

Libros de **Cátedra**

Escribir el hacer

La enseñanza en la escuela primaria

Gabriela Hoz y María Celeste Carli
(coordinadoras)

ESCUELA GRADUADA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

C
colegios


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ESCRIBIR EL HACER

LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Gabriela Hoz
María Celeste Carli
(coordinadoras)

Escuela Graduada Joaquín V. González



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

A todxs lxs maestrxs y profesorxs que, empeñadxs en enseñar, piensan, diseñan, discuten colectivamente y llevan adelante, en nuestras aulas, proyectos y secuencias de enseñanza convencidxs de que todxs lxs chicxs pueden aprender.

A lxs niñxs de la Anexa, que nos hacen preguntas, nos desafían con sus ideas y nos maravillan con sus pensamientos.

A la memoria de dos queridas docentes de la casa: la profesora Claudia Binaghi y la profesora María Marta De Agustini. Maestras de maestras. Marcaron el rumbo de la escuela durante muchos años, nos recibieron con calidez y nos compartieron sus saberes; valoraron el camino de cada unx y nos hicieron sentir parte de un colectivo comprometido con la educación pública, inclusiva y democrática.

Advertencia

Este libro da cuenta de la pluralidad de voces que forman parte del colectivo docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Dicha pluralidad se hace presente en los modos de nombrar, de contar, de enunciar y, por ello, este libro aloja las diversas formas de realizar las marcas de género presentes en la actualidad en nuestra región. En tanto adoptamos una concepción política del lenguaje -y por ende, ideológica y personal-, en la escritura del libro se encontrarán diferentes decisiones de quienes escriben los capítulos, distintas formas de nombrar y nombrarse.

Pretendemos que esa diversidad de marcas de género sea un reflejo de la construcción de un texto polifónico, tal como lo son nuestras conversaciones en la escuela.

Índice

Prólogo	7
Introducción	10
Capítulo 1	
Enseñanza y escuela	14
<i>María Celeste Carli, Gabriela Hoz y Aldana López</i>	
Capítulo 2	
<i>Tunear a Pinocho: escrituras de fanfiction en 2º grado</i>	25
<i>Gabriela Hoz, Claudia Bulacio, Cecilia Diez, María Luz Pérez</i>	
Capítulo 3	
La real realidad: una experiencia literaria en sexto grado	39
<i>María Fernanda Carattoli y Analia Trezza</i>	
Capítulo 4	
Copiar figuras en GeoGebra	51
<i>María de los Ángeles Lastra</i>	
Capítulo 5	
La construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva	63
<i>Mariela Sosa</i>	
Capítulo 6	
El agua como recurso y como derecho	83
<i>Alejandra Omelusik y Valeria Mastcke</i>	

Capítulo 7	
Enseñanza del pasado y presente de los Pueblos Originarios en segundo año	101
<i>Marcela Anastasio, Tamara Ardizzoli, Verónica Lorenzo, Marisol Colman y Viviana Pappier</i>	
Capítulo 8	
Los juegos alternativos en el 2° ciclo de la Escuela Primaria	116
<i>Adriana Bisceglia, Lorena Giambartolomei y Viviana Uriz</i>	
Capítulo 9	
Reflexiones en torno a la concepción del tiempo en la música	127
<i>Karina Daniec, Claudia Torres, Daniela Rey, Violeta Silva, Manuel Binaghi, Lara Valdivia, Marcela Bulomi, Camilo Piterbarg y Alejandro Lorca</i>	
Capítulo 10	
Revelar la mirada	148
<i>Maridée Vale, Pilar Marchiano, Valeria González, María Jesús Amigorena, Luisa Irrazábal y Roberto Pérez Escalá</i>	
Los autores	161

Prólogo

Este es un libro esperado, un libro al que le damos la bienvenida porque es un libro hecho para dialogar con docentes en ejercicio, con aquellos y aquellas que están estudiando para serlo y con formadores y formadoras de la educación. Es un libro que, a mí entender, fue compuesto para abrirse a nuevos intercambios y discusiones en torno al enseñar. Es un libro escrito, a su vez, por diferentes docentes -en su mayoría mujeres- que deciden comentar sus propuestas como un acto de entrega para que ese diálogo que comenzó dentro de la escuela pueda continuar en otras aulas, en otras salas docentes.

