lo que cosecharan cada año...

¿Qué comían, cómo conseguían el alimento? Ni pensar que habría una carnicería o un supermercado. Cazaban peludos y vizcachas, que eran los animales que había en la zona... Juan empezó a preparar una huerta y en poco tiempo ya cosechaba verduras para alimentar a su familia y también para vender o cambiar por otra cosa a algún vecino. Antonio ordeñaba la vaca que tenían en un corral para tener la leche fresca a la mañana. Lo demás, harina y lo que necesitaran para comer, lo tenían que ir a buscar a otro pueblo que se había fundado algunos años antes y estaba mejor establecido porque pasaba por allí el tren.



Todos los días salían a trabajar al campo, a sembrar el trigo, a limpiar las malezas, a cosecharlo. Cuando era la hora del almuerzo Margarita, la esposa de Antonio les llevaba la comida. En la época de cosecha, Margarita también trabajaba, se ataba una bolsa de lona a la cintura y juntaba las espigas, después llenaban las bolsas. Antonio y Juan las ataban y las cargaban sobre sus hombros apilándolas.

Por las noches se alumbraban con una botella con kerosene. Las mujeres aprovechaban a tejer...

Relato 2

(...) Unos años más tarde de la historia que contamos de Juan y Antonio, Moldes ya tenía algunas casas más, dos almacenes, un hotel. El tren había comenzado a pasar y llegaba con más gente... Una mañana llegó en el tren Magdalena, de apenas 5 años, con su familia y otras familias de italianos.

Magdalena quedó sorprendida al bajar en la estación. Al lado del tren en el que había venido había otro pero no cargado con hacienda, harina y gente sentada en otros vagones. No, había gente, pero iban parados, custodiados por unos soldados. Luego su familia se enteraría que eran indios que habían quedado por la región, aislados de su gente. Se los llevaban hacia el oeste en donde les habían dicho iban a darles tierra, comida y casa.

A Magdalena y sus padres los esperaba una familia que les había conseguido una pieza. Allí su mamá recibiría los trabajos para coser ropa ya que era costurera. Su papá venía a trabajar de albañil, pero en la ciudad, no en el campo. La cantidad de gente que vivía en Moldes había hecho que se necesitara cada vez más personas para trabajos como hacer ropa, levantar casas, vender alimentos, vender herramientas, dar de comer y dar habitación a los que estaban de paso y muchas cosas más. (...)

Magdalena acompañaba a su mamá al almacén de ramos generales de Don Aristizábal y se dedicaba a ver todo lo que había dentro. Las estanterías llegaban hasta el techo, llenas de cosas: telas, botellas de colores con distintas cosas, bolsas enormes de azúcar, café, harina. Don Aristizábal bajaba lo que le pidieran y lo envasaba en paquetes. Se podía conseguir de todo en el almacén de Don Aristizábal, desde agujas hasta palas, desde telas hasta vino...2.

Los relatos fueron releídos a los alumnos y trabajados con un planisferio para ubicar los lugares señalados en ellos. La docente comentó cómo viajaban los inmigrantes y lo asimiló a las distintas condiciones conforme al sector social del que provenían. En relación con el trabajo en la colonia agrícola, a los alumnos les llamó la atención que las mujeres fueran a trabajar en el campo: “por qué si tenían que cuidar los chicos iban a trabajar”. La docente aportó entonces información acerca de dónde y con quién dejaban a los niños más pequeños, esto



es, al cuidado de hermanos mayores u otros familiares con los que convivían. Cabe mencionar que los alumnos pudieron relacionar algunos datos incluidos en el relato con las fotos analizadas antes.

A los alumnos también les llamó la atención “cómo es que vivían todos juntos”, “cómo eran esas casas”. Por otra parte, relacionaron la información presente en el relato que describe un almacén de ramos generales con una de las fotos analizadas en la tercera actividad. En todos esos intercambios los niños fueron confirmando la presencia de ciertos aspectos anticipados por ellos, a la vez que iban agregando y modificando otros. A la idea de que “no había nada”, iban agregando información sobre lo que fue necesario construir y cómo se habían organizado los primeros habitantes de la villa para hacerlo.

Conviene detenerse un momento en los formatos a través de los cuales se transmite la información a los niños en estas actividades. Según hemos visto, se presentan dos relatos que, recurriendo a la familiaridad de los niños con la trama narrativa (Zelmanovich, 1998; Egan, 1998), acercan un conjunto de datos para avanzar en la elaboración de respuestas provisorias. Dice Rosen que al transformar las experiencias cotidianas en un relato

“El incesante flujo de acontecimientos debe ser atendido selectivamente e interpretado como relaciones, causas, motivos, sentimientos y consecuencias latentes; en una palabra, como significados. Para poner orden en ese flujo, que en otro caso sería inmanejable, tenemos que dar un paso más e inventar (...) comienzos y finales porque ahí afuera no existen tales cosas (...) extraer de [la] experiencia una secuencia significativa, darle unos contornos, colocarle alrededor las fronteras de la historia [del relato], y hacerla resonar en los artificiales silencios con los que podemos empezarla y terminarla” (en Cazden, 1991: 35).

Valoramos aquí la producción de recursos didácticos que suponen una reformulación del saber histórico, contemplando las posibilidades de comprensión por parte de los niños, incorporando recursos discursivos que resultan accesibles al grupo, movilizadores e interesantes. Hay que señalar que los relatos ya incorporan la presentación de relaciones explicativas entre las situaciones narradas, superando de este modo las habituales descripciones acumulativas de datos descontextualizados e impersonales (Astudillo, 2006).

