



Plures. Artes y Letras

ISSN: 1853-6212

pluresunlp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

Estrategias Pedagógicas en el espacio de apoyo de Historia¹

Lanciotti, María Luján

Estrategias Pedagógicas en el espacio de apoyo de Historia

Plures. Artes y Letras, núm. 10, 2019

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Estrategias Pedagógicas en el espacio de apoyo de Historia¹

Pedagogical Strategies in History support space

María Luján Lanciotti

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo",

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

marialujanlanciotti@hotmail.com

Recepción: 30 Agosto 2019

Aprobación: 08 Septiembre 2019

Publicación: 15 Octubre 2019

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como finalidad compartir la experiencia de las clases de Apoyo de la disciplina Historia, las estrategias didácticas que se utilizan, los marcos teóricos en que se sustentan y los vínculos que se mantienen con otros espacios de la comunidad educativa.

En este sentido, repensamos el rol docente en el desafío de integrar adecuadamente calidad de la enseñanza con atención a la diversidad, dando lugar a estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión, en un intento de habilitar la palabra y dialogar con los alumnos para indagar en torno a sus necesidades.

PALABRAS CLAVE: Calidad educativa, Inclusión, Diversidad, Intervención pedagógica, Retención.

ABSTRACT:

The present paper is intended to share the experience of the support classes in the history discipline, didactic strategies that are used, theoretical frameworks that are based on and links that are maintained with other areas of the educative community.

In that sense, we reevaluate the teaching role with the challenge of putting together the quality of teaching and the attention to diversity, making place to strategies to assure equality of opportunities and inclusion, trying to start conversations with students towards their needs.

KEYWORDS: Educational quality, Inclusion, Diversity, Pedagogical intervention, Retention.

¿Cómo generar una escuela inclusiva desde el reconocimiento?

El desafío abierto es incluir a todos y, al mismo tiempo, reconocer a cada uno.

Esta es la nueva tensión que nos atraviesa en la enseñanza, que demanda nuevos criterios didácticos y mecanismos institucionales.

Isabelino Siede

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La universalización en el acceso a la enseñanza ha modificado el foco de nuestros interrogantes, pues la pregunta clave ya no se interpela cómo hacer para entrar al sistema sino qué hacer una vez que las ausencias están presentes en el aula. ¿La presencia del otro es suficiente para iniciar un nuevo camino educativo? ¿Los proyectos educativos basados en pedagogías tradicionales modifican la existencia de estos alumnos? En este juego de presencias y existencias es que nos enfocamos para reflexionar sobre la concepción de una escuela inclusiva, que pueda dar respuesta, con calidad educativa, a la heterogeneidad sin anular las diferencias.

Un análisis sobre los comportamientos, actitudes, desempeños y resultados obtenidos en los distintos niveles de escolaridad en los últimos ciclos lectivos nos invita a reflexionar sobre los nuevos modelos socioculturales juveniles que ponen en cuestión los mecanismos tradicionales de transmisión de saberes. El

