

## Articulación curricular<sup>1</sup>

El término articulación proviene del latín “articulatio” que significa unión o enlace de varias piezas de forma tal que sean posibles los movimientos rotatorios o deslizantes entre ellas como efecto de una acción o fuerza interna o externa.

Articular significa intervenir, actuar, provocar prácticas desde una concepción holística del pensamiento y de la vida. Con esto queremos dejar en claro que la articulación no es un hecho o un objeto, es un proceso, una construcción que sólo se puede lograr desde el consenso, el trabajo conjunto y desde acciones concretas.

Articulación hace referencia a:

- Se refiere a la existencia de partes separadas.
- Que los elementos componentes, aunque pertenezcan a un mismo sistema, mantienen su “identidad”.
- Que existe un elemento / componente / estructura oficiando como mediador entre las partes.
- Que el mediador en cuestión permite / facilita / viabiliza una función determinada.
- Para el ejercicio de la función, del sistema, la totalidad de los componentes son indispensables ya que los involucra a todos.

### **La articulación en la perspectiva educativa**

Para utilizar el concepto articulación en relación con el sistema educativo nos hacemos esta pregunta: ¿Qué entendemos por articulación al interior del sistema educativo?

Recuperando las ideas y conceptos hasta aquí expuestos diremos que:

Si la articulación supone la existencia de partes o elementos entre los cuales existe otro que obra como mediador para garantizar la función de manera armónica, eficiente y eficaz, de modo que esos elementos mantengan su identidad, entonces... articular al interior del sistema educativo es concebir dispositivos mediadores entre componentes considerados como identidades diferentes.

Desde el punto de vista teórico, se plantea que la articulación se constituye en un verdadero marco referencial que condiciona o viabiliza las prácticas docentes. Por lo tanto, la articulación se presenta como una visión holística y comprensiva del proceso constructivo del conocimiento que tiene lugar en la escuela, como una instancia superadora de fragmentaciones que permite instalar un eje que atraviesa la estructura del sistema y, además, es inherente al proceso educativo.

Proponemos, concebir a la articulación como un marco referencial, el cual nos exige adoptar un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles en los que actuemos.

Requiere que superemos la idea de pensar cada cosa por separado, de pensar cada uno por separado, y de actuar en consecuencia. Por lo tanto, pensar articuladamente es:

- Establecer conexiones entre cada uno de los componentes de la gestión institucional.
- Coordinar esfuerzos integrando las diferentes acciones y proyectos.
- Compartir ideas y experiencias con el otro y construir acuerdos.

---

<sup>1</sup> Extraído de Cuaderno 13. La articulación curricular en tiempos de dispersión. Igualdad y Calidad Educativa. Córdoba

-“Establecer vínculos entre las diferentes disciplinas, donde los criterios de organización de los contenidos no estén centrados solamente en los enfoques epistemológicos de las asignaturas, sino también en las características de los sujetos que aprenden, en el contexto institucional y en la realidad social”

-Ofrecer a los alumnos las herramientas para que ellos mismos logren vincular los conocimientos y puedan construir un pensamiento “holístico” que posibilite la interpretación de hechos y problemáticas de la realidad imposibles de ser resueltos con una mirada fragmentada.

-Relacionar cada una de las decisiones e intervenciones pedagógicas.

