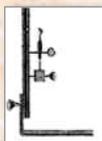


Entre el deseo de saber y el deseo de aprender, la enseñanza tiene algo para hacer¹

► **Gonzalo Gutiérrez** / Director del ICIEC-UEPC.

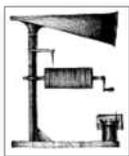
► **Agustina Zamanillo** / Integrante del Área de Capacitación del ICIEC-UEPC.

Consideraciones previas



Las últimas décadas muestran múltiples esfuerzos por mejorar la educación en nuestro país desde todos los sectores de la sociedad. Esto se ha reflejado en políticas curriculares y de enseñanza de gran envergadura, entre las que se destacan la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Cuadernos para el Aula; la actualización de los Diseños Curriculares en la provincia de Córdoba; y la implementación de la Jornada Extendida en el segundo ciclo de la primaria que, junto al mayor tiempo de escolarización, permitió introducir cinco nuevos espacios de formación: Literatura y TIC, Ciencias, Lenguas Extranjeras, Expresiones artístico-culturales y Educación Física.

1) Queremos agradecer la atenta lectura, los aportes y sugerencias realizados por un amplio abanico de compañeros/as que día a día trabajan por fortalecer el derecho de aprender de todos los niños, niñas y jóvenes. Nos estamos refiriendo a Lucía Beltramo, Romina Clavero, Diego Moreiras, Micaela Pérez Rojas, María Eugenia Rotondi, con quienes compartimos el trabajo cotidiano en el ICIEC-UEPC. También a Octavio Falconi, Nicolás Gerez y Cecilia Martínez, colegas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; Marcela Delgado, integrante del Proyecto 108 Escuelas Urbano Marginales de UEPC; y Alejandro Bosack, capacitador del ICIEC-UEPC. En todo los casos, sus aportes los/as eximen de la forma que ha tomado finalmente este texto.



El interés por mejorar los desempeños escolares generó nuevos interrogantes sobre las propuestas de enseñanza, las formas de trabajar con la complejidad de los procesos de aprendizaje y los límites del actual formato escolar para que cada uno/a, según sus singularidades, pueda apropiarse de los bienes culturales propuestos por la escuela.

En las últimas décadas se ha logrado que más niños/as culminen la escuela primaria, también que la mayoría de ellos/as logren acceder a la secundaria (aunque luego no puedan sostenerse en un alto porcentaje). Asimismo se ha podido disminuir con fuerza tanto a nivel provincial como nacional, los porcentajes de repitencia y sobreedad. Los resultados medidos por los operativos de evaluación ONE y Aprender muestran desempeños escolares en crecimiento.² Sin embargo, continúan presentándose desafíos para ampliar el acceso a los saberes brindados por la escuela. Gran parte de los debates gira en torno a la relevancia de los cambios en el formato escolar y los modos de enseñar para la mejora de los desempeños escolares.

Entre las respuestas construidas por las políticas públicas para atender estas preocupaciones, se encuentran la creación de la Unidad Pedagógica y el desarrollo de múltiples y valiosos dispositivos de formación, como el Programa Nacional Nuestra Escuela que, por primera vez, estableció una propuesta de formación docente en servicio, gratuita y universal. También, políticas que mejoraron las condiciones materiales de enseñanza, equipando las escuelas e incrementando así, las posibilidades de aprender con variedad de recursos didácticos y tecnológicos, como útiles, computadoras y bibliotecas escolares que volvieron accesible una amplia literatura infanto juvenil y manuales escolares. Estos esfuerzos por revisar modos tradicionales de enseñar,

reconocen, entre otras, dos cuestiones complementarias. Por un lado, que en los aprendizajes intervienen aspectos cognitivos y emotivos que deben ser considerados al momento de elaborar propuestas didácticas, lo cual supone interrogarse tanto por la complejidad de los saberes movilizados, como por el punto de vista que sobre ellos construyen los/as estudiantes. Por otro lado, que el formato escolar clásico, pensado para enseñar a todos/as al mismo tiempo en bloques horarios fijos, presenta importantes limitaciones para implicar a los/as estudiantes en relaciones significativas con el saber.

(Re)pensar la enseñanza forma parte de los desafíos más relevantes en nuestra actualidad. En parte porque los cambios en el formato escolar, aunque favorecen la posibilidad de revisar modos tradicionales de enseñar, no implican cambios en las prácticas cotidianas de trabajo con el saber, ni una variación en nuestras hipótesis y representaciones sobre cómo aprenden los/as estudiantes y cuáles son los mejores caminos didácticos que podemos construir para posibilitarles aprender.

Por eso, en este texto, nos interesa compartir algunas reflexiones sobre aquellos rasgos que dan identidad a la enseñanza, para desde allí abordar dos cuestiones. Por un lado, el lugar del “interés” de los/as estudiantes en la elaboración de nuestras propuestas de enseñanza, y la importancia de que los ofrecimientos didácticos busquen involucrar a los sujetos en relaciones significativas con el saber. Por otro, algunas potencialidades del trabajo con propuestas orientadas al abordaje de contenidos, integrando saberes de distintas áreas, en función de temas y/o problemas.

Finalmente, queremos compartir algunas orientaciones para diagramar didácticas que pongan en relación expectativas, intereses, aspectos identitarios y deseos de los/as

2) “La comparación de resultados del Operativo Aprender 2016 y el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 muestra que en el nivel primario de la provincia de Córdoba, el desempeño “Por debajo del Nivel Básico” en Lengua, pasó del 18 % en 2013, al 14,7 % en 2016. Por su parte, en Matemática la disminución fue del 21,8 % al 18 %. La lectura de los “Desempeños Avanzados” muestra que estos se incrementaron, pasando del 23,6 % al 32,3 % en Lengua y del 12,3 % al 19,7 % en Matemática. Para más detalle puede consultarse “Aprender 2016. Informe de resultados. Córdoba” disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2017/07/Informe-Aprender-2016-C%C3%B3rdoba.pdf>. A nivel nacional, se reconocen resultados similares, presentados en el documento “Los operativos de evaluación ‘Aprender’ y ‘Enseñar’” publicado este año por CTERA y disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2017/10/Operativos-Aprender-Ensenar.pdf>

estudiantes, con los contenidos curriculares e intencionalidades de la enseñanza. Creemos que, de este modo, se generan mejores condiciones para (parafraseando a Meirieu, 2016) lograr que los “deseos de saber” de los/as estudiantes puedan transformarse en “deseos de aprender”.

Así, nuestra perspectiva toma distancia de otras, caracterizadas por elaborar sugerencias/orientaciones para enseñar, centradas en temáticas o dinámicas de trabajo atractivas, entretenidas y motivadoras con independencia del sentido didáctico que movilizan y su pertinencia epistémica. Pensamos que desde esas miradas, al reducirse la enseñanza a actividades, se suele tomar como evidencia de interés, motivación e incluso aprendizajes, solo comportamientos observables, invisibilizando así numerosas prácticas reflexivas y procesos cognitivos que se encuentran en la base de aprendizajes y experiencias educativas significativas.