marco en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje exhibe como actor principal a un alumno que presenta un alto grado de desconcentración y falta de implicancia en el proceso escolar, a la vez que presenta carencias en relación al bagaje de sus competencias. Al mismo tiempo observamos que el alumno se siente cómodo produciendo, por lo cual es necesario aprovechar a este adolescente activo e inquieto tomando estas características como un recurso y no una debilidad. Teniendo en cuenta estas características del alumnado, repensamos nuestro rol docente en el desafío de integrar adecuadamente calidad de la enseñanza con atención a la diversidad. Continuando con la reflexión que encabeza este trabajo, profundizamos, como lo hace Carlos Skliar, qué supone estar juntos en la escuela². Surge así la necesidad de proponer acciones pedagógicas adecuadas a las nuevas formas de ser de los jóvenes, nuevos modos de establecer relaciones con el conocimiento y con los otros, portadores de otros intereses, otros tiempos de aprendizaje, otras competencias. Interpelada la escuela por estos cambios, nuestro análisis coincide conceptualmente con los dilemas e interrogantes que pedagogos y estudiosos de la educación se formulan acerca del rol de la escuela, convencidos de que la carencia de educación es un camino irremediable hacia la exclusión social³... “¿pueden coexistir una educación que pretende ser inclusiva y transformadora, y una realidad social cada vez más injusta y excluyente?” (Siede, 2013, p. 43). Muchos investigadores sostienen que si bien la sociedad actual y la escuela han perdido certezas y la solidez de los marcos de referencia que antes daban sustento a nuestras acciones se diluye, no es menos cierto que en tiempos de crisis encontramos oportunidades para revisar las propias convicciones, lo que pensamos y lo que creemos, asomándonos a otras alternativas. En definitiva, no es otra cosa que (pre)ocuparnos por la situación de la escuela en esta coyuntura de declive de las instituciones en tiempos de fragmentación (Duschatzky y Corea, 2013, p. 10). Imaginar que otra escuela es posible, concibiéndola como espacio de intercambio, abierta al diálogo, que tiene algo para producir en la experiencia del otro. Mucho mejor si encaramos esta tarea con nuestros pares: si una característica define al trabajo en el Bachillerato de Bellas Artes es el actuar en equipo, revisando los discursos que dan sustento a nuestras prácticas y construyendo en condiciones de libertad. A partir de esta labor común emergen los consensos que nos permiten “trazar líneas de acción concretas basadas en las necesidades de lo que a la escuela le preocupa y afecta hoy” (Aguerre, 2017, p.7). Apostando a la riqueza de la heterogeneidad del equipo docente, en el Bachillerato encontramos la oportunidad de reconocer y valorar nuestras diferencias, dando espacio a la discusión y el disenso, conscientes de que la educación sólo será herramienta de emancipación si está al servicio del pensamiento, si gestiona las formas de dar respuesta a los interrogantes de los alumnos construidas desde su propia libertad.

El carácter inclusivo, equitativo y con calidad académica que da forma al Proyecto Institucional del Bachillerato, plasma en las diferentes propuestas pedagógicas centrando su atención en la formación de sujetos libres, capaces de expresarse, de comprender y transformar la sociedad de la que forman parte⁴. En este sentido, la promoción de aprendizajes significativos teniendo en cuenta las potencialidades de cada alumno, respondiendo a sus necesidades individuales, se convierte en un aspecto central a observar. Con este objetivo, la Institución implementa estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión sin desatender la calidad educativa, advirtiendo la presencia de nuevas subjetividades cuyas características se distancian de las que el formato escolar tradicional espera y demanda (Siede, 2013, p.185). El desafío pedagógico es habilitar la palabra de la diferencia, incluyendo a todos, y a la vez reconociendo a cada uno, dialogando con nuestros alumnos para indagar qué saben, qué hacen, qué buscan, qué aceptan. Cuando pensamos en sujetos con derechos y dignidad, pensamos en las premisas universales de libertad e igualdad, pero con reconocimiento e inclusión⁵. ¿Cómo transformar entonces nuestras prácticas de enseñanza acordes a los tiempos que nos toca transitar?

La intervención pedagógica en el Bachillerato se encuadra dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, contribuyendo a la capacidad de realizar aprendizajes significativos: en definitiva, que el alumno “aprenda a aprender”, competencia que se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. El docente tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia acerca