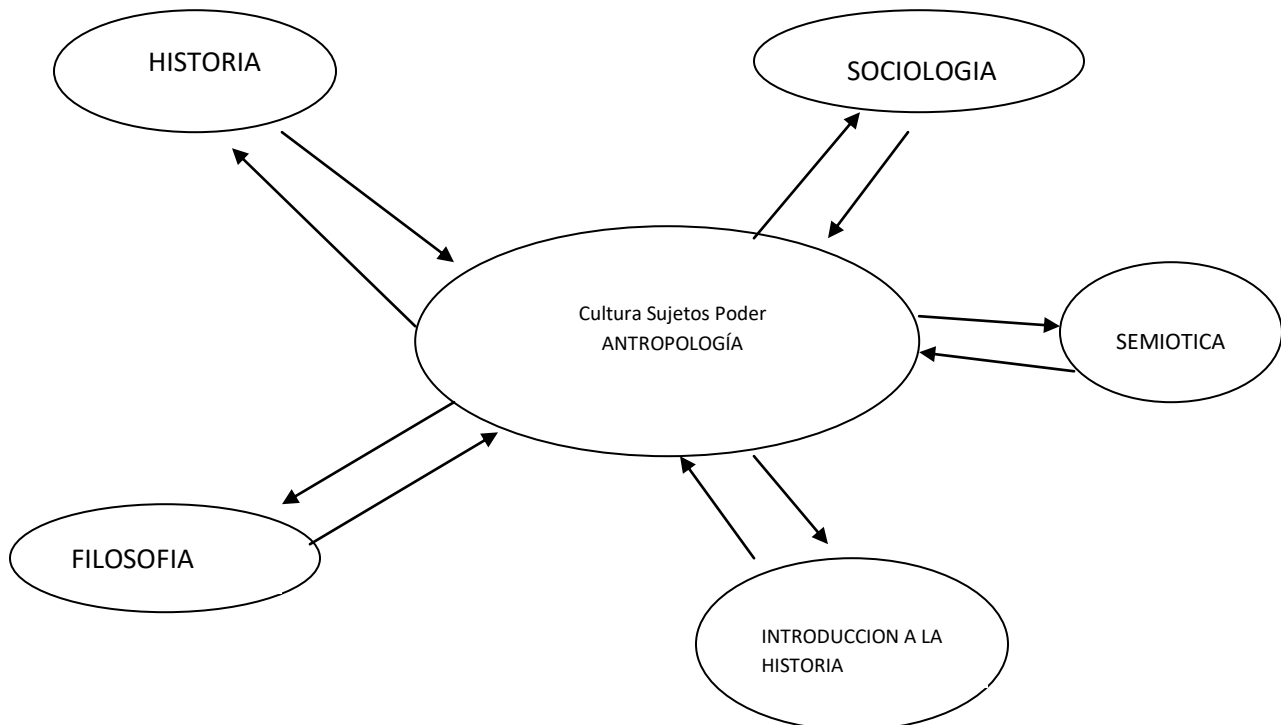
La articulación como marco referencial supone, entonces:

- Reposicionarnos frente a las prácticas pedagógicas institucionales, tratando de establecer vínculos significativos entre las decisiones y acciones que se llevan adelante en la escuela.
- Reposicionarnos frente al conocimiento, tratando de buscar nexos posibles entre los contenidos que integran el campo de nuestro dominio.
- La búsqueda de posibles, y no forzadas, conexiones o vínculos con los contenidos de otras disciplinas.
- La búsqueda de coherencia en todos los aspectos de nuestra práctica docente.
- La articulación puede convertirse, para el alumno, en una meta cognición que facilita la revisión de viejos aprendizajes, promueve otros nuevos y permite vincular el ámbito académico escolar con la realidad.

La articulación interdisciplinar:

En principio, articular varias disciplinas requiere de un trabajo en equipo disciplinar mixto que se planteen dos interrogantes puntuales:

- ¿Qué necesito de las otras disciplinas para un desarrollo integral de algunos temas, tópicos, conceptos, etc. de mi campo de conocimientos?
- ¿Qué puedo aportar, desde mi disciplina, a otros campos del conocimiento?. Retomando el ejemplo anterior podemos resolver los interrogantes de la siguiente manera:



## POSIBLES EJES TEMATICOS

- Los derechos humanos
- La Filosofía griega y su impacto en la conformación de la cultura occidental
- Diferencia, diversidad, alteridad y convivencia
- El poder.
- La cultura.
- La Modernidad.
- La identidad.
- El medio ambiente

### **Ejemplos de proyectos institucionales**

Proyecto Especifico: Cuando Rendir Examen Se Convierte En Una Situación De Aprendizaje. El abordaje es institucional.

Alternativas previstas : generar tiempos y espacios institucionales para reunirse con los alumnos y en equipo de profesores para acordar entre otros, los siguientes criterios:

- Determinar los contenidos centrales o prioritarios que definen la promoción de la materia.
- Discriminar las dificultades de los alumnos y en función de ellos conformar los grupos de estudiantes.
- Seleccionar los contenidos que resultaron más dificultosos y elaborar un abanico de estrategias pedagógicas pertinentes a las áreas/ disciplinas en relación con las dimensiones conceptuales y procedimentales.

El proyecto presenta otras opciones tales como: trabajo de tutoría de los alumnos sin dificultades o con más experiencia académica. Trabajar con un tema central a la manera de tema ejemplarizante. Que los alumnos concurren a las cátedras de otras divisiones con el fin de revisar los temas que les presentan dificultad y además proveerse de otros estilos, enfoques, razonamientos, etc.