Escuela, enseñanza y aprendizaje

La escuela continúa siendo en la actualidad el ámbito público más relevante donde niños/as y jóvenes pueden acceder a saberes históricos, culturales e instrumentales de nuestra sociedad. Conocer nuestro pasado social, aprender a leer y escribir, las operaciones de cálculo, medición y estimación, las condiciones de cuidado del ambiente, nuestros derechos como ciudadanos/as en un Estado democrático, así como contar con criterios para buscar, validar e interpretar información proveniente de los medios de comunicación y las redes sociales, participar en experiencias colectivas y cooperativas de trabajo, desarrollar criterios para resolver las diferencias con “otros/as” (compañeros/as y/o adultos/as), elaborar modos de razonamiento lógicos, acceder a producciones artísticas, son parte de las cuestiones que hacen de la escuela el espacio de acceso a una cultura común (no idéntica ni homogénea), en una sociedad aún fuertemente desigual. Su función es, en tal sentido, poner a disposición de las nuevas generaciones, los principales bienes culturales de nuestra sociedad, con el propósito de que puedan apropiárselos, disfrutarlos y recrearlos. De este modo, la escuela

Queremos compartir algunas orientaciones para diagramar propuestas didácticas que pongan en relación expectativas, intereses, aspectos identitarios y deseos de los/as estudiantes, con los contenidos curriculares e intencionalidades de la enseñanza.

se propone tanto transmitir saberes provenientes de diferentes áreas de conocimiento, como –y fundamentalmente– valores y herramientas que posibiliten mirar el mundo, interpretarlo y asumirse paulatinamente en él como ciudadanos/as críticos/as para transformarlo.

En este marco, el núcleo sobre el que se organizan la escuela, el trabajo docente, la cotidianeidad de los/as estudiantes y las relaciones con las familias, es la enseñanza, entendida como una práctica colectiva³ e intencional, donde valores, saberes y modalidades de relación (entre docentes y alumnos/as) se configuran de manera particular y provisoria. La enseñanza involucra procesos específicos de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación del conocimiento, ligados a modelos de autoridad escolar construidos históricamente.

La enseñanza es una apuesta compleja que siempre se organiza con la pretensión de que otros aprendan. Sin embargo, es importante no establecer una relación mecánica y causal entre enseñar y aprender. Gary Fenstermacher (1999) ha planteado claramente que la relación entre ambos términos es de dependencia ontológica y no de causalidad, pues la noción de enseñanza requiere para su constitución la de aprendizaje, como la noción de carrera requiere la de meta. Pero la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje sino que intenta generar condiciones para que este pueda producirse poniendo a disposición de los/as es-

tudiantes formas de relación con el conocimiento especialmente construidas, mediante la organización de tiempos, espacios, recursos, actividades y explicaciones. Es decir, mediante la presentación de modos específicos y contingentes de relación con el saber⁴. Allí, se juega la posibilidad de generar propuestas que invitan, desafían y/o provocan, pero también acompañan, orientan y estimulan el deseo de aprender de los/as estudiantes. Por esto, la enseñanza no puede reducirse a una mera secuencia de actividades; si estas no se encuentran articuladas con la pregunta sobre los saberes curriculares que se quieren transmitir y qué se espera que aprendan los/as estudiantes, pierden validez en relación a las funciones de la escuela.

Que enseñemos no significa que necesariamente los/as estudiantes aprendan, ni que lo hagan del modo previsto o en los tiempos estipulados por el calendario escolar. Comprender esta no linealidad entre enseñar y aprender ha permitido poner en tensión lo que Terigi (2011) ha denominado como cronosistema, según el cual cada año de escolaridad supone una edad y un conjunto de aprendizajes posibles. La progresiva incorporación de propuestas que buscan alterar los tradicionales modos de acreditación anual, mediante ciclos más amplios como la Unidad Pedagógica (que abarca sala de cinco, primer y segundo grado), parte de reconocer que los tiempos y formas de aprendizaje presentan numerosas variaciones que deben

3) La enseñanza en la escuela posee una dimensión colectiva que muchas veces ha pasado desapercibida. En la medida en que esta funciona en el marco de prescripciones curriculares e institucionales, requiere de la construcción de acuerdos explícitos y/o implícitos sobre qué y cómo enseñar; qué y cómo evaluar; qué modos de relación se consideran más pertinentes y legítimos de promover con los/as estudiantes; qué valores son prioritarios de trabajar en cada escuela. Es en función de cómo se definen estas cuestiones que pueden generarse dinámicas de trabajo pedagógico más o menos participativas, cooperativas, justas, coherentes y pertinentes.

4) La categoría “relación en el saber” ha sido desarrollada desde diferentes perspectivas psicoanalíticas, institucionales y socioculturales. Para Charlot (2006), la relación con el saber constituye una forma de relación con el mundo y debe entenderse como “... una relación de sentido, y por ende de valor, entre un individuo (o grupo) y los procesos o productos de saber” (p. 130). Esta implica “... la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender” (p. 130). También “... es el conjunto organizado de las relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al ‘aprender’ y al ‘saber’”. Por ello, puede entenderse como “... el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad interpersonal, una obligación, (...), etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber” (p. 131). Por su parte Mastache (2012), recuperando desarrollos de Beillerott (1996), señala que el término “relación”, a diferencia del “vínculo”, da cuenta del papel activo de los sujetos con un saber que no preexiste a la relación misma. Por su parte, Falavigna y Arcanio (2011), señalan que la relación con el saber no puede ser pensada al margen del concepto de capital cultural desarrollado por Pierre Bourdieu. A partir de los aportes presentados, cuando en este texto aludimos a la relación con el saber (que involucra conceptos, sus usos en situaciones prácticas y en el marco de relaciones sociales específicas y pertinentes), aludimos al encuentro entre los saberes movilizados en las propuestas didácticas, y los que en su trayectoria social y escolar han desarrollado los/as estudiantes. Entre ambos pueden producirse procesos de complementariedad, pero también tensiones, contradicciones y conflictos que dan sentido a gran parte del trabajo de enseñar que debe considerar las expectativas, representaciones y deseos que con respecto al saber portan tanto docentes como estudiantes.

ser contempladas. Esto tanto en el plano del sistema (modificando los criterios de promoción), como en el de la enseñanza, repensando ritmos y formas de enseñar. Comprender la complejidad de esta tarea implica analizar las tareas/actividades propuestas a los/as estudiantes, en relación con los modos de pensamiento que estas suponen, los saberes que movilizan y el lugar de los/as docentes en dichos procesos. Creemos que es así como pueden generarse condiciones favorables para ampliar y fortalecer el derecho de aprender de los/as estudiantes.