Este libro se propone como una pausa para mirar –un verbo señalado como central por docentes del área artística en tanto involucra una acción deliberada para descubrir y al mismo tiempo desnaturalizar- el corazón de una escuela, la escuela Anexa, a partir de compartir con el público lector distintas propuestas curriculares (música, prácticas del lenguaje, ciencias naturales, educación física, ciencias sociales, plástica, matemáticas).

Su lectura es, entonces, una ocasión para acercarse al hacer diario de la escuela porque testimonia en cada capítulo las preguntas y reflexiones didácticas que acompañan el hacer docente. A lo largo de los capítulos podríamos reunir dichas preguntas, intercambios y decisiones que conllevan explicitar *qué enseñar, quiénes pueden aprender y qué es enseñar*.

Cada capítulo relata y describe una propuesta didáctica que ya viene desarrollándose en la escuela. La propuesta puede estar centrada en un año/grado específico, en un ciclo o a lo largo de todo el nivel. A continuación, menciono brevemente algunas ideas que recupero de los distintos capítulos a modo de líneas orientadoras pero invito a cada lector, lectora, a detenerse en los detalles de cada uno.

Las reflexiones en torno al *contenido a enseñar* se hacen presentes en los distintos capítulos ya sea que se trate de situar el contenido en el contexto actual o bien dar respuesta a una perspectiva de educación inclusiva desde el objeto a enseñar, o reconocer en el contenido una búsqueda de lo diverso en tanto modo de ampliar los límites del mundo de los niños y las niñas.

Las discusiones referidas a situar el contenido en el contexto actual, se hacen presentes en los capítulos “El agua como recurso y como derecho”, “Copiar figuras en GeoGebra” –en tanto se hace uso de un software para posibilitar ciertos problemas geométricos–, “Revelar la mirada” –como una revisión de los contenidos en perspectiva de género– o en “Tunear a Pinocho: escrituras de *fanfiction* en 2do grado” –relato que expone la decisión de leer una novela tradicional como garantía para inscribir a niñas y niños en una herencia cultural pero, al mismo tiempo,

sostener una práctica que contenga un sentido vital o se corresponda con aquellas que circulan fuera de la escuela, como la escritura de *fanfiction*–.

Otra de las líneas orientadoras, tal como anticipé, es dar respuesta a una perspectiva de educación inclusiva desde el objeto a enseñar. En ese sentido se puede leer el capítulo “La construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva” o el capítulo “Los juegos alternativos en el segundo ciclo de la escuela primaria”, –en el cual las autoras apuestan a incorporar los juegos alternativos en la Educación Física, corriéndose de las prácticas tradicionales, puesto que enfatizan la gestión participativa, la reflexión crítica sobre la práctica y la producción de saberes propios del grupo que juega–.

También, sobre el qué enseñar reconociendo en el contenido una búsqueda de lo diverso en tanto modo de ampliar los límites del mundo de los niños y las niñas, se puede buscar en los capítulos “La real realidad, una experiencia literaria en sexto grado”, “Reflexiones en torno a la concepción de Tiempo en la música” –mediante el cual se propone no solo revisar formas escolares sobre la enseñanza del Tiempo sino también ponerla en diálogo con otros lenguajes– o el capítulo “Pueblos originarios, pasado y presente. Una secuencia didáctica para segundo año” – en el que las autoras cuestionan una mirada sobre la identidad que se reconoce como homogénea donde un “otro” puede ser percibido como amenaza y tiende a ocultar, silenciar y desvalorizar las voces de otros sujetos y sus historias–.

Se resaltan también los interrogantes en torno a *quiénes pueden aprender* y por lo tanto qué es aprender. Se pone de manifiesto una visión sobre el aprender en tanto construcción del saber con otros, es decir con sus pares y maestra y la habilitación para que niños y niñas arriesguen sus hipótesis. Así es mencionado en los distintos capítulos a partir de explicitar distintos modos de agrupamientos en clase (en pareja, en pequeños grupos, en una puesta en común, o en un intercambio colectivo, en grupos que se conforman más allá de la división por sección). Recupero lo dicho por las autoras en “La real realidad, una experiencia literaria en sexto grado” quienes subrayan de las y los estudiantes la necesidad de decir lo que piensan y lo que sienten para “pensar entre todes algo o para aportar su punto de vista sin temor a equivocarse”.