• Séptima y octava actividad: Preparación y realización de una salida y entrevista

Se realizaron sucesivamente dos actividades que fueron preparadas con antelación en el aula. Por un lado, una salida a la Estación de ferrocarril de la localidad para observar: ¿Cómo está construida? ¿Qué materiales se usaron para el techo, las paredes, las vías? ¿Dónde se bajaba la gente? ¿Dónde se sacaban



los boletos? ¿Dónde esperaba la gente la llegada del tren? ¿Cuál será la zona en dónde se cargaba el cereal que se cosechaba en el campo? ¿Cómo es el lugar, qué hay en él, para qué? Por otro lado, se realizó en el museo local una entrevista al encargado (un historiador amateur) para responder: ¿De dónde venían los trenes? ¿A dónde iban? ¿De quién era la estación? ¿Para qué se hizo? ¿Qué traían, qué llevaban? ¿Los materiales con los que está hecha la estación eran los mismos que usaron los primeros habitantes para levantar sus casas? ¿De dónde se trajeron los materiales para la estación? ¿Y para las vías? La búsqueda de respuesta a estas preguntas (muchas de las cuales fueron aportadas por los niños en la preparación de ambas actividades) se asignó a distintos grupos de alumnos.

• **Novena actividad: Análisis y síntesis parcial de los datos**

Se realizó una puesta en común para sistematizar los datos recabados en la salida a la Estación de ferrocarril y a partir de la entrevista realizada al encargado del museo. Cada grupo expuso lo que se le había encargado averiguar y la docente fue sistematizando los datos en un afiche. A continuación se solicitó a los niños que dibujaran cómo habría sido la estación funcionando en aquella época. Cabe destacar que la consigna no solicita graficar lo observado en la visita, sino representar una situación no percibida directamente por los alumnos, integrando diferentes fuentes de información. Los chicos lograron coordinar elementos observados en la Estación, en las fotos y en los relatos. Esto se evidencia en los dibujos (en anexo 2): aparecen personas con apariencia a la usanza de la época (vestimenta, peinados, bigotes, etc.), se representan pasajeros, guardas, maquinistas (producción 2-B), vagones de pasajeros (ver detalle de las ventanillas) y otros cargados con mercadería (producción 2-C). La docente fue realizando breves exposiciones que sirvieron para conectar y relacionar datos y contexto a partir de las representaciones que iban comunicando los alumnos.

• **Décima a decimocuarta actividad: Comunicación de la información analizada**

A fin de profundizar la integración y comprensión de la variada información recolectada en la salida se propuso a los niños una dramatización en la cual se representaron situaciones propias de la Estación.

Las últimas jornadas fueron dedicadas a armar un “libro” con los datos averiguados, incorporando relatos y copias de fotos aportados por las familias y los dibujos realizados en las visitas. El “libro” fue presentado en una muestra que se montó en la escuela para conmemorar el aniversario de la fundación



de la ciudad.

• Decimoquinta actividad: Evaluación final

En el cierre de la unidad se les pidió que escribieran sus conclusiones acerca de todo lo averiguado. Estas fueron algunas de las producciones de los alumnos:

-Paloma: *“Vinieron en carros y algunos en tren, se vinieron de Italia porque había trabajo y en Italia no había trabajo. Hacían ladrillos con barro para fabricar las casas y plantaban verduras para comer porque no había comida. Iban a Sampacho en carreta y compraban bolsas de harina y se quedaban a dormir en carretas y cuando amanecía arrancaban. Después se abrieron los negocios de ramos generales y no tuvieron que viajar. Con el ferrocarril pudieron viajar y cargar las bolsas de cereal y bolsas de harina”.*

-Agustina: *“Las casas eran grandes porque tenían muchos hijos (...) Como no había super ellos se hacían una huerta...”*

-Albano: *“4 indios que estaban perdidos y después vieron un tren que para y los llevó a otro lado. Pero había otro tren al lado pero de carga y vino más personas a hacer más casas en los campos y muchas casas y todas las personas tuvieron muchos hijos y se compraron una máquina y sembraron plantas de frutas. Me gustó ir al ferrocarril, ir al Museo porque hay cosas antiguas”.*

-Valentín: *“Los italianos vinieron para conseguir trabajo, para conseguir plata para comer porque no había para comer. Algunos trabajaban en el campo y algunos en la ciudad trabajaban en ramos generales otros trabajaban en el campo para sembrar lechuga y zanahoria y frutas para comer para alimentarse. Los trenes se usaban para llevar carga y gente”.*

En función de ofrecer una apreciación evaluativa global, podríamos decir que el análisis de las distintas expresiones de los alumnos (diálogos, dibujos, escritos) a lo largo de la secuencia de actividades, evidencia que la mayoría siguió una modalidad acumulativa en las ideas y datos que exponen. A partir de la segunda mitad de la secuencia se observan algunos casos en que, a las enumeraciones de datos, agregan nexos (porque, para, como... entonces...) que evidencian las relaciones que enlazan los datos y eventualmente dan cuenta de un posible entramado explicativo en construcción. Más allá de ello, en todos los alumnos se aprecia claramente hacia el final de la secuencia la incorporación de información nueva, sumando y a veces integrando lo tratado en las distintas jornadas a partir de las diversas fuentes de información analizadas.



Desenlace de un relato de experiencia

La secuencia relatada y el análisis que hemos ido efectuando pretende mostrar cómo los contenidos se organizan, a partir de un enfoque explicativo y comprensivo, en función de un problema disciplinarmente válido que ha procurado plantearse como un desafío cognitivo para los alumnos. Como puede apreciarse en las preguntas que encabezan las distintas actividades, no se seleccionó cualquier aspecto de la vida cotidiana para su estudio, sino aquellos elementos con cierta potencialidad para ser conectados con las condiciones sociales más amplias que permiten comprenderlos o explicarlos (Astudillo, 2006). En estas preguntas están contenidas las intenciones de aproximar el pensamiento de los alumnos hacia aspectos de la historia de la vida cotidiana de su localidad en los que cobren sentido las razones y las acciones de los inmigrantes para establecerse en la colonia y con los que se que pueda comenzar a pensar en la organización social de las actividades que hubieron de emprender estos actores.