Intencionalidades y criterios de selección de saberes para construir una buena enseñanza

En tanto dispositivo de transmisión, la enseñanza es una mediación entre alguien que sabe o es reconocido en un saber que se busca transmitir y quien otorga dicho reconocimiento. Si bien remite a una práctica y a un hacer, es importante recordar que no se reduce a la relación entre un/a docente y un grupo de estudiantes en un aula. Los proyectos curriculares, las planificaciones, el desarrollo de las clases, la elaboración de pruebas, las explicaciones, los diálogos en grupos con los/as estudiantes forman parte de la rutina de actividades vinculadas al enseñar. Este conjunto de acciones adquiere su sentido en función de dos aspectos. Por un lado, la intencionalidad que orienta los esfuerzos de la enseñanza, pues es en torno a algo que se quiere mostrar, compartir, experimentar o ensayar, que esta se configura. Por otro lado, los criterios de selección de saberes a transmitir. Ambas cuestiones dan cuenta de opciones político-pedagógicas construidas por docentes en función de demandas del diseño curricular que dialogan con características singulares del grupo de estudiantes, necesidades y/o expectativas institucionales y de la comunidad. De esta manera, ciertos temas adquieren relevancia de ser trabajados en función de

cuestiones contextuales y ético-morales frente a las cuales la escuela puede o no habilitar un espacio para la circulación de la palabra. Nos referimos así a temáticas vinculadas con la sequía, los incendios, las inundaciones, las formas de reciclado de basura, los cuidados en el uso de redes sociales, la preservación de espacios públicos como plazas, la medición del clima en zona rurales, entre otros posibles. Pero también a temas controversiales vinculados con la violencia de género, la pobreza, los discursos y prácticas estigmatizantes y discriminatorios, los derechos vulnerados y/o el análisis de cuestiones políticas y sociales contemporáneas que podrían enmarcarse en lo previsto por los diseños curriculares vigentes. Vemos de este modo que, entre lo prescripto curricularmente y lo que puede ser enseñado existe un importante espacio de autonomía para las escuelas y los/as docentes en la selección de “qué enseñar” se ponen en juego mecanismos de inclusión/exclusión de saberes, destrezas y valores en función de concepciones ideológicas⁵, prioridades educativas y/o criterios de secuenciación que definen el punto de la escolaridad en que determinados temas/contenidos son más apropiados de enseñarse. Al analizar los criterios de selección del saber a enseñar, un aspecto de relevancia poco considerado en general, son aquellos criterios didácticos por los cuales omitimos trabajar (o lo hacemos débilmente), con ciertos conceptos, procedimientos (describir, comparar, explicar, entre otros) y/o temas.

Asumir la “intencionalidad” como pilar constitutivo de la enseñanza implica reconocer que esta no es neutral, pues siempre asumimos una posición que posee supuestos sobre modos deseables de relación entre los sujetos (docentes y alumnos/as) y entre estos y el saber. Así, por ejemplo, escuchar y ser escuchado en clase puede reducirse solo a una práctica de respeto (en su versión más tradicional) o juzgarse como la posibilidad de encontrar en el/a otro/a

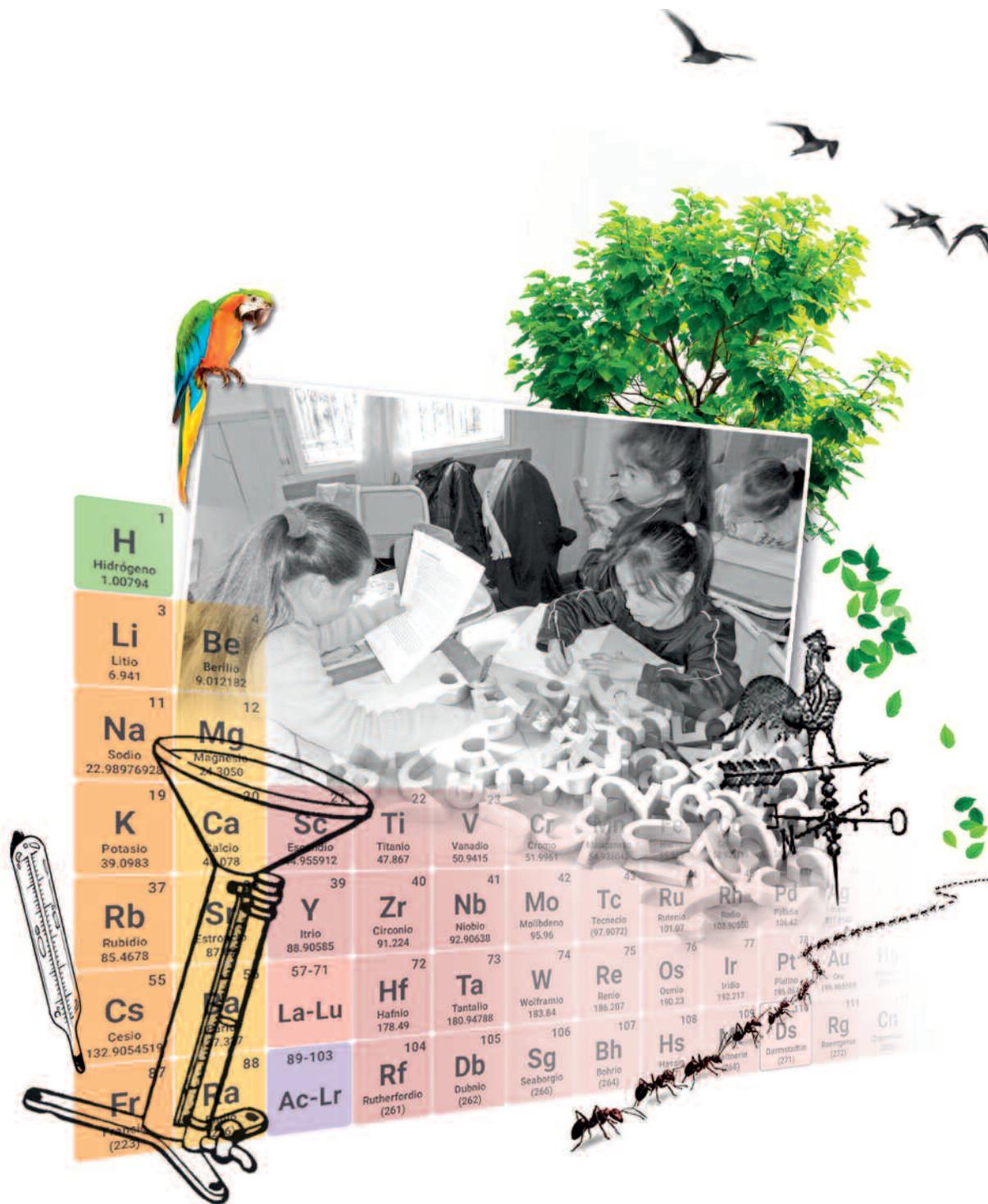
5) En el plano curricular, se ponen en juego cuestiones similares. Así, por ejemplo, Alterman (2003) señala al analizar el currículum de la escuela primaria, que durante mucho tiempo en el área de Geografía no se incluyeron las categorías de tiempo histórico, conflicto y lucha de poder. Frente a estas omisiones, la autora plantea el siguiente interrogante: “¿Cómo estudiar los diversos modos en que las sociedades y los grupos sociales se apropiaron, apropian, valoran y usan el territorio si no se inscriben sus transformaciones en la dimensión temporal, si no se evidencian los conflictos de poder y los intereses en juego de grupos sociales en los procesos de reconfiguración del espacio que van promoviendo las sociedades?”. Podemos advertir de esta manera, la importancia que posee para la enseñanza el análisis de aquello que el currículum o los criterios de selección del saber a enseñar excluyen.