No se trata de reconocer que todos los niños y niñas accedan y permanezcan en la escuela sino también poder reconocer si existen diferenciaciones en el aprendizaje y si las mismas afectan a una formación compartida. Ahora bien, esta mirada sobre el aprendizaje supone articular lo individual y lo colectivo. El capítulo “La construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva” esgrime ciertas preocupaciones que se suceden en la práctica escolar cuando se trabaja desde una perspectiva inclusiva. Concretamente para el caso expuesto se trata de cuestionar el trabajo intelectual por fuera de la clase como único recurso o solo en interacción con su maestro de acompañamiento en paralelo al grupo-clase. A este capítulo lo atraviesa una dimensión crucial para niños y niñas con proyectos pedagógicos individuales (en la escuela llamado plan académico particular) sobre los riesgos de generalizar condiciones didácticas que permiten pero al mismo tiempo limitan ciertas aproximaciones al saber.

Por último, el libro en cada capítulo se detiene en la cuestión de *qué es enseñar*. Las autoras destacan el planteo de problemas en los cuales debe darse como condición partir de

conocimientos previos pero al mismo tiempo que dichos conocimientos resulten insuficientes para resolver las situaciones problemáticas. A su vez, se resalta en uno y otro capítulo el lugar indelegable de la intervención docente para que los niños y las niñas puedan avanzar en la reconstrucción de los contenidos. Una de las intervenciones que se sostiene es abrir espacios de intercambio de puntos de vista o de modos de resolver los problemas. Así es señalado en el capítulo “Copiar figuras en GeoGebra”, en el cual se menciona como crucial anticipar los modos de conducir los espacios de reflexión. Ante la apariencia de un trabajo uno a uno entre el software y la pareja de estudiantes, la autora resalta la paradójica necesidad de una instancia colectiva posterior de explicitación, de justificación y de confrontación sobre lo resuelto.

Un punto a resaltar es el espacio destinado en las propuestas a la reflexión y autoevaluación de niñas y niños. En este último sentido, en el capítulo sobre “El agua como recurso y como derecho” las autoras mencionan una última actividad de realización individual para luego contrastar con las ideas previas registradas durante la primera clase, pudiendo evaluar su propio recorrido.

En una época cargada de reduccionismos este libro permite recomponer la complejidad que asume enseñar así como señalar que se trata de un saber en construcción y por lo tanto provisorio tal como se menciona en el capítulo “Enseñanza y escuela”. En una época cargada de egoísmo e individualismo este libro apuesta a confiar en el otro como aquel con el que aprendemos juntos. De alguna manera este es un libro audaz porque concibe en el enseñar y en el aprender la intrepidez de no dar todo por servido, ni rápido ni digerido. Por todo ello este es un libro bienvenido.

María Agustina Peláez
La Plata, abril 2021

Introducción

A finales de 2019 nació la idea de este libro. En ese entonces, nos proponíamos recopilar saberes de la experiencia cotidiana y articularlos con los aportes de las didácticas específicas, y comunicar y difundir el conocimiento didáctico y situacional construido en las aulas de la escuela. Sin embargo, no considerábamos que este libro debía ser únicamente un conjunto de experiencias didácticas valiosas de ser comunicadas. Este libro también tenía que reunir reflexiones e intentos de sistematización de los problemas propios de la enseñanza en contexto escolar.

El 2020 nos presentó un nuevo desafío. Quienes nos dedicamos a la enseñanza hemos enfrentado grandes avatares que resquebrajaron muchos de los saberes construidos en torno a qué enseñar, con qué propósitos hacerlo, cómo acompañar los procesos de aprendizaje de niñas y niños, cuáles son las condiciones didácticas a construir en modalidades de enseñanza que eran desconocidas para la escuela primaria, entre muchas otras inquietudes que sostenemos.