de cómo están aprendiendo, acompañando las trayectorias educativas de los estudiantes, por lo que las distintas áreas y disciplinas, dando cuenta de su inserción en el Proyecto Institucional con propuestas curriculares y Marcos Teóricos específicos, diseñan estrategias de atención y apoyo: se realizan acciones pedagógicas didácticas para contribuir a que el alumno se aproxime y apropie de lo que la escuela le propone y permanezca en el sistema. Desde el año 2010 se han profundizado estas estrategias como *redes* que sostienen este proceso⁶. En este marco, es pertinente mencionar el sistema de apoyos por disciplinas y de consultas para períodos compensatorios y de exámenes regulares y previos. El Departamento de Ciencias Sociales propone: “Acompañamiento al equipo de gestión de la institución en el planeamiento de estrategias que apunten a mejorar la calidad educativa reforzando y acompañando en la elaboración de estrategias de inclusión/retención. Coordinando los canales institucionales para el seguimiento de las trayectorias educativas individuales. Trabajando y optimizando dispositivos concretos como son la previa cursada, los planes de terminalidad y las clases de apoyo para profundizar el paradigma inclusivo al cual se aspira”. A partir de un trabajo comunitario colaborativo se postulan criterios de actuación institucional y didáctica realizando un diagnóstico de situaciones que nos permita intervenir desde nuestro trabajo. Las clases de apoyo y acompañamiento brindadas a los alumnos requieren de la innovación permanente de propuestas educativas y la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas que atiendan distintos modos de aprendizaje, nuevos enfoques y paradigmas, teniendo en cuenta la diversidad como sustento enriquecedor de nuestras prácticas docentes. El rol del Ayudante de Departamento se posiciona fuertemente en relación al diagnóstico y acompañamiento de aquellos alumnos que no poseen aún las herramientas necesarias para acceder en igualdad de posibilidades al conocimiento. El trabajo, que comienza en el aula, se conforma a partir de acciones de monitoreo que tienen como propósito generar la información para tomar decisiones que atiendan las necesidades de cada alumno: “Las diversas formas que adopta la desigualdad deben atenderse artesanalmente, partiendo de un trabajo situado que sume múltiples miradas (...) La desigualdad debe pensarse como problema.” (Aguerre, 2017, p.10). Se trata de una experiencia gradual, que exige que indagemos los ritmos propios de cada estudiante, ya que uno de nuestros objetivos es lograr que avancen en autonomía, y una de las estrategias para aprender a pensar por uno mismo es participar en instancias de diálogo y de debate “Cuando hablamos con otros, cuando los escuchamos, cuando discutimos vamos descubriendo, construyendo, aquello que pensamos” (Siede, 2013, p.20). De este modo, la diagnosis inicial recoge información acerca de las ideas previas y estrategias espontáneas de razonamiento, actitudes y hábitos de aprendizaje, conocimientos ya adquiridos que traen los alumnos, y busca adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades.

Por eso es importante que los docentes ofrezcamos espacios, ocasiones para el intercambio con y entre los alumnos, habilitando la palabra, transformando las clases de apoyo en un dispositivo de escucha y de construcción del aprendizaje. La enseñanza de la historia en este marco persigue la formación de un alumno que piense críticamente, facilitando la autonomía, de acuerdo al perfil de egresado planteado institucionalmente. El docente opera como facilitador pedagógico y como se esbozó más arriba fomenta en los alumnos capacidades autónomas de aprendizaje o gestión del conocimiento, la habilidad de monitorear sus propios aprendizajes, autonomía para discernir la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Anijovich, 2017, p.109).

DESARROLLO DE LAS CLASES PRÁCTICAS DEL APOYO

Pensando en cómo organizar la enseñanza para trabajar con estudiantes que presentan diferentes niveles de conocimientos y con la certeza de que la responsabilidad de atender esta problemática recae en la intervención docente, es que se proponen estrategias que atienden al desempeño de cada alumno. En este marco, se sugiere la asistencia a los diferentes horarios en que funcionan las clases de apoyo, a contraturno de las clases regulares. La concurrencia a las clases con el Profesor Ayudante en un horario de refuerzo escolar persigue como meta la posibilidad de fortalecer aquellos procedimientos necesarios para la comprensión de la realidad histórica,

a fin de que, sin disminuir la calidad de la enseñanza, puedan superarse las diferencias previas. Reconocemos a los procedimientos como instrumentos didácticos indispensables en el proceso de conceptualización, que demandan una instrucción específica; consideramos a la acción del docente necesaria para la incorporación de procedimientos clave para el aprendizaje histórico (Altuve, Lanciotti, Segui y Yordaz, 2004).