(compañero/a y/o docente) un punto de vista valioso y necesario de conocer. La segunda opción implica que en nuestra decisión sobre qué enseñar, transformamos en contenido de trabajo didáctico, el valor de conocer otros puntos de vista, comprender en qué radican las diferencias con quienes piensan diferente y reflexionar sobre posibles modos de encontrar cuestiones en común con ellos/as. Es por eso que la enseñanza puede considerarse también una práctica moral en la que valores, procedimientos y contenidos se encuentran profundamente imbricados en cada situación de clase, explicación y/o producción de los/as estudiantes.

Las intencionalidades de la enseñanza orientan nuestras decisiones didácticas. De tal modo que, cuando la preocupación central es regular el comportamiento de los/as estudiantes por fuera del trabajo con determinados contenidos, estos pierden centralidad bajo el supuesto de que primero se debe lograr esa condición para que luego sea posible enseñar. Esto se refleja en apelaciones del tipo “es importante escuchar”, “si no se escuchan no van a aprender cosas nuevas”, “es una falta de respeto no escucharnos”, “no entienden porque no hacen silencio para escuchar lo que les explico”, “hasta que no hagan silencio, no voy a explicar”, que ingresan como parte de apelaciones al “orden” desprovistas de relación con lo que se quiere enseñar. No es que no sean cuestiones relevantes, ni que no deba hablarse con los/as estudiantes. El asunto radica en que el modo que asume ese diálogo se encuentra inscripto en una situación de trabajo con el saber, que les permita experimentar lo que sucede al “escuchar” y “ser escuchado” para que puedan asumirlo como importante y necesario en sus procesos de aprendizaje. Cuando la preocupación por los comportamientos se subordina a la intención de enseñar para que otros aprendan, es posible superar la escisión entre control/regulación y enseñanza. Esto permite avanzar en el diseño de situaciones didácticas donde resolver o comprender algo, requiera del punto de vista del otro/a y escuchar sea entonces una necesidad y no una obligación desprovista de sentido. Es en estos casos, donde con mayor frecuencia los/as estudiantes se escuchan entre ellos/as, nos escuchan y repreguntan,

ofreciéndonos sus explicaciones y argumentos sin preocuparse por la evaluación ni con temor a sentirse avergonzados/as frente a sus compañeros/as por dar un punto de vista diferente.

Entre las intencionalidades de enseñar y los criterios de selección del saber se abren posibilidades de construir lo que Fenstermacher (1999) ha denominado “buena enseñanza”, donde se articulan las dimensiones ético-moral y epistemológica de enseñar. En la primera de ellas, la noción de bondad permite interrogarse sobre la legitimidad y validez de los principios de relación social promovidos al enseñar, escuchando todos los puntos de vista, sean diferentes a los que uno/a sostiene (o no), explicando tantas veces como sea necesario para que todos/as puedan aprender (o no), realizando devoluciones a las producciones de los/as estudiantes (o no), valorando positivamente a todos/as los/as que participan de la relación pedagógica (o no), cuidando que nadie se sienta avergonzado/a (o no). En la dimensión epistemológica, el autor coloca en el centro de las reflexiones los criterios de selección del contenido escolar, a partir de los cuales se legitima su inclusión como objeto de enseñanza en función de su actualidad, relevancia, novedad y pertinencia con las finalidades de la escuela y los derechos de aprender de los niños/as. De este modo, podemos señalar que una “buena enseñanza” es aquella que se encuentra comprometida con los esfuerzos por distribuir democráticamente los bienes culturales construidos históricamente por nuestra sociedad, y que, al mismo tiempo, incluye los puntos de vista de los/as estudiantes sobre los saberes y el mundo, como una referencia necesaria para la constitución del vínculo pedagógico. Preguntarse en qué medida es válida, pertinente y/o necesaria la manera en que presentamos, organizamos, disponemos, explicamos y ejemplificamos los conocimientos es tan importante como interrogarse sobre los contenidos enseñados, aquellos a los que les brindamos menor tiempo de trabajo o no incluimos en nuestras propuestas y el lugar que le damos en la enseñanza a los/as estudiantes, porque es allí, donde suelen encontrarse las intenciones de enseñar con los deseos de aprender.



Del interés al sentido significativo para elaborar propuestas de enseñanza

Un desafío poco considerado en la enseñanza se relaciona con la necesidad de diferenciar las expectativas y sentidos que construyen los docentes sobre la relevancia de los saberes a transmitir, de los que elaboran sus estudiantes. Comúnmente, suele perderse de vista las grandes distancias en torno a este punto, con mucha frecuencia, también, cuesta asumir que los/as estudiantes no tienen por qué estar interesados/as en aquello que no conocen, y que el análisis de la importancia de ciertos conocimientos recién lo podemos construir nosotros/as como adultos/as, con posterioridad a haber transitado el lugar de aprendices en nuestra infancia y/o juventud. Es decir, lo que para un/a docente es relevante que sus estudiantes aprendan, no necesariamente es considerado del mismo modo por ellos/as. Esto debido tanto a las cuestiones relativas a las diferencias generacionales señaladas, como al hecho de que el interés, más que una cualidad de los sujetos, es el resultado de una necesidad práctica, reflexiva y/o especulativa derivada de situaciones que deben o quieren resolverse. En este sentido, los/as docentes tenemos mucho para hacer en la elaboración de situaciones de enseñanza que generen en los niños/as la necesidad de informarse, comprender, interrogarse, preguntarse y, en ese marco, de conocer. Y reconocer entonces que no se trata de que los/as estudiantes se interesen por nuestras propuestas, si no que lo hagan por la relación con el saber que esta habilita, por los desafíos que propone a quienes participan, por la gratificación que produce el acceder a nuevos conocimientos.

Pero entonces, si los intereses de docentes y estudiantes no son los mismos o no siempre coinciden, ¿qué lugar deben ocupar los intereses de los/as niños/as en el desarrollo de las propuestas de enseñanza? ¿Es el interés de nuestros/as estudiantes/as un criterio necesario de considerar para definir

los contenidos a enseñar y el modo de hacerlo? ¿Debemos enseñar solo lo que a los/as chicos/as les atrae? ¿Se pueden aprender cuestiones sobre las que no se siente atraído? ¿Es legítimo promover aprendizajes que no guardan relación con los intereses de los/as estudiantes? ¿Deberíamos tomar en cuenta las motivaciones de todos/as?, ¿es eso posible?, ¿cómo? ¿Qué hacemos con los/as estudiantes que no se interesan por lo que pretendemos enseñarles? ¿Consideramos solo el interés de algunos/as?, ¿se pueden provocar el interés?, ¿los intereses individuales pueden transformarse en colectivos? ¿Provocar la curiosidad forma parte de nuestro trabajo como docentes?, y en tal caso ¿qué supondría?, ¿cómo se logra?