El proceso seguido para responder al problema ha supuesto la activación de un conjunto múltiple y variado de procedimientos vinculados con el tratamiento de la información, con cierto protagonismo de los niños en su planificación y ejecución, habiendo desplegado progresivamente acciones de búsqueda, recolección, selección, análisis e interpretación, síntesis y reorganización de la información. En ese proceso, la docente ha desempeñado el rol de quien orienta, acerca información, sistematiza aportes, señala fuentes de información, pregunta, coordina instancias de discusión o trabajo colectivo, etc.; mientras que el alumno es quien desempeña el papel clave en el camino de búsqueda y elaboración de las respuestas (Astudillo, 2006).

Enseñar conceptos implica ayudar a relacionar hechos, generalizando y diferenciando datos en base a ideas que los reúnen y los distinguen de otros. Estas ideas están primero en la formulación del docente, condensadas en las preguntas. Un problema contiene así el desarrollo de una idea a la que se arriba en el trabajo de construcción de las respuestas parciales a las preguntas derivadas de él. Para construir esas respuestas se procura el contacto con múltiples fuentes de información (relatos, imágenes, mapas, textos expositivos orales y escritos, entrevistados, espacios físicos, objetos, etc.). Las ideas de los alumnos intervienen en la interpretación del problema, en las decisiones que toman para solucionarlo y, en definitiva, resultan más o menos transformadas a partir de la interacción con las fuentes de información.

Es el docente el responsable de prever un itinerario tentativo (Serulnicoff, 1998), una secuencia de pasos contiguos, enhebrados, cuyo orden aporta la continuidad necesaria para profundizar y ampliar el tratamiento de la informa-



ción que, centrada en distintos aspectos parciales del problema, se incluye en cada actividad. En este recorrido, los alumnos tienen que saber hacia dónde y para qué van, aunque ignoren qué irán encontrando y cómo será la forma de aquello a lo que logren arribar. Este lugar, es preciso aclararlo, resultará ser una versión personal, un paisaje interno, de una representación comunicada socialmente con intención didáctica.

Cierto es que el recorrido de cada docente, con cada grupo de alumnos, cada año, entrelaza con matices propios esa trama singular que sostiene a la experiencia: obstáculos, predisposiciones, aciertos, errores, azares. Cada experiencia (individual o colectiva, como ésta) es valiosa para quienes la viven, precisamente por los avatares que tienen lugar en ella y que la constituyen. Pero lo propio puede alojarse en el lenguaje, inscribirse en la figura inacabada que todo autor ofrece en todo texto, y entonces, la experiencia puede compartirse, si el lector quiere. Porque la lectura es tiempo y el tiempo, dice Fernando Cabrera, está después.

NOTAS

1 Estela Brunelli e Ivanna Sola, profesoras a cargo de las divisiones de 1° grado, diseñaron y desarrollaron la secuencia didáctica. Ivanna Sola participó además en el análisis y comunicación de la experiencia desarrollada en su grado, cuyos resultados aquí se comunican. Pablo Rosales colaboró en el diseño, análisis y comunicación de la secuencia de enseñanza. Un análisis preliminar de la experiencia se encuentra en Astudillo (2006).

2 Relatos elaborados en base a: Arcondo (en Closa y Villegas, 1997); Cortés Conde (1998); Ferrero (1999); Hourcade (1999); y crónicas recopiladas por las docentes y padres de los alumnos.



Referencias

- Aisenberg, B. 1993. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Paidós. Bs. As.
- Aisenberg, B. 1998. Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "Gobierno nacional" para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós. Bs. As.
- Astudillo, C. 2006. La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales y naturales. Informe del Trabajo de Adscripción en "Didáctica I", Lic. en Psicopedagogía, FCH-UNRC. Río Cuarto. Inédito.
- Cazden, C. 1991. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós. Barcelona.
- Cortés Conde, R. 1998. Auge de la economía exportadora y vicisitudes del régimen conservador (1890-1916). En AAVV *Historia Argentina 3*. Paidós. Quilmes.
- Closa, G. y S. Villegas (comp). 1997. *Contextualizar Córdoba*. Selección de textos de Historia. Narvaja Editor. Córdoba.
- Hourcade, E. 1999. La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto. En Devoto, F. y M. Madero. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Tomo II. La Argentina plural: 1870-1930. Ed. Taurus. Bs. As.
- Egan, K. 1998. Narrativa y aprendizaje. En McEwan, H. y K. Egan (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Avellaneda.
- Ferrero, R. 1999. La "pampa gringa" cordobesa. Emergencia e idiosincrasia de las clases medias rurales. Edit. Córdoba en América Latina. Córdoba.
- Gojman, S. y Segal, A. 1998. Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En Aisenberg, B. y S.



- Alderoqui (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales II. Paidós. Bs. As.
- Gurevich, R. y P. Zelmanovich. 1993. Geografía: Análisis de una propuesta didáctica sobre la contaminación del Riachuelo. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales. Paidós. Bs. As.
- Merchán Iglesias, F. y F. García Pérez. 1994. Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales. Paidós. Bs. As.
- Orradre, A. y J. Svarzman. 1993. ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales. Paidós. Bs. As.
- Quinquers, D. 1997. Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y J. Pagès (coord.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. ICE-Horsori. Bs. As.
- Saab, J. y C. Castelluccio. 1991. Pensar y hacer historia en la escuela media. Troquel. Bs. As.
- Serulnicoff, A. 1998. Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales. En O a 5. La educación en los primeros años. Ciencias sociales. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Svarzman, J. 2000. Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Zelmanovich, P. 1998. Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía? En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) Didáctica de las ciencias sociales II. Paidós. Bs. As.