Se busca así preparar al alumno para recibir los contenidos conceptuales a través de los procedimientos, robusteciendo lo aprendido, abordando los temas desde ángulos diversos, afianzando sus esquemas de aprendizaje. Se brindan explicaciones, ejercicios con el tiempo histórico, se analizan fragmentos de textos utilizando el mismo material con que los alumnos trabajan en la clase de Historia, decisión que tiene en cuenta la carga horaria del alumnado, para que no se considere al apoyo como una actividad extra más, sino un espacio que aporta soluciones y agiliza tareas. Al igual que en la clase curricular, se aborda el tránsito hacia el pasado a través de fuentes narrativas, visuales y audiovisuales, permitiendo a los alumnos situarse en un lugar vivencial y creativo, en el contexto particular de cada época y en el cotidiano devenir de los sujetos sociales, tarea que optimizará su capacidad de aprehensión de conceptos abstractos de carácter histórico⁷. La tarea del Ayudante consiste en facilitar la comunicación y la construcción de los conocimientos, contribuyendo a la resolución de las problemáticas que se le presenten al alumno, reforzando la explicación áulica. A la vez, el profesor a cargo del apoyo realiza su trabajo en contacto permanente con los Secretarios Académicos cuya tarea abarca el seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes, articulando con todos los ámbitos, actores y factores que impactan en el desempeño del alumno. En el grupo acotado del Apoyo se observan ventajas como el uso de técnicas personalizadas que facilitan la comprensión, múltiples actividades para abordar las temáticas, explicación desde diferentes ángulos y aclaración de dudas; el alumno encuentra un mayor espacio para preguntar, permitiéndose pensar en voz alta y ser escuchado. La eficacia reside en el trato personalizado, la focalización en temáticas dificultosas y la estrecha relación con el docente de Historia del curso, que recibe informes semanales por parte del Profesor Ayudante. Los estudiantes se ejercitan e incorporan metodologías de estudio, conceptos abarcativos y transferibles, competencias nuevas, posibles de ser aplicadas en situaciones futuras. Esta dinámica participativa y dialogal refuerza la autoestima, favoreciendo y mejorando el lugar ocupado por el estudiante en la clase de Historia ya que la interacción en las actividades de aprendizaje contribuye a mejorar el logro académico. De esta manera, posibilitando la interacción con otros, en el marco de las diferentes actividades propuestas, se articulan conocimientos y procedimientos, desarrollando competencias comunicativas como la argumentación y la interpretación.

El profesor intentará que los alumnos que concurren al espacio del Apoyo alcancen los siguientes objetivos:

- Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales reconociendo su diversidad, multicausalidad y multiperspectividad.
- Contextualizar un hecho, una situación o un problema, relacionándolo con las diferentes dimensiones de la realidad social.
- Capacitarse en el manejo del lenguaje y el análisis del discurso.
- Utilizar el vocabulario específico de la Historia, construyendo conceptos que se convertirán en instrumentos para el análisis de la realidad social.
- Afianzar y aprehender distintas técnicas de estudio para el aprendizaje de la Historia.
- Leer e interpretar fuentes históricas diversas, su contexto de origen, motivación y situación de producción, reconociendo las distintas miradas sobre un mismo hecho.

En las clases prácticas de apoyo, acompañando a los alumnos en la resolución de problemáticas vinculadas con actividades, contenidos, procedimientos y bibliografía específica que se aborda en la clase de Historia, se plantean situaciones como la que se describe a continuación a modo de ejemplo⁸:

Los alumnos que concurren a clase socializan con el profesor del apoyo el texto / temática / contenido indicado –y quizás ya trabajado– por el docente de Historia. Se seleccionan fragmentos de fuentes cuya lectura y análisis pueda realizarse en un encuentro de 40 a 60 minutos, teniendo en cuenta el grado de dificultad que

las mismas presentan al alumno. El ejemplo que se relata a continuación aborda el problema de la explicación multicausal, buscando identificar factores, analizar conexiones y evaluar su grado de determinación, ya que sin la enseñanza de la explicación causal como procedimiento, la mayoría de los estudiantes concibe a la Historia como una sucesión lineal de hechos; la intención es que esta habilidad cognitiva luego pueda ser aplicada a posteriores aprendizajes. La fuente corresponde a un contenido de cuarto año y explora distintas explicaciones en relación al origen de la industrialización británica.

Una serie de transformaciones económicas, sociales y políticas prepararon el camino para que en Inglaterra existieran las condiciones que dieron inicio a la industrialización. Cambios en la agricultura, como el proceso de cercamientos y el desarrollo de una incipiente forma de producción industrial, la industria rural a domicilio, dispusieron favorablemente al mercado interno. Por otro lado, el comercio triangular o comercio colonial inglés (el mercado externo) vinculaba en la segunda mitad del siglo XVIII África, América e Inglaterra relacionando diversos modos de producción...Al estudiar los comienzos de la Revolución Industrial, y para una mejor comprensión del proceso, el debate sobre la importancia de uno u otro mercado (interno o externo) es central en la historiografía⁹.

