

El trabajo docente cooperativo como herramienta alternativa en la inclusión educativa de calidad

María Paula Cannova

En el presente artículo se propone la **cooperación disciplinar en el trabajo docente** como estrategia posible para atender una de las mayores dificultades que surgen entre los estudiantes del nivel secundario: la integración de los saberes. Ésta involucra capacidades y niveles de comprensión que, a veces, suelen ser evaluadas en materias que no tienen como objeto de estudio esos saberes.

Se parte de la hipótesis de que el positivismo subyacente en los diseños curriculares de la secundaria tradicional no permite dar cuenta de los avances que, en materia de investigación científica y de construcción de conocimiento académico, se dan en torno a las conexiones disciplinares de los equipos de trabajo específico, evitando su transferencia en las clases propias a la formación obligatoria. Asimismo, se analizan las potencialidades del trabajo solidario en proyectos áulicos flexibles que, sin perder las propiedades de cada materia de estudio, permitan relacionar en forma transversal o longitudinal los conocimientos, de manera tal que el corpus propio del nivel, obtenga especificidad a la vez que garantice calidad educativa en los desafíos que la inclusión propone.

Cuando entendimos que el conocimiento¹ no tiene tensión superficial

Las largas y angulosas patas del mosquito sobre la laguna, en el libro de biología, lo hacían parecer el mejor equilibrista que cualquier circo quisiera alguna vez tener. Claro, esa idea tenía un fin -como todo lo que vive, pudiera aclarar el mismo libro-. La fama del equilibrista se agotaba cuando el epígrafe de la fotografía nos indicaba que el mosquito no era capaz de patinar en el agua sólo por el placer de deslizarse elegantemente, ni sus patas eran mágicas, ni que a causa de ser, el pobre, tan flaco y narigudo los peces no lo invitaban nunca a su casa. Era el agua la que poseía esa capacidad para mantenerse unida en determinadas condiciones, esa resistencia a que se entrometan sin ofrecer, al menos, un gasto de energía, como una especie de tasa aduanera que nos proponen naturalmente los líquidos. Así, en el libro, el mosquito perdía su capa de superhéroe y el agua ganaba en la lucha por la autoafirmación al incluir la fuerza de todas sus moléculas en la tensión superficial.

El positivismo del siglo XIX -tan cercano a las ciencias naturales-, imprimió el poder de **la tensión superficial al conocimiento**, cualquiera fuese su naturaleza, su forma de producción y su alcance. Desde entonces, el conocimiento en abstracto debía ser uno y una vez legitimado mediante los métodos empíricos era, además, de carácter universal y casi atemporal. Pero como de ciencia se trata, la precaución es compañera, por lo que si se lograra demostrar que no era verdadero un determinado conocimiento, recién entonces sería posible que otro alcance su estatus. No obstante -como con la herencia dinástica- el nuevo conocimiento también detentaba el linaje de la tensión superficial. Es decir, **el conocimiento no permitía múltiples accesos, interpretaciones, penetraciones, apropiaciones, formas de producción y modificaciones. Era uno, y por lo tanto en su versión escolarizada, circunstancialmente debía ser**

¹ El marco general de política curricular para la Educación general básica indica: “Se entiende por conocimiento aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable.” En ese sentido, el término es utilizado en el presente artículo.

adaptado a las capacidades que los estudiantes tuvieran según los estadios de su desarrollo cognitivo, independientemente del ámbito cultural de pertenencia de los mismos. Ese manto que el rey conocimiento tenía, hacía que cada forma que adoptaba, según las disciplinas en las que se manifestaba, produjera verdades únicas, explicables mediante procesos específicos de carácter inmutable. Los que no respondían a esas condiciones, por más nobles que fuesen sus manifestaciones, no alcanzaban la categoría de conocimiento. Serían entonces arte, estudios de caso, deportes, formas de habla, psicología, sociología, historia, pero al no alcanzar el estándar de ciencia, no producían conocimiento.