ANEXO 1

Producción 1-A (Paloma)



Producción 1-B (Agustina)



Producción 1-C (Albano)



Producción 1-D (Valentín)

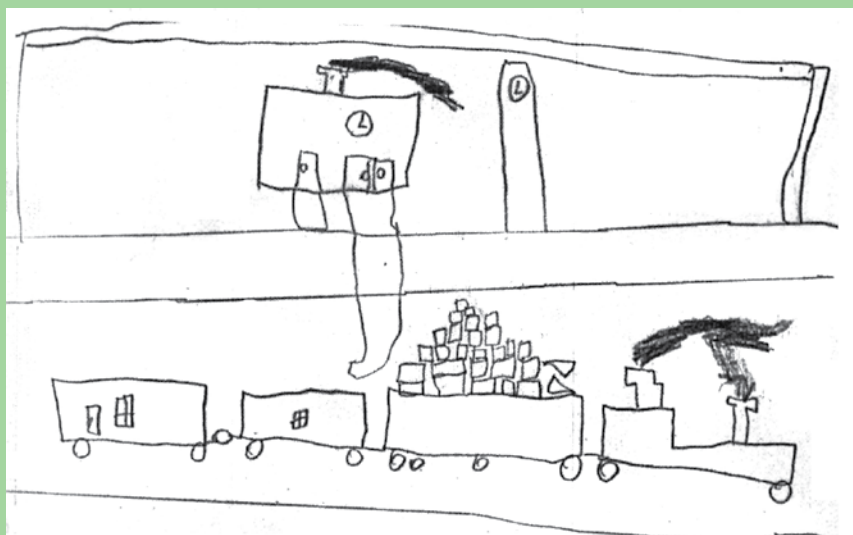


ANEXO 2

Producción 2-B (Agustina)



Producción 2-C (Albano)





3

La cultura de los medios y la comunicación didáctica: Relato de una experiencia en el Nivel Medio

Laura Dalerba y Carina Pérez





Introducción

Actualmente cuando los signos del postmodernismo y la globalización son evidentes, el escenario del nuevo siglo demanda como desafío una educación ambiental que contribuya a superar la crisis ecológica, a armonizar la relación biosfera-sociedad y a construir una economía ecológicamente sostenible; conduciendo de este modo a perfilar nuevas formas de concebir la praxis educativa (Imbernón, 1999). En esta línea, la tarea docente se enfrenta a la necesidad de reflexionar e interrogar sus prácticas y a compartir ese debate entre pares; exigiendo ello capacidad de indagación, de producción de nuevos conocimientos, de intervención creativa, así como posibilidades de analizar las condiciones históricas y teóricas de los procesos formativos (Andreone, Martini y Bosio, 2001).

A la par de estos requerimientos de debate y análisis reflexivo-colectivo sobre la práctica, están surgiendo y consolidándose espacios de trabajo en redes -espacios de reflexión e intercambio entre docentes- como instancias alternativas para expresar ideas, informaciones, conocimientos y experiencias acerca de la realidad educativa, en forma tal de garantizar la comunicación e integración entre colectivos de educadores (Duhalde, 2002). En ese sentido, a escala más local, con objeto de comunicación e intercambio -en el marco del Proyecto “Redes de instituciones, conocimiento y cultura: un nuevo modelo de formación docente”- el presente trabajo procura un proceso de reflexión y análisis compartido a fin de «leer», interpretar y resignificar las propias prácticas, buscando revisar formas habituales de enseñanza y delinear posibles innovaciones en la continuidad del proyecto curricular.

Reseña de la experiencia escolar

El proyecto “Videos Musicales, Currículo y Ambiente” constituye una experiencia escolar exploratoria, realizada con estudiantes del quinto año del Ciclo de Especialidad en Ciencias Naturales -con Orientación en Salud y Ambiente- en la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de la localidad de Alcira Gigena (Córdoba, Argentina).

La experiencia articula los espacios curriculares de Lengua y Ecología y está orientada, en primer término, a indagar desde una perspectiva interpretativa o hermenéutica, la comprensión del sentido de lo «ambiental» en videos musicales -entendidos éstos como textos culturalmente producidos- y, en segundo lugar, a modo de proyección, está enfocada a profundizar en la investigación y



el uso del género audiovisual como medio de expresión y de comunicación.

La modalidad de trabajo en la experiencia comprende dos instancias o fases principales:

Fase I: Indagación sobre representaciones de ambiente y sustentabilidad implícitas en vídeos musicales, a través de categorías interpretativas que permitan comprender y decodificar mensajes en las distintas dimensiones (visual, auditiva, cinética) del medio videográfico.

Fase II: Producción de vídeos, con contenidos ambientales, en el rubro cortometraje. Presentación de las realizaciones audiovisuales en eventos públicos de vídeo-arte.

Análisis sobre potencialidades y perspectivas de la experiencia

a. «Puentes» entre la cultura escolar y la cultura de los medios

La progresiva incorporación del vídeo a lo cotidiano y su creciente accesibilidad a estudiantes y docentes, abre posibilidades para su inclusión en los procesos educativos, contribuyendo de este modo a vincular la escolaridad con la cultura mediática y, particularmente, con la experiencia de vida de los jóvenes.

Cabe preguntarse, entonces, «cómo» integrar el vídeo en la esfera escolar. En principio resulta importante afianzar el escenario educativo como base cultural, esto es, tornarlo un lugar sugerente en estímulos así como un lugar donde encontrarse a gusto, un lugar donde vivir bien; y en esas condiciones halla valor por se escuchar música o apreciar imágenes en la escuela, crear y exhibir arte en su ámbito, entre otros (Tonucci, 2007). Además, de acuerdo con este autor, es preciso destinar tiempos en los cuales no escolarizar la cultura, brindando a los jóvenes la posibilidad de vivir experiencias con autonomía y libertad. Así, por ejemplo, podríamos pensar en proyectar vídeos para intercambiar saberes y gustos sobre letra, música e imagen, para disfrutar el placer de «ver» y «oír» las composiciones, etc.