- Desde los aspectos conceptuales, la mayoría de las opciones proponen trabajar con los conceptos estructurantes.
- Se trabaja en cultura colaborativa y equipos mixtos (de docentes y alumnos)
- Se prevé la utilización de los tiempos y espacios institucionales.
- Se instala, desde la lectura del documento, la certeza de una cultura organizativa flexible.

### **Ejemplos de prácticas de enseñanza con múltiples articulaciones<sup>2</sup>**

Las estrategias desarrolladas en las clases fueron:

El CINE como estrategia de enseñanza, según E. Litwin puede ser una puerta de entrada, fuente de contenido y comprensión, traspaso y transporte pedagógico. De ese modo un profesor específico

---

<sup>2</sup> Extraído de ARTICULACIONES DISCIPLINARES ESTRATÉGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROFESORADO. REFLEXIONES E INVESTIGACIÓN SOBRE ALGUNAS MATERIALIZACIONES; de Froener, C y otros. FHYCS- UNaM

de Letras y uno del campo general han propuesto diversas experiencias que permitieron “pensar con el cine” como así también planificar una clase o una unidad. Se buscó enseñar el cine como estrategia didáctica mediante, justamente, la estrategia del cine, para ello se seleccionaron algunos fragmentos de películas.

En relación con las secuencias desarrolladas en el marco de este tema, se trabajó: las estrategias didácticas como el lugar que expone y expresa una intencionalidad pedagógica; lo previsto (estrategias) y la ocasión (tácticas); la selección, organización y diagrama de contenidos/estrategias; se inició el estudio acerca de las “formas básicas de enseñar” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003) y las estrategias en el “borde del currículum” (Litwin, 2008), haciendo hincapié en el uso de las tecnologías, el jugar y el juego dramático, el taller, la conversación y el cine.

Los objetivos que planteamos para la clase en la cual abordamos la estrategia del cine fueron “apropiarse de herramientas para interpretar las retóricas del cine como texto-signo narrativo complejo, productor de cultura” y “analizar la potencialidad del cine para la enseñanza de contenidos específicos”.

Iniciamos nuestras reflexiones a partir de interrogantes que movilizaron la toma de decisiones en el diseño de la clase: qué tipo de texto de la cultura es el cine, qué implica el hecho de que estos textos entren en la escena del aula, cómo pensar y operar con el cine para enseñar cada disciplina, qué intencionalidades didácticas favorece, qué contenidos son más apropiados para este abordaje, cómo seleccionar críticamente buenas películas, cómo usarlas para potenciar reflexiones, etc. Los aportes del campo específico de las Letras y de la Didáctica General nos permitieron complejizar la temática, bosquejar algunas respuestas y, sobre todo, abrir nuevas preguntas.

Desde el campo específico de las Letras -particularmente desde la Semiótica y los estudios del discurso-, recuperamos conocimientos para reconocer los procedimientos y mecanismos retóricos sobre la imagen que le imprimen particulares características al texto fílmico como: cuadros, planos, montaje, construcción de escenas, espacio y tiempo narrativo, hibridación de imágenes-palabra-movimientos, etc. El reconocimiento de éstos entrena la mirada y la lectura audiovisual en el reconocimiento de estilos, estéticas, escuelas, géneros, según épocas, movimientos, directores. Por otra parte, en el contexto de los textos fílmicos circulan otras discursividades relacionadas: guiones, reseñas, fichas técnicas, comentarios críticos, versiones, cuyo carácter de metatexto –en tanto reflexionan o exponen opiniones respecto de los textos- los vuelve una fuente de consulta para potenciar los contenidos de las películas y ampliar horizontes de sentidos.

Entrenarse como espectador de cine implica desarrollar modos de pensamiento complejos a partir de descubrir la “potencia/sígnica semiótica”, práctica que nos lleva a decidir en qué tipo de secuencias de enseñanza utilizarlo ya que no hay una única manera de hacerlo.

El uso del cine -como podría ser de otro signo: números, imagen, teatro, gestos, música, etc.- dependerá de los contextos socioculturales y tecnológicos (Alessandria, 1996). Este autor destaca precisamente la capacidad de la imagen del cine para crear metanivel, es decir metaimágenes y metasignos.