En materia filosófica, la aparición en 1637 del Discurso del método, de Descartes articula la separación definitiva de las disciplinas al estructurar la diferenciación entre sujeto y objeto, a partir de lo cual la cosa que piensa (*res cogitans*) se escindía de la cosa medible (*res extensa*). Desde entonces, las disciplinas se pronunciarían en función de la delimitación de su objeto de estudio, la definición de un método específico y las formas de legitimación en el marco de las academias.

A partir de finales de la II Guerra Mundial se inicia, desde diferentes áreas del conocimiento, un cuestionamiento a las disecciones disciplinares y a la consecuente especialización cuya expresión radical puede ilustrar la frase de L. Febvre (1975) “Sea usted duro: Ni una sola concesión al espíritu de la especialidad, que es el espíritu de la muerte en el actual estado de trabajo humano”.

También el arte alumbró en tal sentido desde mediados del siglo XX con las articulaciones entre sus diferentes áreas disciplinares. Así la incorporación de la performance y el happening, la exposición de los límites borrosos entre cada dimensión artística y el cuestionamiento de la obra como entidad original, única e irrepetible² fueron algunas de las manifestaciones en tal sentido.

² Desde ya que la idea incluye al predecesor “Cuadrado blanco sobre fondo blanco” de Malevich de 1918, no obstante el cuestionamiento conceptual a la obra en sí se produce con contundencia en los *ready-made* de

Por consiguiente, desde hace ya varias décadas es posible afirmar que cualquier conocimiento posee múltiples perspectivas de abordaje. Este punto ha ganado el consenso en el mundo académico actual. Ningún campo de estudio, ni el de las ciencias básicas, duras, naturales, sociales o el de las disciplinas proyectuales o artísticas se atreven a afirmar que lo que conocemos es universalmente válido y siempre lo será.

Sin embargo, en la educación obligatoria o en la formación de pregrado, según sea el ámbito jurisdiccional desde el cual hablemos, este presupuesto no se expone de forma habitual. Otras veces, se confunde esta particular conceptualización del conocimiento con los dispositivos de evaluación o con los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cuando en la escuela secundaria se discute sobre el carácter múltiple del conocimiento, es común terminar hablando de diferentes estrategias didácticas. ***Pero antes que el diseño de recursos innovadores en las prácticas educativas, hecho de innegable importancia, está el convencimiento de la dimensión compleja, múltiple, amplia que el conocimiento posee en el consenso académico actual.*** Esto implica entender, considerar, aceptar y comprometerse con que, posiblemente, lo que sabemos sea menos firme de lo que creemos, mucho más voluble, susceptible de cambios, permeable. En definitiva, permitir que el conocimiento abandone la tensión superficial.

¿Cuándo el cero es nada?

El lunes, unos chicos agrupados en un mismo espacio, sentados con carpetas, lápices y lapiceras, escuchan al profesor de Matemática decirles que el ***cero es nada***, por lo cual no afecta a la suma y tampoco a la resta. Pero en la

Duchamp, pasando por 4':33'' de Cage, entre otras valiosas formas de arte experimental. Pero sin lugar a dudas, es la fotografía, a fines del siglo XIX, quien logra desestabilizar la construcción mimética del arte, otorgando doble función a la reproducción técnica y a la captura del momento que en pocos años dará lugar a los avances que permitieron el cine.

multiplicación tiene un poder particular: anula el valor a multiplicar. Y más aún, si al cero se lo dividiera por cualquier cantidad siempre gana: se mantiene cero.

Más tarde, el profesor de Filosofía les dice, a los mismos chicos, que desde el Existencialismo **la nada es algo**, que incluso un señor francés llamado Sartre (1966) indicó, a mediados del siglo XX, que el ingreso de la nada en el mundo se debe a la existencia del hombre.