Por otra parte, también, se hace necesario ofrecer espacios curriculares que -a través del uso didáctico del vídeo- permitan el análisis, la interpretación y, en particular, la apropiación de conocimientos significativos y contextualizados por parte de los estudiantes. En realidad el conocimiento experiencial que los jóvenes llevan a la escuela es en gran parte obtenido a partir de la extendida presencia de los medios de comunicación, por ende, es necesario reconocer que la tecnología (aún sin hacer uso de nuevas o tradicionales TICs en la clase) ya forma parte de la cultura del aula (Litwin, 2000). La tarea consiste entonces -según esta última autora- en ayudar a reconstruir ese conocimiento expe-



riencial y en tal forma facilitar la reinterpretación de las visiones del mundo ofrecidas por los medios. En ese sentido, la experiencia educativa analizada muestra que:

Al hablar de educación ambiental en la escuela emerge un bagaje de conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, que pone de manifiesto: el «ambiente» entendido como medio natural, como paisaje o como entorno construido; los problemas sociales escindidos de los problemas de la naturaleza; el papel de la población humana en el medio con visiones desde románticas hasta catastrofistas; entre otros. En gran parte estos conocimientos constituyen aprendizajes sociales en función de la polisemia que impregna el concepto de «ambiente», cuestión que los escolares plantean al analizar distintos textos como publicidades de industrias cuyos slogan expresan "...pensamos en el futuro... preservamos el medio ambiente", folletos de difusión turística que publicitan "Un gran ambiente para el ecoturismo" o bandas de música que en reportajes televisivos presentan sus obras con "proyección ambiental". En consecuencia se hace oportuno abrir preguntas en torno a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, creando interrogantes acerca de un tópico controvertido como es el concepto mismo de «ambiente», en pro de generar conflictos cognitivos así como necesidades de avanzar en la comprensión; y por tanto, otorgar sentido al proyecto didáctico de iniciar una reflexión epistemológica en el campo ambiental a través del análisis y la producción de vídeos.

b. Modalidades de uso y funciones del medio audiovisual

El vídeo en el aula ofrece un amplio potencial comunicativo a partir de imágenes, sonidos y palabras pudiendo fomentar la significatividad de los contenidos, mediante experiencias educativas que estimulen los sentidos y atiendan a distintos estilos de aprendizaje (CEDETEC, 2001). El vídeo en la enseñanza, de acuerdo con Ferrés (1992), puede cumplir funciones: informativa, motivadora, expresiva, evaluativa, investigadora, lúdica y metalingüística; siendo frecuente en la práctica cotidiana encontrar una interacción de tales funciones, con probable predominio de algunas según sea el escenario didáctico. Entre las funciones que interaccionan durante la experiencia escolar -siguiendo las definiciones de Ferrés (1992)- prevalecen:

► **Función motivadora:** opera cuando se busca estimular procesos emotivos y volitivos del destinatario con el fin de sensibilizarlo en torno a un tema -ambiental, en este caso-, considerando la particular capacidad del género audiovisual para movilizar emociones y sensaciones en la persona. A modo de ejemplo:



La interacción didáctica inicia con la propuesta de producir un vídeo en los géneros cortometraje documental, ficción, videoclip, etc., cuyo argumento refiera a tópicos ambientales. Los alumnos se muestran movilizados ante la propuesta, mostrando predisposición y dedicación al trabajo, tanto escolar como extraescolar.

Al respecto, las valoraciones de los estudiantes¹ manifiestan:

“Me pareció una idea muy buena en la cual todos pudimos participar...”

“Me pareció una linda experiencia, cambiamos un poco la forma de aprender...”

► **Función investigadora:** la tecnología del vídeo permite efectuar trabajos de investigación en cualquiera de las áreas curriculares; pudiendo realizarse tales investigaciones con diferentes modalidades, ya sea a través de la grabación y el seguimiento de los fenómenos y/o procesos en estudio o bien mediante el análisis de contenidos del vídeo (cinematográfico, televisivo, etc.) en circulación. Un acercamiento a esta última modalidad de investigación se refleja, por ejemplo, cuando:

Los estudiantes -junto con los docentes- buscan, aportan y seleccionan videoclips que retratan cuestiones ambientales; realizándose luego: a) sucesivas proyecciones de los vídeos a fin de realizar comparaciones y reflexiones globales y, b) observaciones detalladas de secuencias (recurriendo a repeticiones de segmentos, avances en cámara lenta, congelado y ampliación de imagen...), para aproximarse a categorizar las concepciones ambientales y los modelos de sustentabilidad reflejados a través de la música, la letra y la imagen en movimiento.

En correspondencia, los estudiantes en sus apreciaciones finales³ expresan:

“Aprendí... que no sólo los videos sirven de entretenimiento sino que te brindan mucha información.”

“Aprendí a analizar videoclips, ya que quizás antes no le prestaba mucha atención a lo que querían transmitir las letras de las canciones y las imágenes que se presentaban...”

“Aprendí a interpretar videoclips y a entenderlos...”

► **Función expresiva:** interviene cuando en la situación comunicativa el emisor trasmite sus propias emociones o se expresa a sí mismo; es decir, cuando en el mensaje videográfico se pone de manifiesto cualquier revelación de la propia interioridad. La función expresiva puede materializarse en la experiencia

¹ Datos relevados a partir de encuestas de opinión destinadas a la evaluación del proyecto escolar.

escolar, por ejemplo, cuando:

El grupo trabaja en la fase de desarrollo del audiovisual: discusión del argumento del cortometraje, preparación de los bocetos del guión literario y técnico... Y una vez asignadas las distintas funciones (actuación, iluminación, escenografía...) según las opciones personales o grupales, comienzan un ensayo de la puesta en escena realizando una filmación de prueba

Con respecto a esta etapa, los estudiantes al evaluar la propuesta 3 comentan:

"Me pareció una muy buena experiencia para aprender nuevas formas de expresar lo que uno siente."

"Aprendí... cómo se hace un corto, cómo trabajar frente a una cámara sin tener vergüenza."