Distintas explicaciones sobre el comienzo de la industrialización británica¹⁰:

Fuente 1: En la primera mitad del siglo XVIII las tasas de mortalidad comenzaron a descender en forma permanente, las fluctuaciones de la población desaparecieron dando paso por primera vez en la historia a un crecimiento estable. La causa de esta revolución demográfica la encontramos en el progreso de la agricultura; este crecimiento de la población daría lugar a un gran aumento de la demanda no sólo de productos agrícolas sino manufacturados, siendo esto un poderoso estímulo para los talleres de artesanos que la Revolución Industrial transformaría lentamente en fábricas. En la práctica, el incremento de la productividad agrícola condujo a una disponibilidad adicional de recursos, gran parte de los cuales se gastarían en ropas: el algodón se prestaba al tratamiento mecánico lo cual impulsó a la mecanización de la industria textil. La agricultura entonces no sólo aportó recursos alimentarios y trabajadores, impulsó la revolución demográfica y generó el nacimiento de las primeras industrias textiles y del hierro, sino también suministró el capital y los empresarios que animaron a los sectores clave de la revolución.

Fuente 2: La principal ventaja del mercado interior preindustrial era su gran tamaño y estabilidad: este mercado proporcionó la base de una economía industrial generalizada, promovió el crecimiento económico y desempeñó el papel de amortiguador para las industrias de exportación más dinámicas frente a posibles fluctuaciones y crisis. Sin embargo, mientras la demanda interior crecía, la exterior se multiplicaba, es decir, el mercado interno funciona como una condición necesaria pero no suficiente para explicar la industrialización, el mero hecho de su crecimiento no explica los profundos cambios producidos. La manufactura del algodón, primera que se industrializó, estaba vinculada esencialmente al comercio de ultramar. El potencial expansivo se debía a que las industrias de exportación no dependían del crecimiento de la demanda interna. En el siglo XVIII Inglaterra logró monopolizar los mercados de exportación de gran parte del mundo en un breve lapso, desarrollando sus industrias a un ritmo que podríamos pensar compulsivo. Esto es lo que permite hablar de revolución: para revolucionar la industria es necesaria una demanda explosiva que no pueda satisfacerse más que cambiando en forma drástica las condiciones de producción, con máquinas, obreros y fábricas, que atiendan a las necesidades del mercado externo.

Luego de la lectura del material por parte de los alumnos, se indaga el significado de aquellos términos y conceptos desconocidos que de alguna manera puedan impedir la comprensión general del texto. Nos preguntamos ¿Qué temas se enuncian en cada apartado para intentar establecer cómo se inició la Revolución Industrial? ¿Desde qué criterio analiza cada autor el problema del inicio de la industrialización británica? ¿Cuál de los autores centra su análisis en los estímulos provenientes desde adentro de la economía británica? ¿cuál es el rol de la agricultura? Evaluamos qué papel desempeña el mercado interno. Inferimos ¿Qué significa en este contexto condición necesaria y condición suficiente? En esta primera aproximación a las fuentes pretendemos identificar aquellas cuestiones o conceptos nodales, buscar relaciones y ejes estructurantes, y explicar el contenido que estamos estudiando desde múltiples perspectivas, instalando la idea de la diversidad de explicaciones y abordajes sobre un mismo proceso histórico. A partir de la comparación de las fuentes, los alumnos estarán en condiciones de establecer sobre qué cuestiones los historiadores están en desacuerdo y cuáles son los principios que comparten en sus respectivos análisis del tema.

Se propone a los alumnos continuar analizando el pensamiento de otros autores en relación a la problemática:

Una larga serie de cambios económicos, sociales, políticos y culturales sentaron las bases para el desarrollo en Inglaterra de la primera economía industrial del planeta. El gran despegue se produjo a fines del siglo XVIII, cuando el aumento de la demanda colonial de telas de algodón impulsó sobre todo a mercaderes y maestros-artesanos a realizar cambios en la organización de la producción textil. La necesidad de aumentar la oferta de productos y de elevar la productividad de los trabajadores llevó a reemplazar la producción artesanal por la organización fabril [lo que implicó] la organización de los procesos de producción en grandes establecimientos urbanos, la mecanización, la extensión del trabajo asalariado, así como el uso del vapor como nueva fuente de energía¹¹.

Y luego responder nuevos interrogantes: ¿a cuál de las interpretaciones analizadas anteriormente se acerca este planteo? ¿qué consecuencias se indican a partir del aumento de la demanda de manufacturas? Se persigue la finalidad de establecer relaciones con las posturas anteriores e identificar / diferenciar argumentos.

El abordaje del tema puede continuar en función de los intereses de los alumnos. Por ejemplo en relación al trabajo femenino en el marco de la Revolución Industrial:

Decir que las mujeres ingresaron al mundo del trabajo con la Revolución Industrial es incorrecto, en todo caso este proceso trajo cambios en el mundo laboral, provocando que muchas mujeres comenzaran a trabajar fuera de casa, en fábricas y minas.