La clase se interrumpe por el sonido del timbre que llama al recreo. Estos chicos van al encuentro de otros y, durante unos diez minutos, compartirán un espacio común en donde podrán tomar o comer algo, conversar, jugar, gritar, preguntarse cosas y definir otras. El mismo sonido anterior los convoca nuevamente a clase, esta vez para encontrarse con un astrónomo. El profesor de Física les propone ver un video sobre el universo. El astrónomo indica que en **una habitación** oscura y **sin nada** adentro, hay algo, y ese algo es el vacío, por lo que la habitación **estaba llena**, justamente de eso, **de vacío**. Así, la imagen filmada del astrónomo, desarrolla un artículo publicado en la revista New Science titulado: *“Los físicos almacenan y recuperan la nada con todo éxito”*. Otra vez el timbre suena fuerte, indicando un cambio de hora. Es el turno de la escuchar a la profesora de Inglés, quien les indica que a diferencia de la clase de Lengua, la palabra **cero** se escribe con **zeta**. Vuelven, entonces, a encontrarse en el patio, con menos sueño aunque más cansados. Esta vez almuerzan, si logran sortear las dificultades en el buffet, y se encaminan a la sala de música. Una profesora les dice que cuando no se pisa ningún traste en las cuerdas de la guitarra, entonces en la tablatura se escribe un **cero a la izquierda** de la cuerda no pisada, porque así, quiere decir que *suena al aire*.

- “Pero ¿cómo?” - se pregunta uno- **“si suena, entonces ¿por qué cero?, si cero es nada”**.

La compañera le comenta que como el hombre inventó la guitarra entonces la nada está en ella, porque a la larga la guitarra es un invento del hombre, al igual que lo es la nada. En ese momento, un tercer compañero se agazapa oblicuo -

para que la profesora no lo rete porque habla-, y les indica que están equivocados, que el vacío de dedos en los trastes de la guitarra justifica el uso del cero y les advierte que corrijan la escritura porque como la guitarra es española, el cero no se escribe con zeta. El martes, en la clase de geografía, estos chicos y chicas tendrán la posibilidad de comprender cómo en la provincia argentina de Santa Cruz la densidad de población, según el censo del 2001, es de **0.92 Hab. / Km²**. Hace una semana que los mismos protagonistas están trabajando con el profesor de Historia por qué los calendarios gregorianos y julianos **carecen de año cero**, a diferencia del calendario juliano proléptico, de todas formas eso, ya les dijo, es algo para vean en Física, Matemática o Geografía.

La diversidad de disciplinas con las que están en contacto los estudiantes secundarios condensa la riqueza de la oferta educativa del nivel y representa un valor en la enseñanza académica. Permite recolectar uno de los aspectos más asombrosos de la capacidad humana, esa que hace que nos interesen diferentes problemáticas y nos dediquemos a algunas más que a otras en función de las posibilidades de elección que hayamos tenido. No obstante, en cada disciplina que se enseña en la educación obligatoria, se utilizan capacidades y formas que son específicas de otras áreas del conocimiento.

¿Qué disciplina tiene como objeto de estudio la enseñanza de la argumentación?, ¿Lengua?, ¿Literatura?, ¿Filosofía?, ¿Matemática?, ¿Plástica? o ¿Educación Física?, por nombrar sólo algunas de las que integran el diseño curricular. Cuando se les solicita a un grupo de chicos que definan si fue penal o no, ¿no están poniendo en juego la capacidad de argumentar? ¿Cuándo demuestran en el desarrollo de un planteo en un problema matemático cómo arribaron a un determinado resultado, no están argumentando? ***Sin embargo, existen algunos consensos implícitos, de mucha fuerza aunque tácitos, que indican que esa capacidad es responsabilidad de la materia Lengua y, en todo caso, en los años superiores de Filosofía o Historia (siempre que se haya abandonado una visión acontecimental y casuística de la disciplina, claro). Con todo, las formas de argumentación de la Matemática no son las mismas que las de la***

comprensión lectora, ni mucho menos que las propias a las interpretaciones de casos sobre la base de reglas en un juego deportivo. Esas diferencias hacen a la especificidad disciplinar tanto como lo hacen sus metodologías o sus epistemologías. Esas manifestaciones argumentativas no tienen formas diferentes de manera arbitraria, sino que construyen la identidad de esos saberes. No obstante, es posible que las capacidades de argumentación desarrolladas por los estudiantes sean susceptibles de evaluarse desde esferas múltiples, sobre todo si son desarrolladas en las clases desde ese lugar. Porque aún cambiando su manifestación, la argumentación en cualquier disciplina implica comprender la lógica interna del problema a resolver, la significación de un caso particular desde las generalidades aprehendidas, la transferencia de conocimiento a una instancia particular, la exposición de análisis realizados y la voluntad de explicar fenómenos de forma tal que a otro le permita entenderlos. Porque a veces cero es nada, pero en otras circunstancias el cero implica a personas. Y esa capacidad para interpretar los significados del cero, es susceptible de realizarse entre muchos y a partir de varias disciplinas.