Junto a estas funciones preponderantes (motivadora, investigadora, expresiva) que interactúan con el uso de la tecnología del vídeo se suman otras (evaluativa, metalingüística, informativa) abordadas más informalmente, motivo por el que cabe la posibilidad de ahondar en su tratamiento durante la continuidad del proyecto didáctico. Así por ejemplo:

La filmación de prueba y el rodaje final² son comentariados con respecto a los códigos del lenguaje audiovisual (función metalingüística), a la expresión verbal y corporal en la actuación (función evaluativa) y a los sentidos ambientales implícitos en la obra de ensayo (función investigadora). Posteriormente la realización del cortometraje es presentada a un evento de vídeo-arte, a fin de que la producción audiovisual tenga un público real y no sirva sólo a efectos de la evaluación escolar (función informativa).

c. Contenidos curriculares: interpretación, comprensión y problematización

En la actualidad el conocimiento se halla cada vez más mediatizado, como derivación del uso paulatinamente creciente de los medios para conceptuar el mundo. En los últimos tiempos, asimismo, la expansión de los medios de comunicación social ha contribuido a difundir la imagen y la música como vehículo de representaciones ambientales. Es posible bucear en la historia del videoclip, encontrando un repertorio de creaciones que retratan cuestiones ambientales en diferentes géneros, épocas de realización y contextos de producción. Entre este repertorio del videoclip en la experiencia escolar han sido seleccionadas, a fines de un análisis comprensivo, realizaciones contemporáneas enmarcadas

² En esta instancia fue requerida ayuda técnico-profesional en razón de los tiempos y recursos disponibles; no obstante sería deseable alcanzar un completo protagonismo de los estudiantes en esta etapa de grabación y posproducción, dándose continuidad a la experiencia en un próximo ciclo lectivo.



dentro del género rock alternativo, a saber:

- Artista: Coldplay. Título: Don't Panic. Álbum: Parachutes (2000).
- Artista: Linkin Park. Título: What I've done. Álbum: Minutes to Midnight (2007).

Desde una perspectiva práctica los medios vehiculizan diferentes representaciones y significados acerca de la realidad; por ende, los medios se conciben como instrumentos simbólicos utilizados no sólo para transmitir información sino también para interpretar y dar sentido al mundo, estando su creación y uso ligados a una finalidad comprensiva y siempre situada (Ramírez Orellana, 1996).

En la experiencia escolar -en consonancia con una aproximación a los medios, desde una perspectiva práctica- se han abordado, en principio, los sistemas de representación audiovisuales para comprender y decodificar mensajes que transmiten los videoclips, delimitando para su interpretación algunas categorías de análisis desde los campos de la lengua y del ambiente. A modo de ejemplo:

[...] El estudio de los signos permite abordar la comprensión de sentidos ambientales implícitos en los videoclips, a través de una búsqueda interpretativa, por intermedio de categorías del lenguaje³ tales como:

¿Qué elementos significantes se utilizan en la letra, la música y la imagen para componer el videoclip?

¿Cuál es el tema y cuál es el contenido del videoclip?

¿Qué operaciones (*adjunción, supresión, sustitución, intercambio*) y qué relaciones (*identidad, similitud, diferencia, oposición*) se establecen entre la letra, la música y la imagen para construir el significado? ¿Cuál es el significado «ambiental» que transmite?

El videoclip tiene un sentido literal/explicito y otro sentido latente/implícito («*lo que dice*» y «*lo que quiere decir*»): ¿Cuáles son esos sentidos? ¿Cuáles son las condiciones sociales que rodean al videoclip y hacen posible la interpretación de esos sentidos ambientales?

Una vez decodificados los signos que componen los videoclips es posible indagar más precisamente los sentidos ambientales emergentes, mediante la delimitación de categorías específicas del campo ambiental:

¿Qué concepción de ambiente se trasmite? [«*Ambiente*» como: a) *naturaleza...*, b) *recurso...*, c) *problema...*, d) *sistema...*, e) *medio de vida...*, f) *territorio...*, g) *paisaje...*, h) *biosfera...*, i) *proyecto comunitario...*, j) *otras...*]⁴

3 Adaptado de: Dallera, O. (1995). *Problemas de Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Don Bosco.

4 Vid. Sauv , L. (2002). *Environmental education: possibilities and constraints*. Connect, XXV11 (1/2), 1-4. Disponible en: <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/ConnexionVersionAnglaiseRe.pdf>



¿Qué problemáticas aparecen reflejadas? [a) contaminación/ especies en riesgo/ necesidad de protección y conservación de la naturaleza..., b) catástrofes naturales/ «desastres» provocados...,

c) deterioro de recursos/ crecimiento demográfico..., d) incertidumbre ecológica/ cambio global..., e) consumismo-hambre/ pobreza/ enfermedad..., f) otras...]⁵

¿Cuál es la atribución de derechos imperante? [a) derechos de la naturaleza..., b) derechos sociales..., c) otras...]

¿Cuál es la dimensión en que se sitúa el marco de responsabilidad? [a) sectorizada..., b) compartida..., c) diferenciada..., d) otras...]

Si bien este conjunto de categorías no agota las posibilidades de análisis ambiental en los vídeos, permiten delimitar tendencias en cuanto a develar representaciones de ambiente y sustentabilidad implícitas en los audiovisuales. [...]

Además, al entender los medios desde una perspectiva práctica, interesa conocer las características mediacionales (sistemas de representación, lenguajes, etc.) de los mensajes, a fin de hacer posible la creación, el desarrollo y la evaluación de materiales propios en aras de expresar situaciones acerca de la realidad (eventos, proyectos, problemáticas, etc., del contexto próximo) o de manifestar diferentes expresiones de la subjetividad de los involucrados (García-Vera, 1994). En esta línea, el grupo escolar introduciéndose en la creación del género audiovisual idea una obra cuya trama -en breve sinopsis- discurre sobre:

Una joven que, a la salida del colegio, es atormentada por dramáticas visiones ambientales. Desesperada, comienza a correr hasta sentirse atrapada en una calle sin salida... donde ya al borde del desánimo, encuentra una visión de posibilidad.