Yo me casé a los 23 años y fue entonces cuando comencé a trabajar en la mina. Trabajo para Andrew Knowles, de Little Bolton (Lancashire). Tiro de las vagonetas de carbón y trabajo de cinco de la mañana a seis de la tarde. Hago una pausa durante una hora, al mediodía, para comer: para esto se me da pan y mantequilla, pero nada de beber. Tengo dos hijos pero son demasiado jóvenes para trabajar. He tirado de la vagoneta mientras estaba encinta. Tengo una correa atada a la cintura, una cadena que pasa entre mis piernas y avanzo con las manos y los pies. El camino es escarpado y nos vemos obligados a agarrarnos de una cuerda y, cuando no hay, a lo que podamos encontrar. Betty Harris, 37 años. Extracto de un informe parlamentario inglés de 1842 (Carbajal, 2018, p.158).

La visibilidad de la mujer trabajadora fue una consecuencia del hecho de que se la percibiera como problema, lo cual implicaba la compatibilidad entre feminidad y trabajo asalariado. Dicho problema se planteó en términos morales: ya se tratara de una obrera en una gran fábrica, de una costurera pobre o de una impresora emancipada; ya se la describiera como joven, soltera, madre, viuda, esposa de un trabajador en paro o hábil artesana... En todos los casos la cuestión que la mujer trabajadora planteaba era la siguiente: ¿debe una mujer trabajar por una remuneración? ¿cómo influye el trabajo asalariado en el cuerpo de la mujer y en la capacidad de esta para cumplir sus funciones maternas y familiares? ¿qué clase de trabajo es idóneo para una mujer? Según el legislador francés Jules Simon 'una mujer que se convierte en trabajadora ya no es una mujer' Joan W. Scott. "La mujer trabajadora en el siglo XIX" (Carbajal, 2018, p.158).

Indagamos en las condiciones laborales desfavorables de los trabajadores en el marco del proceso de industrialización en sus albores e incluso en etapas más avanzadas. Investigamos qué fue la teoría del fondo salarial ¿de qué manera estas cuestiones (trabajo de los obreros, explotación, cantidad de horas, salario) pueden ser planteadas como problemas morales? Respondemos leyendo el texto ¿cuál es la situación particular de las mujeres? Su incorporación al mundo laboral, según la historiadora fue vista como un problema, ¿quiénes lo consideraron así y por qué? A partir de la opinión del legislador ¿qué idea(s) sobre las mujeres se sostenían en la época?

Para la resolución de consignas e interrogantes se establecerán instancias de producción escrita y oral a fin de afianzar estas habilidades fundamentales de comunicación del conocimiento construido. Se planteará también la confección de redes conceptuales y ejes temporales, lo que permite al docente a cargo del Apoyo, además de enseñar procedimientos necesarios para el aprendizaje de la Historia, realizar un diagnóstico de las herramientas que cada alumno que concurre a la clase debe fortalecer, y que previamente han sido informadas por el profesor del curso. Nos referimos a competencias como comprensión lectora, comunicación oral/escrita, elaboración de explicaciones, argumentación, apropiación y empleo de vocabulario específico, reconocimiento de temporalidades, entre otras.

En este sentido, ya como palabras finales, a partir de estas observaciones se focalizarán las intervenciones pedagógicas en función de optimizar la concurrencia de cada alumno a la clase de apoyo, entendiendo que la finalidad es atender a las diferencias para garantizar el aprendizaje de todos. La variedad de las actividades y

la originalidad de las propuestas que evitan la rutina y estimulan la implicancia responsable del alumno, son cuestiones a destacar en el trabajo que se desarrolla en las clases de Apoyo de nuestra disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A., Lanciotti, M. L., Seguí, L. (2004). Discriminación positiva para compensar desigualdades. En Ana Acevedo (coord.), *Ideas para una nueva educación* (pp. 471-486). La Plata: Bachillerato de Bellas Artes UNLP.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguerre, A. (2017) *Texturas reunidas. Proyecto Académico y de Gestión 18-22*. Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.bba.unlp.edu.ar>
- Altuve, M., Lanciotti, M. L., Seguí, L. y Yordaz, S. (2008). En torno a la evaluación en Historia: una experiencia en la ESB. Aplicación en el BBA. En Arturi, Marcelo y Acevedo, Ana (coord.), *Programa de Investigación educativa* (pp. 65-91). La Plata: Bachillerato de Bellas Artes UNLP.
- Carabajal, B. (2018). *Historia 2: América y Europa entre los siglos XIV y XVIII*. CABA: Santillana.
- Duby, G. y M. Perrot. (1993). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus, T 4.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lanciotti, M. L. y Seguí, L. (2009). Uso de fuentes: un camino para la aprehensión de conceptos complejos. En Marcelo Arturi y Ana Acevedo (coord.), *Programa de Investigación educativa II* (pp. 59-102). La Plata: Bachillerato de Bellas Artes UNLP.
- Siede, I. (2013). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