Cuando nos proponemos incluir con calidad en la educación

“Antes, los chicos ya sabían distinguir entre un x y un z, ahora eso lo tenés que trabajar sí o sí. No lo tienen, ni lo imaginan. Y qué querés si ahora están con la televisión, con el celular, o bueno, ni qué decir los que no tuvieron clases en la primaria, un desastre. Así estamos, cada vez menos, viste, cada vez más básico es todo. Pobrecitos, pero yo ahora tengo dieciséis que no tuvieron la materia, ¿qué hacés con esos?”

Imaginado, pero no exagerado

Cualquiera de nosotros podría haber escuchado este racconto, sustentado siempre en el pensamiento de que todo pasado fue mejor se desprende del

discurso de muchos adultos como un ancla tremendamente pesada sobre las aguas en las que navegan las nuevas generaciones. Al momento de interrogarnos, con sinceridad, sobre qué valor se le otorga a las capacidades y a los conocimientos generales que un estudiante de primer año en la secundaria debe tener disponibles para el desarrollo de nuevas habilidades de comprensión, esa ley que prioriza los logros aparentes del pasado se inscribe en varias voces como una presencia naturalizada.

Uno de los problemas más comunes en el intento de la inclusión de quienes menos posibilidades tienen o han tenido en su etapa de formación previa, es aquel referido a la presunta pérdida de calidad educativa que en esa modificación hacemos. Es fácil suponer que en ese “antes”, previo a la propuesta de inclusión, la calidad estaba asegurada, y que en función de la incorporación de la diferencia en los grupos poblacionales a los que la oferta educativa se dirige, su calidad ahora peligra. Esta situación procede desde una primera instancia de supuestos, no necesariamente corroborados ni verdaderos:

Antes (población estudiantil homogénea) = **calidad educativa.**

Ahora (población estudiantil heterogénea) = **calidad educativa en peligro.**

Superando esta situación por absurda, dado el carácter obvio de su falsedad, ***la permanencia de una oferta educativa de calidad en la que se incorporan nuevos paradigmas, realidades y, lo más importante, nuevos sujetos (Touraine, 1994) no puede de ninguna manera pretender ser estática, permanecer cerrada, negarse a su revisión, es necesario buscar nuevas estrategias, replantear sus objetivos y, por consiguiente, redefinir su propia esencia.*** Porque al decir de H. Gardner (2002):

“¿Qué le pasa a la gente pobre si los físicos sólo venden sus servicios a los más altos compradores, si los abogados defienden a los influyentes, si la buena educación está disponible para aquellos que tienen recursos? La profesionalidad genuina intenta servir a aquellos que más necesitan de sus servicios; y ésta no

cruzará a ciencia cierta las líneas de la ética profesional, aunque legalmente pueda hacerlo.”

Cuando el derecho nos habilita a trabajar juntos

La *Ley de Educación Nacional 26.206*, en su capítulo *IV*, inciso *e*, propone:

“Promover el acceso al conocimiento como **saber integrado**³, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos”.

El *anexo I* de la Resolución *84/09* del *Consejo Federal de Educación* dispone en el punto *94* para la secundaria:

“La propuesta escolar del nivel en su conjunto, los diseños curriculares definidos por las Jurisdicciones para cada orientación y modalidad, así como la organización curricular de cada establecimiento, tendrán en cuenta la inclusión de:

1 a) **variadas propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes conocer y apropiarse de las diversas formas en que el saber se construye y reconstruye**⁴; mediante la definición de alternativas de desarrollo curricular diferentes a lo largo de la propuesta escolar, contemplando: espacios curriculares con abordaje disciplinar, espacios curriculares **inter o multidisciplinares**, talleres, proyectos, seminarios intensivos, laboratorios y trabajos de campo, entre otros formatos posibles.