De este modo la realización audiovisual se debate en un espectro de visiones, que van desde un enfoque catastrofista (desesperanzador, paralizante en la acción) hasta una mirada utópica (proyectiva, dialéctica en conocimiento-acción). En consecuencia, el uso del género audiovisual en el aula -desde una perspectiva práctica como medio de investigación y de expresión- facilitaría la aproximación a la complejidad de las situaciones ambientales ayudando a mostrar sus contrastes y polos dialécticos⁶, a través del potencial comunicativo y motivacional de las imágenes, la música y las palabras.

⁵ Cfr. Colby, M. E. (1990). *Environmental management in development: The evolution of paradigms*. Washington, D.C.: The World Bank (World Bank discussion papers, Nº 80).

⁶ El concepto de «polos dialécticos» está tomado de: Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.



d. Comunicación didáctica y Organización de espacios curriculares

i-Articulación curricular

Actualmente, diversas investigaciones destacan la importancia de los espacios educativos en brindar una alfabetización reflexiva en la lectura de la imagen y la palabra, haciendo un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales. En ese sentido, la educación ambiental en articulación con la educación en medios puede abrir oportunidades para resignificar e integrar contenidos curriculares y aprendizajes elaborados en ámbitos externos a la escuela.

Al respecto las posibilidades de articulación no se resumen en la integración de la Lengua, la Ecología y la Educación Ambiental, antes bien se abre un abanico de posibilidades que permitirían ampliar, profundizar y complejizar los conceptos y las relaciones de significado en la experiencia. Correlativamente, por ejemplo, se pueden configurar vínculos con otras áreas de conocimiento, tales como:

- Expresión Artística -Música, Plástica- (exploración de la dimensión técnica y expresiva del vídeo, indagación sobre géneros y estilos del videoclip según el contexto de realización...)
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia (decodificación y contextualización de información en los medios audiovisuales, análisis sobre mercadotecnia del vídeo y concentración de la industria cultural...)
- Ciencias Naturales (análisis de contenido en documentos audiovisuales, experimentación con la tecnología del vídeo en relación a la investigación del medio...)

ii-Formas de organización del trabajo escolar

Actualmente la «lectura» de los mensajes en general y de la imagen en particular (ya sea plana, en movimiento o hipertextual) hace impostergable, entre las tareas de los educadores, estimular y facilitar la construcción de redes de personas en el aula (real o virtual), creando comunidades de aprendizaje que propicien la formación de ámbitos comunes de crecimiento intelectual y emocional (Reyes, Clarembeaux y Aguilar, 2004). En cuanto a esta tarea, el vídeo estimula las interacciones entre los miembros de un grupo; permite implicar a profesores y alumnos en un proyecto mancomunado en el que se modifican continuamente los roles, puesto que el vídeo puede provocar un efecto de descentramiento en las relaciones educativas habituales, trastocando los tradicionales roles de emisores activos y receptores pasivos (Ferrés, 1992). En particular, la dinámica de trabajo en el caso analizado evidencia interacciones participativas y comunicativas más horizontales en el escenario didáctico:



... tanto el proceso de selección y análisis de videoclips como el de realización audiovisual ha exigido un trabajo cooperativo, entre estudiantes y docentes, el cual se traduce en la necesidad de mantener un diálogo fluido en la búsqueda de consenso ante la discrepancia de opiniones, el intercambio de apreciaciones críticas, el imperativo de resolver problemas (técnicos, conceptuales, etc.), la toma de decisiones sobre diversas propuestas e ideas creativas, entre otros.

También los estudiantes valoran la colaboración en la dinámica de grupo expresando 3, por ejemplo:

“Aprendí que no es fácil pero con ayuda, disposición y... amabilidad todo es posible.”

“Aprendí a disfrutar de una linda experiencia y a llevarnos bien entre compañeros y profesores para hacer un buen trabajo colaborando entre todos.”

“Aprendí lo que es un trabajo en equipo; a ser buenos compañeros, incluyendo a las profes, a la hora de trabajar...”

Más allá de la horizontalidad instituida en las relaciones interpersonales con el uso de la tecnología del vídeo, como señala Ferrés (1992), el docente no ha de renunciar a su tarea específica de provocar -sin anticipar- la toma de conciencia, el posicionamiento, la manifestación de una opinión o el ejercicio de una decisión. En términos de un aprendizaje relevante adquiere importancia la intervención docente que, a través del intercambio y el diálogo con los estudiantes, ayude a recontextualizar, resignificar, deconstruir prejuicios, cuestionar, discutir y valorar los mensajes audiovisuales (Mansur, 2000). Así, por ejemplo:

- Al decodificar –por intermedio de categorías de análisis- los sistemas de representación que componen el videoclip, interesa ayudar a distinguir signos que pudieran ser inadvertidos, develar supuestos ambientales en la composición audiovisual, «desnaturalizar» los causales aparentemente obvios, interpelar representaciones contradictorias o contrastantes en vídeos con enfoques ambientales divergentes, etc. Igualmente, durante el proceso de realización audiovisual, resulta necesario brindar apoyo para incentivar la creación apartándose de cánones preestablecidos, revelar situaciones y problemáticas ambientales poco difundidas, captar la interacción entre problemas naturales y problemas sociales, reflejar alternativas ambientalmente sustentables, etc.