Aun en estas condiciones de trabajo, nos hemos propuesto enfrentar el reto de elaborar y compartir este libro pues consideramos que puede convertirse en un material que ofrece criterios para pensar la enseñanza en la escuela, más allá del contexto escolar específico. También sabemos que al tener que convertir lo hecho en un material a ser comunicado, se tematiza y se reflexiona sobre él, permitiendo revisitar lo hecho con otros ojos. Es decir, decidimos compartir este material porque hacerlo nos invita a repensarnos.

En este libro hallarán propuestas de enseñanza de las diferentes áreas que forman parte del *hacer* escolar, de la *invención del hacer* (Terigi, 2013) propia de una escuela que se piensa permanentemente.

El capítulo 1, “Enseñanza y escuela”, se constituye en un marco de referencia, un paraguas debajo del cual se posicionan los capítulos restantes respecto a la concepción de escuela, de educabilidad, de enseñanza y de democratización de acceso al saber.

Los capítulos 2 y 3 recogen experiencias del área de Prácticas del Lenguaje realizadas en 2do y en 6to año, respectivamente. Encontrarán allí las voces de las docentes (y sus preguntas sobre el enseñar) y las voces de niñas y niños a través de sus producciones escritas. En ambos capítulos, “*Tunear* a Pinocho: escritura de fanfiction en 2do grado” y “La real realidad: una experiencia literaria en 6to grado”, la narrativa y la poética se conjugan con un texto reflexivo sobre la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la escuela.

Los capítulos 4 y 5 recuperan dos experiencias de enseñanza de la matemática, específicamente, de la geometría. En “Copiar figuras en GeoGebra” se relatan los desafíos que presenta la incorporación de un programa específico para la enseñanza de conceptos geométricos, las

preguntas que éste provoca y los acompañamientos que son necesarios realizar. En “La construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva”, la autora relata una experiencia de inclusión en el marco de una secuencia de geometría en 4to grado, posando la mirada en las necesarias relaciones entre la voz infantil y la intervención docente.

Los capítulos 6 y 7 corresponden a relatos de secuencias didácticas creadas para la enseñanza de las Ciencias. En “El agua como recurso y como derecho” y “Pueblos originarios: pasado y presente. Una secuencia didáctica para 2do año” se pueden identificar las relaciones entre los modos de concebir los conceptos a enseñar (y la necesaria toma de posición sobre ellos) y la construcción metodológica que adopta su enseñanza. En ambos capítulos se aprecia, el proceso de toma de decisiones en la elaboración de una secuencia didáctica para la enseñanza de contenidos atravesados política y socialmente.

Los capítulos 8, 9 y 10 narran experiencias de enseñanza de Educación Física, Plástica y Música, respectivamente. Un rasgo común se hace presente en los tres textos: la irrenunciable necesidad de enseñar en la diversidad. En “Reflexiones en torno a la concepción del Tiempo en la música” y “Revelar la mirada”, a su vez, se recuperan propuestas de enseñanza que se hacen presente a lo largo del nivel primario, dejando entrever criterios para pensar la continuidad y la progresión en la enseñanza de ciertos contenidos en la escuela.

Algunos capítulos relatan experiencias de aula del primer ciclo; otros recogen desarrollos didácticos de segundo ciclo. Los 10 capítulos exponen y argumentan los intentos de acercar la enseñanza al aprendizaje. Todos intentan acercar distintas contribuciones *sobre* y *para* la enseñanza desde la perspectiva de la práctica, de modo de colaborar con la sistematización de estrategias docentes y de construir propuestas didácticas. Sin embargo, en este libro no solo encontrarán relatos de enseñanza; también hallarán palabras que evidencian el enorme esfuerzo de reflexión y construcción de saber didáctico específico en la voz de quienes enseñan.

En las próximas páginas observarán esfuerzo y compromiso por desnaturalizar la enseñanza, problematizarla y conceptualizar las condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibilitan los avances de niñas y niños en torno al aprendizaje de los diversos contenidos escolares; una preocupación por generar condiciones necesarias para promover la investigación didáctica, favoreciendo la conformación de equipos de trabajo; y la necesidad de validar y valorar el conocimiento práctico y experiencial docente y promover acciones que apunten a la reflexión, tematización y conceptualización didáctica (Davini, 2009).