Dicha variación deberá verificarse en el conjunto de espacios curriculares incluidos en un mismo año de estudios (horizontal) y en el conjunto de espacios curriculares destinados a una misma disciplina o área, en los sucesivos años de escolaridad (vertical).”

³ La negrita está incorporada para este texto, no es así en el original.

⁴ Ídem anterior

La decisión actual de la política educativa argentina de extender la obligatoriedad hasta el final de la secundaria, supone en principio el establecimiento de un **derecho**, es obligatoria para el Estado y para quienes detentan la potestad sobre los menores de edad pero es para ellos un derecho que nosotros, como adultos, reconocemos en tanto valor. Se trata, además, de un modo particular de derecho al estar incluido en los conocidos como *Derechos Humanos* (Artículos 22-27 de la declaración Universal de los Derechos Humanos a la que Argentina suscribe) y, por lo tanto, **tiene carácter inalienable**. En consecuencia, la inclusión de los y las jóvenes en la escuela secundaria con igualdad de oportunidades es indefectiblemente una responsabilidad del Estado a la vez que un valor democráticamente consolidado por los ciudadanos adultos. Pero el marco legal también se preocupa por arbitrar los medios necesarios para poder incluir a todos los sujetos de la educación secundaria, considerando que las diferencias jurisdiccionales, económicas, sociales, políticas y culturales, requieren de articulaciones nuevas, flexibles, con particularidades. Esta opción surge de los reiterados esfuerzos que fracasaron en la extensión de la obligatoriedad educativa sin recursos dinámicos en los diseños curriculares así como en los trayectos formativos que, en concordancia con las manifestaciones actuales en materia de construcción del conocimiento, debieran incorporar estrategias renovadas en pos del objetivo de la inclusión educativa de calidad. Pensar entonces, la articulación entre saberes, disciplinas, modos de producción del conocimiento de forma integrada es no sólo la expresión de varias teorías y prácticas disciplinares contemporáneas sino una perspectiva legalmente reconocida en tanto que estrategia posible para el mencionado fin.

Cuando lo complejo no es complicado

Una de las dificultades más concretas para los estudiantes del secundario es la división en compartimientos estancos de los saberes disciplinares (Small, 1989), situación que requiere de ellos la versatilidad de reunirlos, objetivarlos y

resignificarlos produciendo síntesis en todos esos saberes, a lo largo de su formación. Ahora bien, ¿qué disciplina hace de la interrelación en las esferas del conocimiento su objeto de estudio? Esa capacidad humana no es el objeto de estudio tradicional de ninguna disciplina de las que integra la currícula escolar y, por consiguiente, es común que no se enseñe, a pesar de que muchas veces sea requisito para la aprobación parcial de una materia.

Si existe consenso respecto de que aquello a evaluar es lo enseñado ¿cuándo dedicamos tiempo a que los estudiantes aprendan a interrelacionar los saberes desarrollados en las diversas disciplinas que conforman el currículum escolar? Solicitar capacidades que no tienen garantizado su desarrollo en las clases es asumir que evaluamos lo que no enseñamos y, según el consenso pedagógico-didáctico vigente desde las últimas décadas del siglo XX, es algo que deberíamos eliminar de nuestra práctica docente.⁵

También es cierto que la actualización del conocimiento cuestiona sistemáticamente la selección de los tópicos que incluimos en los diseños curriculares, los cuales siempre implican una síntesis a la vez que la eliminación de otros tópicos posibles y que, ese hecho está concentrado en las mismas horas, días y meses que forman el ciclo lectivo. De ahí que, entre otras instancias, el diseño curricular y su aplicación sea un hecho y una práctica de carácter político (Cullen, 1998), en el sentido de poder decidir, participar, seleccionar, proponer, transformar, acordar, comprometerse, en definitiva, el camino hacia la definición de una educación problematizadora y no bancaria (Freire, 2000).

Entonces, la propuesta de trabajar juntos como docentes dentro y fuera del aula recorre un caudaloso río cuyos afluentes son:

1- la dimensión *epistemológica* → ¿desde qué teoría?