Consideraciones finales

Cabe notar, como ya fuera señalado al comienzo, que este análisis constituye una «mirada» en las posibles lecturas de la experiencia educativa y que su principal propósito reside en comunicar e intercambiar «perspectivas» en torno a potencialidades de las acciones didácticas desarrolladas en la práctica cotidiana, procurando así un puntual aporte al debate en la ya larga trayectoria de discusión e investigación sobre innovaciones en la enseñanza. En consecuencia, no ha sido la intención analizar esta experiencia como «modelo» sino recuperar los procesos de búsqueda que han supuesto:

- una aproximación a la alfabetización en el lenguaje audiovisual...
- una exploración en el uso del vídeo como modo de incentivar la motivación, como medio para la investigación, como forma para aprender su producción, como instrumento de expresión y de comunicación...
- una re-significación de los contenidos curriculares en relación al «ambiente» y el «desarrollo sustentable», mediante la deconstrucción de sistemas representacionales que componen el mensaje videográfico...
- un cambio en las relaciones sociales dadas en el contexto educativo, otorgando mayor horizontalidad a la comunicación didáctica...

Esta búsqueda, indudablemente, no agota las preguntas que pueden abrirse para interpelar los sentidos ambientales, ni compendia las diversas posibilidades de uso didáctico del vídeo; constituye mas bien una propuesta para seguir andando, entre la divergencia y el consenso, hacia el encuentro de nuevas estrategias didácticas que entrelacen las historias recorridas, la mirada prospectiva y el sentido alfabetizador en los escenarios educativos.



Referencias

- Andreone, A.; Martini, A. M. y Bosio, M. T. (2001). La investigación en el aula. Un camino hacia la profesionalización docente. Córdoba, Argentina: Comunicarte Editorial.
- CEDETEC (2001). El uso didáctico del video. Serie: En el aula. Jalisco, México: Autor. Disponible en: http://educacion.jalisco.gob.mx/N_Mediateca/Documentos/Guias/pdf/guiauso.pdf
- Duhalde, M. A. (2002). El trabajo en red. *Nodos y Nudos*, 2 (12), 50-54. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/numeros/nodynud12final.pdf>
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós.
- García-Vera, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Imbernón, F. (1999). Un libro para la reflexión y la búsqueda de alternativas educativas de futuro. En Imbernón, F. (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 5-12). Barcelona: Graó.
- Litwin, E. (2000). Los medios en la escuela. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* (pp. 185-202). Buenos Aires: Paidós.
- Mansur, A. (2000). La utilización de los mensajes de los medios en la escuela. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* (pp. 231-255). Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez Orellana, E. (1996). La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del curriculum. *Revista de Educación*, (309), 335-349.
- Reyes, M.; Clarembaux, M. y Aguilar, G. (2004). Nuevas dimensiones para la lectura de la imagen de 2 a 5 y 5 x NP. V Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Información, Barcelona, 16-18 junio. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19561&dsID=n04reyestorr04.doc>
- Tonucci, F. (2007). La edad de los cimientos. *Revista Educación y Ciudad*, (13), 11-42. Disponible en: <http://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad13?mode=embed&documentId=081023203850-4dfcf6cd078e493082f74d20fac1295b&layout=grey>







Pedro Cañal. es Lic. en Ciencias Biológicas y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica de las Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. España.

Rosales, Pablo. Lic. en Psicopedagogía. Docente en asignaturas didácticas de los Dptos. de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial de la Fac. de C. Humanas de la UNRC, y de los Institutos de Formación Docente "Juan Cinotto" (Sampacho) y "Menéndez Pidal" (Río Cuarto, Córdoba, Argentina).

Sola, Ivanna. Profesora de Enseñanza Primaria. Directora de la escuela "Nicolás Avellaneda" (Moldes), Profesora en asignaturas del área didáctica el Instituto de Formación Docente "Juan Cinotto" (Sampacho, Córdoba, Argentina).

Laura Dalerba. Docente de Ecología en el Nivel Polimodal de la Escuela Normal Superior José M. Estrada (Alcira Gigena). Además, realiza docencia e investigación en Educación de las Ciencias Naturales en la UNRC.

Carina Pérez. Docente de Lengua y Literatura y Expresión Artística – Teatro en el Nivel Polimodal de la Escuela Normal Superior José M. Estrada (Alcira Gigena, Córdoba, Argentina).



La presente edición se terminó de imprimir en Junio de 2009, con una tirada de 1000 ejemplares, en el Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nacional 36, Km. 601, X5804BYA, Río Cuarto, Córdoba, República Argentina.

Los desafíos culturales y educativos de este siglo, nos demandan como intelectuales de la educación, de estrategias de trabajo y espacios de crecimiento profesional de mayor solidaridad y construcción compartida. Asumiendo además, la necesidad de una mayor democratización de saberes y conocimientos pedagógicos que se producen en nuestras instituciones educativas, acordamos elaborar un proyecto titulado: "Redes de instituciones, conocimientos y cultura" entre cinco institutos de formación Docente del Sur de la Pcia. de Córdoba y la Secretaría Académica de la UNRC.

Hemos establecido entre los institutos y la universidad algunas coordinadas de trabajo compartido que nos desafió a escribir, narrar y valorar las potencialidad de nuestras prácticas pedagógicas habituales. Así en un formato que diseñamos como Cuadernos de Prácticas Educativas -a modo de colección- hemos intentado relatar y recuperar experiencias de formación docente, innovaciones didácticas, historias de experiencias educativas, así como otras modalidades de actualización y acompañamiento compartido. Valoramos en estos diversos textos, el desafío de establecer otras geografías conceptuales y axiológicas con el hacer, el saber hacer y el querer cambiar de nuestras prácticas docente.

En este N° 2 de la Colección de Cuadernos de Prácticas Educativas, presentamos tres textos que narran procesos de cooperación y asesoramiento didáctico compartidos, que ponen en manifiesto la potencialidad y la riqueza de diversidad de prácticas de enseñanza. Pedro Cañal realiza una lectura crítica de una experiencia no formal; Rosales y Sola relatan una reflexión enseñando Historia a nivel primario y; Dalerba y Pérez discuten sobre la cultura de los medios en la escuela secundaria.



ISBN: 978-950-665-544-0



Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto - Argentina