Quienes accedan a la lectura del libro completo, también encontrarán algunas certezas que se presentan en todos los capítulos y que enunciaremos brevemente en esta introducción:

- toda propuesta de enseñanza se enmarca en un proyecto institucional de escuela (de Vita, 2009)
- toda propuesta de enseñanza debe resguardar ciertas condiciones didácticas (Lerner, 1996):
 - plantear situaciones problemáticas a partir de los cuales las niñas y los niños se enfrenten al desafío de reelaborar sus conocimientos, que involucren la necesidad de tomar decisiones, de explorar y elegir procedimientos o caminos diferentes;

- favorecer la discusión sobre los problemas que se han formulado, apostando a la interacción entre pares en diferentes momentos de una secuencia o propuesta didáctica y brindando oportunidades de regular diferentes puntos de vista que deban coordinarse progresivamente para construir un saber común;
 - anticipar el lugar de la intervención docente en la secuencia o propuesta didáctica ya sea para considerar en qué momentos será necesario expandir o aportar información a las niñas y los niños o para suspender la intervención para dejar lugar a las voces infantiles, a sus hipótesis, interpretaciones y discusiones;
 - sistematizar los conocimientos sobre los cuales se ha ido trabajando que permita la formulación de conceptualizaciones provisorias próximas al saber socialmente establecido o que permitan validar la diversidad de procedimientos o caminos escogidos para la resolución de las situaciones problemáticas;
 - resguardar el lugar de las niñas y los niños como sujetos portadores de saber, ofrecer la posibilidad de elaborar respuestas -aunque no sean las convencionales-, restituirles el derecho a formularse preguntas, aceptar que los caminos que eligen para la reconstrucción de saberes no son únicos ni idénticos, alojar sus procesos de asimilación, reconocer sus modos de ver los contenidos como formas posibles de interpretar el mundo;
 - acercar la enseñanza al aprendizaje de cada estudiante, posar la mirada sobre las posibilidades individuales, preocuparse y ocuparse por la inclusión desde la conceptualización hasta la construcción de propuestas didácticas, promover el derecho a la educación de calidad de todas y todos.
- Toda propuesta de enseñanza se origina a partir de cierta reflexión didáctica y abona a la problematización y construcción de saberes sobre el enseñar;
 - toda propuesta de enseñanza debe promover la democratización de la escuela.

La decisión de escribir y compartir este libro, ha sido una elección difícil. Seleccionar, tematizar, problematizar y escribir la enseñanza nunca es sencillo. Menos sencillo ha sido en las circunstancias actuales de trabajo docente, tras un año de reorganización de la escuela para un formato de enseñanza remota y en pleno inicio de un ciclo lectivo bajo la modalidad de enseñanza mixta con combinación de tiempos de enseñanza presencial y tiempos de trabajo remoto o virtual. Sin dudas, escribir para comunicar nuestras certezas didácticas en un contexto que nos llena de interrogantes y de inseguridades, convierte la tarea en un esfuerzo aún mayor.

El presente libro es, sin lugar a dudas, el producto de un esfuerzo colectivo y una apuesta a la construcción cooperativa de saberes didácticos. Como dijimos al inicio de esta introducción: apuntamos a ofrecer instrumentos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de la enseñanza. Es un libro ideado *desde* la docencia y *para* la docencia, para quienes enseñan cada día y en diversos ámbitos, pero también para quienes se están preparando para esta enorme tarea. Es un libro que apunta a brindar marcos reflexivos sobre la enseñanza de distintos contenidos específicos.

Esperamos que sea una muestra de nuestras ideas sobre la insustituible función de la escuela en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, y sobre el imprescindible rol de quienes enseñan. Pretendemos, a lo largo de estas páginas, reivindicar la palabra *enseñanza* a sabiendas de que la conceptualización de la acción docente es una construcción siempre compleja y siempre provisoria.