⁵ Un rápido recorrido puede incluir desde las propuestas de la psicología cognitiva (Piaget), el constructivismo psicológico (Vygotski), las teorías del conocimiento situado (Borrás), las de la sociología de la educación (Giroux), las de la pedagogía crítica (Bourdieu), las de la liberación (Freire), las de la comprensión (Gardner), entre otras.

2- la dimensión *metodológica* → ¿con qué métodos?

3- la dimensión *operativa* → ¿cómo trabajamos juntos?

1. Lo inter, poli, pluri, multi y/o transdisciplinario ha sido tarea ensayística abordada por varios teóricos y científicos destacados. Un abanico que abarca desde el filósofo E. Morin hasta las estructuras disipativas del físico- químico I. Prigogine. A su vez, en materia pedagógico-didáctica, la interdisciplinariedad está inscripta en propuestas que recorren esa área de conocimiento desde los años 1970, muchas veces, “de la mano de reivindicaciones progresistas” (Torres, 2006).

El presente trabajo no pretende abordar los alcances de cada uno de esos términos en particular.⁶ No obstante, desconocer las discrepancias suscitadas por el término *interdisciplinariedad* (generalmente ligado al de globalización) durante la aplicación de la Ley Federal en Argentina sería un grueso error.

El camino recorrido por esas discusiones dejó en claro que algunas propuestas inclusivas del término en cuestión estaban asociadas a las voluntades homogeneizadoras de las políticas neoliberales, en las que la educación era vista como un servicio, y su manifestación del currículum integrado conllevaba la pérdida de especificidad de los saberes, originando a la vez campos⁷ híbridos curriculares, legitimados por especialistas en meta conocimientos. Esos especialistas, en general, poseían una fuerte formación sobre las teorías comunicacionales, y generaban *projectitis* (Torres, M.; 2002) permanentes en las prácticas áulicas, en materias cuyas denominaciones no aludían a ninguna disciplina formal y mucho menos era fácil encontrarlas en los títulos de base para acceder a tales áreas.

El significado de apelar al trabajo colaborativo en el desarrollo de nuevas propuestas curriculares que aquí se sostiene, se integra en la noción de

⁶ Para un acercamiento sobre los alcances de esos términos es posible consultar Morin, E.; Betalanfy, L., v.; Glansdorff, P. y Prigogine, I., entre otros.

⁷ En el sentido que P. Bourdieu lo desarrolla.

interdisciplina que formula Morin (2007) al notar que: “...**interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica.**” Desde este sentido es posible considerar cómo la incorporación de la abducción (Pierce, 1992) en materia de formas de pensamiento nivela la desigualdad de las disciplinas y permite incluir en el gran conjunto del conocimiento a aquellos saberes que se producen al trasladar el razonamiento de una parte a una totalidad, en un nivel orgánico, es decir totalizador. Siendo la diferencia sustancial a la inducción y la deducción, la permanencia de la totalidad que posee esa parte. Por consiguiente, el marco teórico debería ser susceptible de incluir la colaboración solidaria entre docentes, inscribiendo a los saberes disciplinares como partícipes en la construcción de los conocimientos socialmente válidos y tendientes a la autonomía de *los y las jóvenes* en tanto que ciudadanos *sujetos de derecho* (Kantor, D.; 2005).⁸

Lejos de esta propuesta está la pérdida de la especificidad disciplinar. Los mecanismos diferentes que cada área del conocimiento produce, generan un campo rico en sustancias de las cuales la nutrición no puede prescindir, no obstante ello, entrar en diálogo con otros profesores implica considerar con quiénes estamos trabajando, de hecho, en forma conjunta (al menos a nivel institucional) en pos de los objetivos antes explicitados. Asimismo supone una reconsideración de los núcleos de la propia disciplina⁹ que permita contener otras

⁸ En palabras de la autora: “Insistimos: si adolescentes y jóvenes deben poder concluir su escolaridad, acceder a una buena educación sexual, practicar deportes, contar con oportunidades de inserción laboral con propuestas alternativas para su desarrollo personal, etc. es porque tienen derecho a ello, y no porque de ese modo disminuyen males futuros, riesgos individuales y peligros sociales”.