Sobre la base de esta conceptualización nos propusimos una clase donde pudiésemos “hablar y reflexionar sobre el cine con el cine”, desplegando en el desarrollo un recorrido hipertextual (Genete), en el cual cada texto derivara de/ y encaminara a/ otros preexistentes habilitando

interpretaciones múltiples. Al igual que la literatura y otras artes, el cine excede el propósito pedagógico, de modo que enmarcamos su uso en los debates que lo estudian como discurso pedagógico (currículum, canon), por un lado y, por otro como producción cultural independiente del ámbito escolar. Quizá por ello, expone Serra (2012) y además, porque constituye un lenguaje específico irreductible a otros relatos, el cine sigue invitándonos a una experiencia singular que excede aulas y dispositivos pedagógicos.

#### El USO DE LAS TIC como estrategia de borde.

El profesor de Ciencias Económicas con el de DG han recurrido a la mediación tecnológica como propuesta de integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación al proceso de enseñanza disciplinar.

La didáctica general reconoce la necesidad de tender puentes entre las nuevas tecnologías de la comunicación e información con el proceso de enseñanza. Mientras que los aportes teóricos del campo disciplinar de las ciencias económicas sostienen que una buena enseñanza con TIC requiere comprender las interrelaciones entre el conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar. Es desde lo disciplinar de donde surge la necesidad de generar nuevos marcos conceptuales que contribuyan a desarrollar nuevas prácticas pedagógicas con mediación de la tecnología.

En la clase se articularon aportes de las Ciencias Económicas con el modelo de “Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar” (TPACK) de Judi Harry (2013). En este sentido, lo que se buscó fue integrar tres tipos de conocimiento:

1. Disciplinar: Qué: Tema / objetivo de aprendizaje.
2. Pedagógico: Cómo, Con Qué, Dónde: tipo de actividades/rol docente y estudiantes/ Evaluación.
3. Tecnológico: Qué, Para Qué, Cómo y Con Qué contenidos usar (ciertos) recursos tecnológicos.

A partir de las reflexiones de Inés Dussel (2012) sobre la formación docente y la cultura digital y los aportes de Judi Harry (2009) acerca del Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar se propuso que los estudiantes incluyan el uso del celular en el diseño de una secuencia didáctica para enseñar un contenido de su disciplina. La clase tuvo una dinámica de taller donde se priorizó la producción grupal. Los estudiantes de los cuatro profesorados trabajaron con los diseños curriculares propios, en grupos de alrededor diez alumnos.

En las producciones grupales se pusieron en juego distintos conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos según las particularidades de cada disciplina:

*Ciencias Económicas:* Conocimiento Disciplinar: La inflación y los índices de precios

*Conocimiento Pedagógico:* Los saberes previos de los estudiantes, la problematización del contexto de los estudiantes, el trabajo y el aprendizaje grupal, aula aumentada

*Conocimiento Tecnológico:* Las aplicaciones de precios cuidados obtenidos de los celulares, las fuentes de información digital, los dispositivos y programas informáticos.

*Historia:* Conocimiento Disciplinar: La sociedad feudal

*Conocimiento Pedagógico:* Presentación de una película a partir de la cual es posible crear un escenario explicando los conceptos presentes en la misma Presentan una película a partir de la cual es posible crear un escenario explicando los conceptos presentes en la misma.

*Conocimiento Tecnológico:* La realización de un corto mediante cámaras digitales y/o teléfonos celulares, y programas de edición de videos.

*Letras: Conocimiento Disciplinar: El cuento*

*Conocimiento Pedagógico: El trabajo grupal en proceso y la técnica fotográfica El trabajo grupal en proceso y la técnica fotográfica*

*Conocimiento Tecnológico: El uso de cámaras fotográficas, celular, computadoras portátiles y proyector.*

*Portugués: Conocimiento Disciplinar: "Día a día". Datos personales y referencias interculturales (comparación entre Argentina y Brasil)*

*Conocimiento Pedagógico: Aportes de Freire y Bruner relacionados con el lenguaje, cultura, lectura del mundo y de la palabra*

*Conocimiento Tecnológico: Agendar los datos de un nuevo contacto telefónico.*

En el caso del JUEGO como estrategia de borde estuvo a cargo del Profesor de Didáctica del Portugués y un docente de Didáctica General. El juego es entendido, desde el campo general, dentro del marco constructivista con una mirada crítica en el ámbito escolar que pone en cuestión la visión tecnocrática. En tal sentido, se puso en escena el juego y el enfoque comunicativo, propio de la enseñanza del portugués. El enfoque comunicativo va más allá del lenguaje verbal, incluye sentidos y significados propios de la cultura y del lenguaje.