Referencias

- Davini, M.C. (2009). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- De Vita, G. y equipo técnico (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. (coord.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

CAPÍTULO 1

Enseñanza y escuela

María Celeste Carli, Gabriela Hoz y Aldana López

(...) el saber no es para nosotros un predicado (...) es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones

Tardif y Gauthier, LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO

Pensar en la escuela que hacemos y la que queremos construir nos obliga a reflexionar sobre las variadas perspectivas que se hacen presentes en lo escolar y, especialmente, a poner en discusión algunos discursos que circulan socialmente que exigen de una permanente toma de posición. Este libro recoge experiencias de enseñanza que se desarrollan en la Escuela Graduada Joaquín V. González, escuela de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, pero también recupera los saberes docentes construidos en el *hacer escuela*. Asumimos, como expresa Tardif que:

(...) los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos de su oficio y su práctica no es sólo un lugar de aplicación de saberes producidos por otros, sino también un espacio de producción, de transformación y movilización de saberes que le son propios (2004, p.174).

Por esto, nos parece irrenunciable escribir para pensar y repensar la *enseñanza*, escribir para pensar y repensar la *escuela*; temas sobre los que tratará este capítulo, el cual pretende ser un marco de referencia del cual se desprenden los restantes capítulos de este libro. Aquí no haremos referencia a las relaciones entre contenidos escolares y formas de enseñarlos, no hablaremos de las relaciones pedagógicas entre las personas que participan de una situación educativa, no analizaremos las reflexiones que se construyen colectiva y colaborativamente al pensar las propuestas didácticas. Esas temáticas -tan necesarias e irrenunciables- las encontrarán en las próximas páginas.

Aquí nos abocaremos a explicitar nuestra concepción de enseñanza en la escuela recuperando las tres fuentes sustantivas en las que se apoya la construcción de conocimiento

didáctico (Davini, 2009): los valores y concepciones pedagógicas que orientan la acción didáctica; el conocimiento disponible de investigaciones que ayudan a la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje pero también invitan a reflexionar sobre lo escolar; y las prácticas concretas que se realizan en nuestra institución y que permiten nutrir el acervo de conocimiento didáctico disponible sobre los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado (Diker y Terigi, 1997).

La escuela

*Una escuela que haga funcionar al mismo tiempo los dos principios
de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano,
los principios del derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza*

Bernard Charlot, LA RELACIÓN CON EL SABER, FORMACIÓN DE MAESTROS
Y PROFESORES, EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

Pensar y hacer la escuela hoy implica asumir la perspectiva de la educación inclusiva como un derecho humano. La Ley de Educación Nacional define a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales, garantizados por el Estado.

Esta perspectiva reconoce, en primer lugar, la educabilidad de todos los sujetos. Tomamos aquí la idea de Meirieu (citado en Siede, 2007) que propone considerar a la educabilidad como un axioma básico indemostrable. A su vez Siede (2007) la define como el correlato ineludible de nuestra intención de educar sin exclusiones, como el derecho que tienen niñas y niños a que sus docentes confíen en que pueden aprender, que pueden avanzar sin límites preestablecidos desde afuera.

Por otro lado, la educación inclusiva supone que “todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad” (Grimaldi y otros, 2015, p. 9).

La escuela asume, entonces, la enorme responsabilidad de que todas y todos sus estudiantes ejerzan plenamente el derecho a aprender, a conocer el mundo, a construir ideas acerca de él, a recrearlo y transformarlo, a acercarse a las diferentes construcciones humanas y desentrañarlas, a elaborar su pensamiento y a compartirlo con otros. Ofrece ese mundo a todas y a todos, sin excepción, pero reconociendo y aceptando que cada una, cada uno lo hace a partir de sus propios esquemas y subjetividades; entendiendo la singularidad de cada quien y actuando en consecuencia, dando lugar a las diferentes experiencias personales y las distintas maneras de aproximarse al conocimiento.

En este marco la escuela define los propósitos de su intervención:

- Constituirse en un espacio en el que las niñas y los niños puedan ejercer su derecho a aprender en un entorno de confianza, que las y los aloje en su singularidad y donde sean escuchadas y escuchados.
- Garantizar oportunidades formativas diversas que atiendan a las diferentes trayectorias de las y los estudiantes, reconociendo que existen distintos puntos de partida, modos de conocer y de relacionarse con el saber.
- Promover procesos de socialización participativa, crítica y democrática.
- Instalar la pregunta como forma y medio de construcción de conocimientos.
- Posibilitar interacciones diversas entre los alumnos y situaciones de reflexión, que lleven nuevamente a la acción.
- Colaborar en la construcción de formas de humanidad apuntando a la sensibilidad, la solidaridad, la cooperación, y la criticidad.
- Generar espacios de intercambio y discusión entre los docentes para reflexionar sobre y en la práctica educativa.