⁹ La selección de perspectivas disciplinares amplias, asegura que quienes no son especialistas puedan considerar que de alguna manera están involucrados en lo que ese modo de conocimiento propone. Es muy difícil que alguno de los contenidos o tópicos de las materias de un secundario no formen parte de la cotidianeidad del mundo adulto, ya sea de forma inconciente o conciente. Por ejemplo, la música es utilizada por muchos de los integrantes de cualquier escuela secundaria, varios de los cuales seguramente digan que no saben nada de ella, y otros sin ser especialistas pretendan dar cátedra, no obstante si la concepción de música que presento para mis colegas es aquella a la cual sólo los genios pueden acceder mediante ese talento innato que poseen y ante lo cual el resto de los mortales no tienen otra posibilidad más que alabar, entonces es muy difícil poder articular algo con cualquier otra materia. Sin embargo si comprendo que la música puede ser como dice J. Attali “metáfora creíble de lo real. No es ni una actividad autónoma, ni una

formas de producción de sentido, de aprendizaje, de actualizaciones de tales saberes, que la propia especificidad posee, y que no siempre se transfieren al aula.

2. Prigogine (1995) propone volver a revisar los modos de producción de conocimiento, incluyendo formas no convencionales, al decir que “Para la concepción clásica del mundo, la ciencia iba de la mano de la certeza, la gloria suprema de la mente humana parecía depender de la posibilidad de alcanzar tal certeza. Sin embargo, yo creo que, por el contrario, la idea de certeza lleva a contradicciones, a una división irreconciliable en nuestra visión del mundo”. El método que el trabajo con otros docentes supone, no debiera ser el primer obstáculo para entrar en diálogo. Lo cual no significa que desconocer las formas específicas de producción de conocimiento en el área con la cual trabajar sea posible de obviar. Y lejos está esto de convertir a alguien en especialista de esa disciplina. No obstante, el primer paso para la elaboración de una propuesta de articulación disciplinar debiera ser el **consenso de metas de comprensión o propósitos comunes**. Esto asegura la orientación, el alcance y el desarrollo del proceso de trabajo, a la vez que posibilita en el tiempo la revisión de la propuesta. En la educación secundaria, las metas comunes además de estar ligadas y definidas en un marco o proyecto institucional son, por definición, de alcance general y no específico. Porque la educación obligatoria no forma profesionales, lo cual no implica de modo alguno, que los estudiantes no estén en contacto con los últimos desarrollos disciplinares, con las formas de producción de conocimiento específicas y con las manifestaciones más cotidianas en las cuales se usan esos saberes. Algo elemental pero definitivamente necesario, es que los *programas de estudios* de cada una de las disciplinas sean *entendibles* para cada uno de los docentes involucrados. Esto implica que las categorías conceptuales específicas deben ser susceptibles de comprenderse, al menos en un nivel inicial, por aquellos que no son especialistas en el tema o incluir desarrollos explicativos o analogías

implicación automática de la infraestructura económica. Es anuncio, pues el cambio se inscribe en el ruido más rápidamente de lo que tarda en transformar la sociedad.”, es probable que pueda sumar a varios colegas.

que orienten su significación. Este hecho a la vez constituye un gran paso de acercamiento a que los propios estudiantes utilicen el programa como guía en el estudio de la materia, lo interpreten es decir, le asignen sentido. Asimismo, **el intercambio de secuencias didácticas de cada asignatura que intervenga en un proyecto conjunto colabora en la fluidez de ideas para el aula, de desempeños de comprensión comunes, de estrategias que retroalimenten la tarea.**