NOTAS

1. Este trabajo (adaptación de la Propuesta Pedagógica presentada oportunamente respondiendo a la instancia de Regularización 2019) se estructura sobre la identificación de algunas de las problemáticas que se observan en nuestro quehacer cotidiano y son resultado de un diagnóstico que surge al situarnos en el actual escenario educativo y sociopolítico. El objetivo es revisar nuestra tarea en función de las características del estudiante, ya que permanentemente nos sentimos interpelados por ellas, y proponer herramientas, acciones y estrategias de intervención para atender dichas problemáticas. El análisis consecuente está en concordancia con el marco jurídico vigente y con el Proyecto de Gestión del Bahillerato de Bellas Artes del que emanan las definiciones de trabajo para esta particular comunidad educativa.
- 2 “La obsesión por las diferencias” <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>
3. Algunos autores prefieren utilizar el concepto de expulsión social, ya que la exclusión refiere a un estado en el que se encuentra el sujeto, mientras que la idea de expulsión social analiza la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible (Duschatzky y Corea, 2013, p.18).
4. Propuesta de trabajo del Departamento de Ciencias Sociales. Jefa de Departamento: Prof. Carolina Jodurcha, Coordinadores: Prof. Marcos Elizate y Prof. Silvio Etcheverría. 2018-2022.
5. Se explicita el concepto de inclusividad como un criterio en base al cual arbitrar estrategias didácticas variadas que faciliten la adquisición de conocimientos a la heterogénea gama de posibilidades con las que cuentan los alumnos. La escuela que incluía a través de la homogeneización y el disciplinamiento ha perdido legitimidad y eficacia, a la vez que no es deseable ni posible.
6. Teniendo en cuenta la realidad que se intenta esbozar – la heterogeneidad del alumnado y la pretensión de mantener la calidad-, ya en 1999 se implementó una experiencia de Nivelación sustentada en el acento en los procedimientos, definiendo nivelación como el proceso de dar herramientas necesarias a aquellos que no las poseen para acceder en igualdad de posibilidades al conocimiento. Más adelante el proyecto de Nivelación fue reemplazado por un Apoyo que, sin embargo, mantuvo la esencia de ser un refuerzo procedimental (comprensión lectora, elaboración de explicaciones, relación causal, vocabulario específico y ubicación temporal) (Acevedo, Lanciotti, Seguí, 2004).
7. Desde el punto de vista didáctico las fuentes pueden ser entendidas como herramientas con las que el docente cuenta para el ejercicio de aprehensión de conceptos claves, a condición de que sean empleadas en el marco histórico-referencial correspondiente (Lanciotti y Seguí, 2009).

8. En todos los casos se trata de material utilizado en la clase de Historia o bien presentado al alumno por el profesor del Apoyo, enmarcado en el propósito de brindar un refuerzo procedimental al estudiante.
9. Adaptación de la docente sobre un fragmento extraído de Bairoch, P., “La agricultura y la Revolución industrial 1700-1914”. En Cipolla, C. (1979). *Historia económica de Europa, La Revolución Industrial*. T3 Barcelona: Ariel.
10. Adaptación de la docente sobre fragmentos extraído de Hobsbawm, E. (1986). El origen de la revolución industrial., En Hobsbawm, Eric, *Industria e Imperio. Una historia económica de Gran Bretaña desde 1750* (pp. 34-54). Barcelona: Ariel.
11. Adaptación de la docente sobre fragmentos extraído de Marcaida, E. y Scaltritti, M. (2006). Afianzamiento y expansión del capitalismo. En Pasados Presentes. *Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea*, Buenos Aires: Dialektik.

CC BY-NC-SA