La relevancia del interés para pensar la enseñanza ha tomado fuerza durante los últimos años, tanto desde perspectivas que, recuperando aportes del escolanovismo y las teorías socioculturales en educación, proponen dar centralidad a la subjetividad para construir relaciones significativas con el saber, como también, desde perspectivas donde predomina lo que podríamos denominar como cierto activismo. Pero entre estas y aquellas hay diferencias que es necesario reconocer. En estas últimas, las relaciones con el saber parecen reducirse y/o confundirse con las relaciones con el hacer y este con el reflejo del interés. Esto se traduce en propuestas en las que la centralidad gira en torno a secuencias de actividades débilmente articuladas con los contenidos y los procesos intelectuales. Es decir, en el afán de que los/as chicos/as “se interesen” por el trabajo escolar, se les proponen actividades entretenidas, más allá de la relevancia de los saberes que se ofrecen y la calidad de los aprendizajes que se construyen.⁶

En las prácticas de enseñanza, otro riesgo que se corre cuando se sacraliza la cuestión del interés de los/as chicos/as, y se lo toma como una cualidad natural de los sujetos, es considerarlo como una condición necesaria para que los/as estudiantes puedan aprender. Llevado a su forma más extrema, estas posiciones pueden llegar a operar como un

6) Un planteo similar, pero analizando la escuela secundaria realiza Andrea Brito (2009), al señalar que: “El discurso de la motivación para el aprendizaje adquirió fuerza e impacto en las prácticas escolares a partir de la pedagogía constructivista, para la cual la motivación constituye una condición necesaria para el aprendizaje, en tanto permite la articulación con los aprendizajes previos de los alumnos. Sin embargo, más que articulada a procesos cognitivos, en la escuela secundaria la cuestión de la motivación hoy parece asociada al logro de cierta empatía social y convencimiento moral sobre la utilidad, beneficio y valor que conllevan los aprendizajes propuestos a los alumnos” (p. 31).

“racismo del interés”, donde se tiende sistemáticamente a distinguir entre interesados que pueden aprender y desmotivados con los que no se puede hacer demasiado. En este sentido, Grimson y Tenti Fanfani (2014) señalan que “... la cuestión del interés tiende a ocupar el lugar que antes se le atribuía a la inteligencia en la explicación del éxito y fracaso escolar” (p. 56). En ambos casos, se debilita la pregunta y reflexión sobre los saberes movilizados y los modos de relación con el saber que se promueven. Es decir, sobre el ritmo sostenido (cantidad de conceptos desarrollados en clases), las actividades propuestas, los recursos didácticos utilizados, los modos de intervención docente para explicar, ejemplificar, orientar, etc.

Al debilitarse la reflexión sobre la enseñanza emerge con fuerza la cuestión de los individuos y sus intereses, que parecen multiplicarse y no tener punto de encuentro con aquello que quiere transmitirse. En relación a este aspecto, es importante recordar, como sostiene Meirieu (1996), que estructurar la enseñanza solo desde el interés de los/as niños/as profundiza “... todas las formas de desigualdad”, pues cuando se les propone únicamente aquello en lo que se muestran interesados/as, se corre el riesgo de mantenerlos/as en un “estado de dependencia” e “indefensión cultural”, con escasas herramientas para comprender lo que les pasa y lo que pasa en el mundo que los rodea, dejándolos así “librados a su suerte” y “prisioneros/as de sus caprichos” (p. 68).⁷

Así, el trabajo con los saberes escolares puede transformarse en una demanda de adultos/as, como parte de las tareas que “no poseen sentido” para los/as estudiantes y/o en una necesidad para poder compartir con otros/as sus pensamientos, sensaciones, expectativas, pero también, para poder hacer determinadas cosas que sin esos saberes no podrían. Preguntarse qué tipo de actividades, explicaciones y recursos didácticos abren preguntas por el saber, forma parte del núcleo central del trabajo de enseñar, pues el

La integración de saberes puede entenderse en este sentido, como parte de una estrategia curricular y de enseñanza que, en muchos casos, promueve el trabajo entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, grados, ciclos, turnos y/o niveles.

7) Situándonos en una perspectiva socio cultural podríamos decir, por un lado, que los intereses se configuran a partir de biografías inscriptas en tramas familiares, sociales y culturales. Es en el marco de esas experiencias, que se generan disposiciones favorables a ciertos gustos, atracción hacia determinados asuntos, personas, ámbitos, prácticas, formas de conocimiento, entre otras cuestiones. Por otro lado, es posible señalar que en nuestras sociedades, los bienes materiales y simbólicos están desigualmente distribuidos y esto incide en la conformación de diferentes tipos de capital cultural, desde los cuales se originan gustos, intereses y necesidades particulares que no son naturales.



interés por el conocimiento se provoca con propuestas didácticas abiertas al diálogo y la escucha de los interrogantes y expectativas de los/as estudiantes.

Los aportes de Bernard Charlot (2006) nos permiten comprender que el saber es una relación del sujeto con el mundo y, en tanto tal, el sentido de un saber proviene de las relaciones que implica e induce su apropiación. En palabras del propio Charlot “un saber no tiene sentido ni valor (para un sujeto) más que en referencia a las relaciones que supone y produce con el mundo, consigo mismo, con los otros” (p. 105). Y como él mismo lo expresa, el “sentido” es producido por las relaciones entre los signos que lo constituyen:

Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Es

significante lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo. Es significante lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros (p. 92).

Entre el interés y la significatividad, es esta última la que posee mayor importancia por las responsabilidades ético políticas que como educadores tenemos en transmitir bienes culturales socialmente relevantes que integran los derechos de los/as estudiantes de acceder a los saberes escolares. Lo significativo se inscribe, además, en criterios de selección sobre los temas, problemas y/o contenidos a enseñar. Por ello, entendemos que no sería justo ni iría en consonancia con las finalidades de la escuela pensar el interés como el criterio central para definir qué enseñar. Pero esto no resuelve la cuestión sobre cómo lograr que los saberes puestos a disposición de los/as estudiantes les resulten significativos y los motiven a estudiar y aprender,

ni supone que debamos ignorar las cuestiones que les resultan interesantes. Es aquí donde se puede apreciar la relevancia de diferenciar dos cuestiones que suelen confundirse: por un lado, el deseo de saber y por el otro, el de aprender. Al respecto, Meirieu (2016) señala:

Pero ¿no se está confundiendo aquí el “deseo de aprender” con el “deseo de saber”? Nadie duda de que los niños desean “saber”: quieren saber cuáles son sus orígenes y cómo obtener satisfacción de los adultos que los rodean. Quieren saber cómo obtener una buena nota y pasar un examen. Quieren saber cómo ir a una reunión con amigos o cómo utilizar un aparato electrónico. Pero preferirían no tener que “aprender” todo eso, en primer lugar porque el aprendizaje siempre se nos presenta como una pérdida de tiempo, sobre todo cuando alguien puede efectuar la tarea desde nuestro lugar. Después, porque todo el progreso técnico consiste, precisamente, en permitirnos hacer cada día un poco más de economía del aprendizaje para obtener resultados, sin saber qué pasa “debajo del capó”, para lograr algo sin comprender cómo. Y esto es justamente lo que está en juego en la pedagogía escolar y el punto en que se produce la ruptura con el “deseo natural del niño”: en clase se trata de pasar del “deseo de saber” –deseo de eficacia en el corto plazo, guiado por la preocupación por obtener satisfacción al menor costo posible– al “deseo de aprender”, que exige tomarse el tiempo de explorar lo desconocido, que choca con la extrañeza inevitable de los saberes nuevos, que acepta el esfuerzo sin la perspectiva de remuneración inmediata..., a fin de acceder al placer –nunca del todo garantizado cuando se lanza a esta empresa– que procura la intelegibilidad de los seres y de las cosas. Se trata, pues, de aplazar la “lógica productiva” para medirse en el goce del pensamiento. Y esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones es-

tructuradas y la mediación de un “maestro”, vale decir, hace falta la escuela (p. 66).

Al planteo de Meirieu agregaríamos que para lograr que el deseo de saber se transforme en deseo de aprender es necesaria una perspectiva de enseñanza que supere la creencia de que existe un modo único, universal y homogéneo de enseñar. No alcanzan las técnicas que prevén procedimientos y dinámicas grupales desarticuladas de su relación con los saberes puestos en juego. Por el contrario, es necesario elaborar situaciones de enseñanza que coloquen a los sujetos en una situación de protagonismo con el saber y les permitan elaborar sentidos propios sobre su relevancia y significatividad, que habiliten diálogos que complejicen el pensamiento y estimulen el desarrollo de argumentaciones, donde puedan compartir sus puntos de vista sobre los temas, problemas y/o contenidos con los cuales se trabajen. Es decir, que generen el “interés” por saber, pero también, por aprender. Esto requiere de propuestas de enseñanza situadas y estratégicas que pongan en relación intencionalidades, saberes, actividades, recursos, tiempos, modos de intervención docente y, fundamentalmente, preguntas sobre los sujetos, sus experiencias y los procesos cognitivos que deben desplegar para aprender aquello que les proponemos.

Sugerencias para enseñar mediante la integración de saberes

La intención de superar modos tradicionales de enseñanza durante las últimas décadas se ha reflejado en la generación de propuestas que, sin desplazar el trabajo con contenidos curriculares específicos, se organizan en torno a temas y/o problemas, como estrategia para que los/as estudiantes construyan aprendizajes significativos. La integración de saberes puede entenderse, en este sentido, como parte de una estrategia curricular y de enseñanza que, en muchos casos, promueve el trabajo entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, grados, ciclos, turnos y/o niveles.

Es importante tener en cuenta que la integración de

Al trabajarse sobre un tema/problema natural o social, donde no todas las respuestas se conocen previamente, se habilita un espacio para diálogos genuinos sobre el saber entre estudiantes y entre estos con sus docentes y familiares. Pero además, cuando los temas/problemas se vinculan con la experiencia de vida de los/as estudiantes, se abre un registro emocional que puede dar lugar a modos significativos de implicación con los saberes trabajados.

contenidos en sí misma no es mejor que otras estrategias de trabajo y modos de relación con el saber que puedan generarse en la escuela. En todo caso, da cuenta de la construcción de una opción de trabajo pedagógico que procura articular saberes provenientes de diferentes áreas de conocimientos para comprender temas y/o problemas sociales, culturales, ambientales, entre otros.

La integración de saberes al estar en función de intereses específicos de enseñanza, puede asumir formas muy diversas. Cangenova (2005) ha planteado tres modalidades posibles de integración. Una de ellas es la integración de **contenidos conceptuales** que remite al tratamiento de categorías propias de un área curricular (las Ciencias Sociales, por ejemplo) cuya potencialidad atraviesa a distintas áreas de conocimiento. Ejemplos de este tipo se encuentran en las nociones de “territorio o espacio geográfico”, el de “cooperación”, el de “cambio”, el de “interacción”, el de “sistemas”, el de “diversidad”, el de “validación”, el de “narración”, el de “codificación”, entre otros (Cangenova, 2005). Otra forma de integración se da en torno a aspectos y/o **contenidos metodológicos**, es decir, procedimientos y destrezas de diferentes áreas de conocimiento. Cangenova (2005) señala que:

Es posible pensar en integraciones basadas en el dominio de un mismo procedimiento para el estudio de determinados contenidos (como por ejemplo, la representación estadística en contenidos de diversas áreas) o, a la inversa, de distintos procedimientos para el tratamiento de un mismo contenido (aplicación de instrumentos de encuestas o entrevistas, relevamiento de información documental, recopilación de fuentes o de testimonios orales, construcción de “mapas conceptuales”, elaboración de planos y mapas de distinto tipo para el abordaje de, por ejemplo, la inmigración) (p. 4).

Una última forma de integración puede organizarse en torno a **temáticas y/o problemas**. El aporte de cada área de

conocimiento enriquece y complejiza el tratamiento de los contenidos involucrados. Según Cangenova (2005) aquí:

(...) Se integran áreas a través de un interés común de las mismas, fortaleciendo una comprensión más compleja de determinado fenómeno, problema o cuestión de la vida práctica... Los contenidos no se presentan de manera disciplinar sino vertebrados en torno a esos problemas sociales y prácticos y remiten a cuestiones tales como "los colectivos culturales minoritarios", "las instituciones", "los partidos políticos", "las identidades infantiles", "la discapacidad", "el rock", "el racismo", "la alimentación", etc. (p. 4).

Los temas y/o problemas introducidos como objeto de enseñanza pueden ser pasados, presentes y hasta futuros. Introducir un tema/problema como recurso para enseñar es presentar el estado de una situación y la necesidad de imaginar, desarrollar, explicar y/o analizar diferentes consecuencias que esta podría tener en el ámbito al que refiere: área disciplinar, campo social, etc. En este sentido, introducir un tema/problema en la enseñanza es proponer una modalidad con el saber que coloca a los/as alumnos/as como participantes de su resolución total y/o provisoria. Estas modalidades de integración pueden, a su vez, formar parte de desarrollos al **interior de un espacio curricular**, es decir, en la organización de la propuesta de enseñanza que un docente realiza para el tratamiento de su área y/o un tema de su programa; o de una **integración horizontal**, donde participan docentes de diferentes áreas y un mismo grado, o también, de estrategias de **integración vertical**, donde participan espacios curriculares de diferentes grados, ciclos y/o niveles. Estas posibilidades de articulación no son mutuamente excluyentes entre sí, pues forman parte de las opciones y posibilidades de desarrollo pedagógico e institucional.