3. Uno de los primeros aspectos a considerar en el desarrollo de un trabajo cooperativo es que tanto el **resultado** como el **proceso de producción** del mismo es compartido. Este mecanismo elemental que funciona en cualquier organización cooperativa implica la posibilidad de *rotar en las actividades más duras* (como la escritura de las secuenciaciones didácticas compartidas) a la vez que *compartir el diseño* y posiblemente la *instrumentación conjunta* de *mecanismos de evaluación* continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (tanto para la propuesta didáctica como para las capacidades desarrolladas por los estudiantes). Otros modos que aseguren la cooperación académica pueden ser:

a.- **Facilitar el acceso** entre colegas de **material de difusión o popularización** sobre los **tópicos disciplinares** (mediante redes informáticas o soportes materiales en bibliotecas internas).

b.- Realizar el esfuerzo de **comprender algunos conceptos o procedimientos básicos de la disciplina** a incorporar en el proyecto y con la cual trabajar en conjunto.

c.- Utilizar **estrategias de intercambio comunicacional** entre los integrantes del proceso que les permita abordar la tarea en diferentes horarios, lugares y modos,

d.- Incluir un **espacio y tiempo de trabajo común** en la diagramación de los horarios anuales.

e.- Incorporar a los **equipos de gestión institucional** y/o a los encargados del curso en el plan de trabajo a los fines de que colaboren en la tarea a realizar.

f.- **Prever mecanismos** de transferencia de las experiencias realizadas.

g.- Incluir **profesionales** o **investigadores destacados** en las clases a modo de charlas o pequeñas conferencias destinadas a los estudiantes (sean estas presenciales o virtuales), a las cuales también los docentes de otras disciplinas puedan asistir.

h.- Considerar en la selección de las **visitas o salidas educativas** que se incluyan aspectos de las disciplinas involucradas en el trabajo cooperativo desde perspectivas diferentes.

Conclusiones

Estas tareas no tienen por qué implicar mayor tiempo que el dedicado a la elaboración de las clases en cualquier cambio de diseño curricular. Y aún, cuando esto pudiera involucrar, en una primera instancia, una carga mayor de trabajo para todos los que intervengan en un proyecto solidario y conjunto, hay que entenderlo como parte de lo que decidimos realizar con los estudiantes y con los colegas con quienes, de hecho, aún en forma implícita compartimos la tarea de enseñar y aprender. Pero además, puede ser una oportunidad para que el trabajo en y fuera del aula sea más interesante, porque al modificar algunos de los procesos que no enseñamos pero sí solicitamos a los estudiantes, estamos intentando eliminar esas dificultades que existen en el aula. **Partiendo de la idea de que lo complejo no tiene por qué ser complicado, los acuerdos de trabajo cooperativo a nivel interdisciplinar no suponen sincronía, ni implican necesariamente la asistencia permanente en horarios extra. Sí requieren de voluntad, esa que todo docente renueva desde el momento en que eligió enseñar.**

Referencias bibliográficas

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. México: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.

Cullen, C. (1998). Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía. En *Aportes para la formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (2000).

Gardner, H. (2002). Are you doing good work?. En *WORLD LINK Publication of the World Economic Forum*. Enero de 2002.

Kantor D. (2005). *Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires: Centro de estudios de estado y sociedad.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (s.f). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html 07/04/10.

Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta: bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Houser, N. (Ed.) (1992-1998). *The Essential Peirce*. EE.UU: Indiana University Press, EE. UU.

Piñuela Velásquez (2005). La transdisciplinariedad, más allá de los conceptos, la dialéctica. *Revista Andamios*. Nº2 (pp. 43-77).

Posada Álvarez, R. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 21(pp. 3- 37).

Prigogine, I. (2010). *Conferencia pronunciada en el Forum Filosófico de la UNESCO en 1995*. Portal: UNESCO. Traducción de Rosa María Cascón. Recuperado de <http://www.unesco.org/phiweb/uk/1rpu/nobel/presnobel.html>

Torres, J. (2006). Capítulo 1. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. (pp.15). Madrid: Ediciones Morata.

Torres, M. R. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Touraine, A. (1994). Capítulo 9: *El Sujeto. Crítica de la Modernidad*. (pp. 201-229). Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Samaja, J. (1996). *El lado oscuro de la razón*. Buenos Aires: JVE.

Small, Ch. (1989). Capítulo 4: *La visión de una sociedad científica. Música. Sociedad. Educación*. (pp. 87-102). Madrid: Editorial Alianza.