Así, mediante juegos del lenguaje se trajeron a la memoria distintos trabalenguas, canciones, rimas, refranes que fueron resignificados en relación con expresiones culturales propios de una zona de frontera. El juego como experiencia vital, cultural que desde la mirada crítica incluye distintos sentidos: facilita el pasaje a otros mundos; como acción y lenguaje que aporta contenidos y textos para la enseñanza y el aprendizaje y como estrategia de enseñanza que permite el despliegue de procesos sociocognitivos y dialógicos en distintos niveles educativos.

El TALLER fue tomado estratégicamente en dos sentidos posibles: enseñanza y evaluación.

a) Como estrategia de enseñanza

El profesorado en Historia propuso trabajar la modalidad taller. Susana Pasel (1993) señala que el aula taller permite integrar la teoría y la práctica para generar formas de aprendizaje activo. Afianza la relación entre docente-alumno, alumno-alumno. Considera tres momentos centrales en su desarrollo e incluye momentos de trabajo individual y grupal. El docente observa, evalúa, guía, coordina y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La temática elegida para trabajar fue el de las tradiciones y tendencias no hegemónicas en la formación docente, para lo cual se partió de las reflexiones del texto de Davini

Los propósitos del taller fueron profundizar conceptualmente la categoría de tradiciones y tendencias no hegemónicas; reflexionar sobre el lugar que juegan las propias naturalizaciones en las decisiones e intervenciones didácticas y poner en tensión las tradiciones heredadas hechas cuerpo a través de la experiencia.

En la primer parte del desarrollo del taller se observaron fragmentos de materiales audiovisuales (Pink Floyd: Another Brick in the Wall (subtitulado en español); Clase de ingeniería de software en la Universidad Israel - Ecuador (Online); Los Simpson: Vocaciones Distintas (Online - audio latino) Proyecto "Bibliotecas Abiertas" de la ECE (Online) para determinar las marcas de las tradiciones o tendencias no hegemónicas, siguiendo interrogantes tendientes a analizar el rol del docente y del alumno, los objetivos y las características de cada intervención.

En la segunda parte del taller los alumnos tuvieron que retomar su autobiografía escolar (elaborada en la cátedra Práctica I), seleccionar situaciones de aprendizaje que reflejen marcas de las tradiciones y tendencias no hegemónicas, y escenificarlas brevemente.

#### b) Como estrategia de evaluación

La intencionalidad didáctica del taller de evaluación priorizó la comprensión y necesidad de argumentar la toma de decisiones vinculadas con buenas prácticas de evaluación y el análisis de la complejidad de las prácticas evaluativas.

En el inicio del taller se puso en tensión: “La evaluación ¿diálogo o conflicto?” Una disyunción excluyente o una disyunción incluyente. Luego se realizó un análisis comparativo de documentos curriculares, correspondientes al nivel áulico que en esta oportunidad fueron las libretas de calificaciones de nivel primario y secundario desde 1947 a la actualidad. Se revisaron las prácticas evaluativas dominantes y se analizaron los supuestos básicos subyacentes en ellas.

Luego se recuperó el menú de estrategias elaboradas conjuntamente con los estudiantes para ser resignificadas en función de la evaluación. ¿Por qué se recurrió al menú de estrategias de enseñanza? Porque para Edith Litwin (2008), la contextualización, descontextualización y recontextualización es un ejercicio crítico importante que permite recuperar las buenas experiencias y volverlas a pensar. Así mismo Cecilia Bixio (2002), plantea la necesidad de recuperar los contextos de enseñanza-aprendizaje como oportunidad para mejorar la práctica, revisar las estrategias a partir de los errores, correcciones para hacer los ajustes correspondientes.

Estas finalidades se relacionan con los tipos de evaluación: diagnóstica, procesos, resultados. A partir del menú elaborado, de manera conjunta se fue proponiendo un nuevo menú, el de buenas evaluaciones (Litwin, 2008), según los tipos o momentos evaluativos. Se reflexionó sobre la necesidad de explicitar los criterios. Para la siguiente clase se solicitó que cada pareja pedagógica- de estudiantes- retomara su propuesta de planificación y explicita cómo evaluar y redacte los criterios que tendrá en cuenta para evaluar.