TIPOS DE INTEGRACIÓN		
Integraciones al interior de un espacio/área de conocimiento		
<i>Integraciones horizontales:</i> entre espacios/áreas de conocimiento de un mismo grado/año		
<i>Integraciones verticales:</i> entre uno o más espacios de diferentes grados/años		
En torno a contenidos conceptuales	En torno a contenidos metodológicos	En torno a temáticas y/o problemas

La integración de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas es una estrategia compleja y significativa.⁸ Es **compleja** porque requiere, por un lado, trabajar sobre múltiples dimensiones y perspectivas de un tema/problema con la intención de profundizar su comprensión. Por otro lado, supone pensar didácticamente el sentido de los diferentes modos de integración propuestos (de conceptos y/o procedimientos) sin desplazar la centralidad del conocimiento curricular. Es **significativa** porque posibilita que los/as alumnos/as pongan en funcionamiento saberes de muy diverso orden y/o espacios disciplinares para la comprensión de determinados contenidos. De esta forma, es importante señalar que al trabajarse sobre un tema/problema natural o social, donde no todas las respuestas se conocen previamente, se habilita un espacio para diálogos genuinos sobre el saber entre estudiantes y entre estos con sus docentes y familiares. Pero además, cuando los temas/problemas se vinculan con la experiencia de vida de los/as estudiantes, se abre un registro emocional que puede dar lugar a modos significativos de implicación con los saberes trabajados. Las relaciones de complejidad y significatividad movilizadas en las propuestas de integración de saberes contribuyen a la utilización en contextos variados, de conceptos y procedimientos de diferentes áreas de conocimientos. Si bien es cierto que esta estrategia en sí misma no atiende la problemática del interés que los/as alumnos/as puedan tener por conocer, representa una modalidad de relación

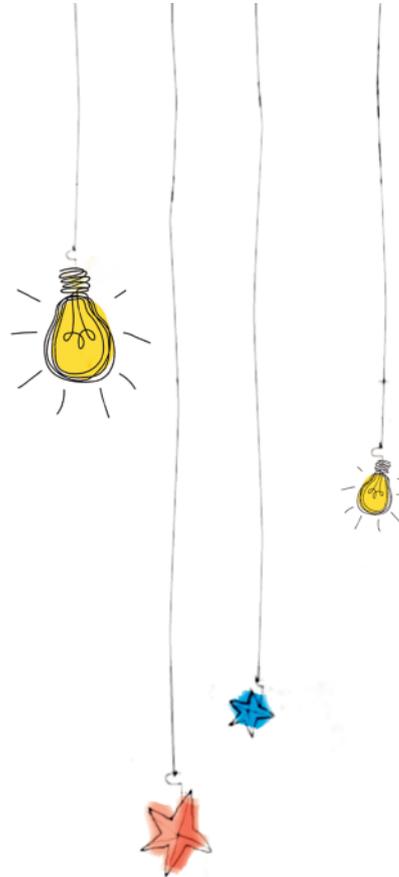
8) En este trabajo hemos optado por desarrollar algunas características que poseen las propuestas orientadas hacia la integración progresiva de saberes mediante temas/problemas, por considerar que en estas se movilizan necesariamente, otras formas de integración, vinculadas con conceptos y procedimientos, que requerirían de análisis específicos sobre sus implicancias didácticas.

con el saber que amplía las posibilidades de interesar a los/as estudiantes en aprender e involucrarse en la resolución de los temas/problemas presentados, en tanto protagonistas de la construcción de conocimientos, la invención de artefactos para su abordaje y/o resolución. En propuestas de este tipo, el lugar del docente se modifica cualitativamente, porque se transforma en alguien que además de planificar la enseñanza, orienta a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje y aprende junto con ellos/as.

La integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas puede ser considerada en este marco, como una estrategia didáctica que procura contribuir a disminuir la fragmentación de conocimientos que los/as estudiantes reciben, involucrarlos en el deseo de conocer, y articular, hasta donde sea posible y pertinente, saberes pertenecientes a diferentes áreas (pues no todo puede integrarse siempre con un mismo tema/problema). Según Cangenova (2005), las propuestas orientadas a la integración de saberes favorecen además:

(...) que los alumnos se enfrenten con contenidos culturales relevantes y significativos; que los abordajes disciplinarios se descentren de sus elementos descriptivos y se concentren en los elementos comprensivos y explicativos; que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas puedan ser abordados integradamente; que se desarrollen hábitos intelectuales que obligan a considerar las intervenciones humanas desde distintas perspectivas; que se visualicen los valores, las ideologías, intenciones e intereses presentes en las cuestiones sociales y culturales; que se reduzca la redundancia y el estancamiento de ciertos contenidos; que se desarrolle la colegialidad en las instituciones escolares (p. 5).

En la complejidad de enseñar, el abordaje de temas y/o problemas es una estrategia entre otras posibles, orientada a proponer nuevas modalidades de relación con el saber a los/as estudiantes. Esta implica, a la vez, que los/as docentes



puedan asumir a la enseñanza como una práctica pedagógica, ética y política, que requiere del trabajo colectivo, cooperativo y la apertura al diálogo con otros/as docentes, otros saberes y otras prácticas.

La centralidad de los sujetos y del saber al reflexionar sobre la enseñanza

Numerosas experiencias de enseñanza logran involucrar a los sujetos en propuestas de trabajo en las que no necesariamente los saberes que abordan resultan interesantes *a priori* para los/as estudiantes. El “secreto” para que esto ocurra parece encontrarse en modos de abordar los saberes que posibilitan a los/as niños/as participar activamente de la resolución de situaciones-problemas especialmente construidas, pero también, en intervenciones docentes que por medio de diálogos, preguntas, ejemplos, explicaciones, generan el “deseo por aprender”. Es decir, en propuestas didácticas donde el “hacer” produce curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos que, por cotidianos, no dejan de ser complejos.⁹ En dichas propuestas se promueve la comprensión de contenidos, temas y/o problemas mediante estrategias de enseñanza que posibilitan pensar y actuar a partir del uso pertinente de descripciones, extrapolando, vinculando y aplicando conocimientos a situaciones diversas.¹⁰

En este sentido, el análisis de experiencias pedagógicas participantes en Ferias de Ciencias, concursos de proyectos escolares, pero también los relatos de docentes que muestran su satisfacción con los logros alcanzados con sus estudiantes, tienen algunos denominadores comunes que parecen contribuir a que expectativas e intereses de la enseñanza generen el interés por saber y aprender de los/as estudiantes. Sin pretensión de exhaustividad podemos señalar algunos de ellos:

A) Sobre la relación de los/as docentes con el saber a enseñar

■ Los/as docentes se proponen trabajar con un saber para el que no tienen todas las respuestas y que requiere para su comprensión, del aporte de otros/as docentes, especialistas, miembros de la comunidad, de las familias, y/o de los/as estudiantes.

■ El “no saber” docente sobre algunas cuestiones a enseñar y la decisión de trabajar sobre estas con los/as estudiantes, parecen alterar cierto modo rutinario de enseñanza, involucrando de modo más significativo a los/as estudiantes en las propuestas generadas.

■ La presencia de interrogantes genuinos sobre el “saber a enseñar”¹¹ parece ser portadora de una promesa de “sorpresa” que tiende a favorecer la implicación de los sujetos en una relación con el saber organizada desde el interés por conocer, más que por la necesidad de acreditación. La sorpresa permite que los sujetos puedan asumirse como protagonistas del descubrimiento, y la preocupación por evaluar bajo cánones tradicionales parece ceder o ser desplazada por la búsqueda de encontrar ciertas soluciones de estudiantes y docentes.

■ El trabajo con temas/problemas habilita diálogos y demandas/expectativas con otros/as docentes, de los cuales suelen surgir múltiples criterios de articulación y formas colaborativas de trabajo.

■ La emergencia de interrogantes sobre diferentes planos del saber a enseñar y la asunción de que no se poseen todas las respuestas, parecen generar escenarios de diálogos sobre conceptos y modos de enseñanza entre docentes que, de otro modo, suelen quedar atrapados por la lógica burocrático-administrativa de la escuela. Cuando los/as docentes dialogan y discuten sobre cómo entender un tema/problema (con los conceptos allí invo-

9) Para profundizar en lo aquí planteado puede consultarse el libro de John Barell (1999) titulado “El Aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo”.

10) Para una lectura más detenida de esta perspectiva puede consultarse: “Un aula para pensar. Aprender y Enseñar en una cultura de pensamiento” de David Perkins y otros (2006); y/o “La Enseñanza para la comprensión: Una aplicación en el aula”, de Jenny Villate y Andrea Martínez (2007).

11) Tanto cuando aludimos a la presencia de un “no saber” como a “interrogantes genuinos con el saber”, no estamos suponiendo la ignorancia sobre estos temas por parte de los/as docentes. Sí nos interesa poner de relieve, la relevancia que posee el contar con preguntas y zonas de incertidumbres sobre los temas a enseñar, tanto en relación a contenidos, como a posibles modos de abordaje.

lucrados), los modos posibles de trabajarlos con sus estudiantes y las dificultades que podrían presentarse para aprenderlos, se produce una implicación de los/as docentes con su hacer, que hace funcionar las propuestas de enseñanza de otro modo, en especial, porque en los saberes allí movilizados, hay algo diferente a lo rutinario para ofrecer a sus estudiantes.

■ Cuando desde la enseñanza se transforman en objeto didáctico problemáticas, necesidades y/o expectativas de la comunidad y se asume el desafío de compartir con los/as estudiantes, “planos de no saber” donde todos/as pueden realizar aportes valiosos, parecen generarse propuestas de innovación que dan un lugar protagónico a los/as sujetos (tanto estudiantes como docentes) en la relación con el saber.

B) Sobre el lugar de los/as estudiantes en la relación con el saber

■ Se habilita a los/as estudiantes a interrogar aspectos de su vida y su contexto.

■ Se apela de muchos modos a sus subjetividades (sus gustos, sus intereses, sus miedos, sus preocupaciones, etc.) y se les hace lugar para que puedan manifestarlas y “mostrarse” (se los/as invita a poner en juego aspectos de su propia identidad en el despliegue de las actividades).

■ Se toman inquietudes individuales o grupales, así como asuntos que surgen espontáneamente y/o generan curiosidad, y se convierten en objeto de trabajo con contenidos curricularmente vigentes.

■ Se les proponen actividades que los vinculan con otros sujetos: familiares, amigos/as, compañeros/as de sus grados o de otros cursos y escuelas; miembros de la comunidad.

■ Se los convoca a producir “algo” (un saber o un producto) socialmente relevante en su contexto barrial o local. La posibilidad de que las propuestas de enseñanza logren “convocar y atrapar” a los/as estudiantes, parece radicar, en muchas ocasiones, en proponer interrogantes sobre “cómo hacer” para contribuir con la solución de alguna problemática social, comunitaria y/o ambiental.

■ Se los invita a pensar y analizar alternativas para resolver las situaciones-problemas promoviendo su toma de decisiones mediante el acompañamiento y la orientación docente.

■ Se los/as invita a compartir con otros/as el recorrido realizado, las experiencias vivenciadas y los aprendizajes logrados, mediante exposiciones grupales frente a otros/as compañeros/as, en otros grados o cursos, y/o en ferias escolares, donde pueden compartir con sus familias, miembros de otras escuelas y público en general las experiencias y aprendizajes construidos.

C) Sobre el lugar de las familias en modos significativos de relación con el saber

■ Cuando se encuentran las respuestas a necesidades y/o demandas socio-comunitarias y los desafíos de saber por parte de los/as docentes, las familias emergen como terceros que acompañan el proceso, refuerzan los sentidos de las apuestas escolares y se integran a un proceso de relación con el saber.

■ Cuando la propuesta de enseñanza le brinda a la familia un lugar destacado para resolver algún interrogante, su participación tiene efectos tanto en lo que la escuela se propone, como en la relación entre sus estudiantes. Formar parte de “eso” que debe lograrse, como hacer una observación, explicar algo, ayudar en la gestión de alguna visita a la escuela, recrea las instancias de diálogo y encuentro entre los/as chicos/as y miembros de sus familias, a instancias de la escuela.

Estos criterios de trabajo didáctico parecen ayudar a generar “buenas enseñanzas” en la medida en que se articulan con saberes definidos curricularmente, pues permiten producir modos de intervención docente que tensionan representaciones, hipótesis y explicaciones construidas por los/as estudiantes frente a algunas situaciones-problemas. Creemos que esta es una vía, entre otras posibles, para avanzar en apuestas que promuevan modos de pensamiento complejos y significativos y permitan transformar los desafíos de saber en deseos de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, N. B. (2003). El Currículum de la escuela primaria. Claves de interpretación desde una mirada didáctica. *I Congreso Internacional Máster en Educación Inicial y Primaria*. Organizado por la Universidad de San Ignacio de Loyola y Master Libros Editorial, Lima, Perú.
- Barrell, J. (2007). *El Aprendizaje Basado en problemas. Un Enfoque Investigativo*. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy. Movimientos y repliegues. *Revista Propuesta Educativa* N° 31. Flacso, Argentina.
- Cangenova, R. (2005). *Los núcleos de integración curricular en el diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares*. Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Área pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Editorial El Zorzal. Buenos Aires, Argentina.
- Falavigna, C.; Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. En *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)*. N° 22.
- Fenstenmarcher, G.; Jonas, S. (1999). *Enfoques de la Enseñanza*. Editorial Amorroutu.
- Grimson, A.; Tenti Fanfani, E. (2014) *Mitomanías de la Educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- Gutiérrez, G. Lorenzatti, M. (2012). *Enseñar en la Escuela Secundaria. Propuestas didácticas orientadas a la integración curricular*. Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Asuntos Académicos. Editorial copi-centro.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Editorial Paidós.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Editorial Noveduc.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona, España.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós, Buenos Aires.
- Perkins, D.; Tishman, S., Jay, E. (2006). *Un aula para pensar. Aprender y Enseñar en una cultura de pensamiento*. Editorial Aique.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En G. Frigerio y G. Dicker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.