Reconocer a la educación como derecho no sólo implica asumir una posición política, ética y pedagógica sino que nos obliga a promover y optimizar formas de organización institucional y de trabajo pedagógico para que todas y todos logren aprendizajes continuos y relevantes. Supone transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada una de las niñas y cada uno de los niños, de manera que todos puedan avanzar en sus conceptualizaciones acerca del mundo. Se trata de hacer lugar a los sujetos y a sus diferentes modalidades de constitución subjetiva: alojar la diversidad, presentar la escuela como una oportunidad subjetivante albergando en la heterogeneidad, estableciendo genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes y familias, promoviendo otras formas de simbolización (Szyber, 2009).

La enseñanza

*Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo,
soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él,
se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo,
más igualitario, más público todavía.*

Skliar, PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

La centralidad de la enseñanza es un rasgo constitutivo de la escuela. Más allá de los diferentes momentos históricos, de las crisis sociales y políticas que nos conmovieron como país o de los diversos climas institucionales, la escuela pone el eje de su práctica docente en la enseñanza y en la acción didáctica. La preocupación por el qué, el para qué y el cómo enseñar atravesada a quienes realizan esta tarea.

Sostenemos, tal como afirma Lerner, que:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1996, p. 98).

Asimismo, la autora plantea que es imprescindible entender y compartir que la enseñanza debe asumirse como compleja y provisoria. Y que esta conceptualización de la enseñanza supone una modificación del paradigma vigente desde hace siglos en la escuela:

"Paso a paso y acabadamente" debe ser sustituido por "Compleja y provisoriamente". "Complejamente" por dos razones: por una parte, porque el objeto de conocimiento es complejo y desmenuzarlo es falsificarlo; por otra parte, porque el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento. "Provisoriamente" porque no es posible llegar de entrada al conocimiento correcto -en este caso, al conocimiento que se tiene el objetivo de enseñar-; sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción (Lerner, 1996, p. 112).

Poner en el centro esta forma de concebir la enseñanza exige, por ende, la mirada atenta y el sostén cotidiano de ciertas condiciones institucionales y didácticas irrenunciables.

En primer lugar, tomar el *modelo organizacional y pedagógico* escolar como objeto de reflexión y revisión. En los últimos 15 años, se ha estudiado y debatido sobre los supuestos pedagógicos que han estructurado la escuela moderna y las tensiones que provocan respecto a los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y los niños (Terigi, 2008). Históricamente, nuestra escuela reprodujo ese modelo pedagógico escolar que promovía aprendizajes monocrónicos derivados de condiciones de enseñanza simultánea y, en consecuencia, nos enfrentamos a algunas problemáticas ocasionadas por este supuesto de homogeneidad: algunas niñas y algunos niños repetían o no se evidenciaba su aprendizaje. Incluso, durante muchos años, existió una tensión entre las prácticas de enseñanza, que sostenían un enfoque constructivista de la didáctica y del aprendizaje, y las instancias de evaluación sumativa.

Sin embargo, los últimos años han sido claves en el proceso de asumir las diferentes cronologías de aprendizaje, en oposición a la idea monocrónica del mismo, y reconocerlas en la

intervención pedagógico-didáctica. Estamos convencidas de la necesidad de pensar y/o sostener situaciones, propuestas y una organización de equipos de trabajo que propicien y permitan recorridos diferentes sin perder de vista los aprendizajes comunes y sustanciales que queremos favorecer. Aunque nuestra institución aún sostiene el formato de escuela graduada, hemos comprobado en múltiples situaciones que hablar de *aprendizajes equivalentes* no significa que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para cada estudiante. Esta concepción pedagógica y política orientó la tarea de enseñar y nos comprometió a generar y promover más y variadas situaciones didácticas, como los reagrupamientos de niñas y niños, que les posibiliten avanzar en la construcción de sus aprendizajes atendiendo a sus propios tiempos y democratizando el acceso al saber. La escuela debe garantizar que sus alumnas y alumnos avancen y progresen en su formación y en la construcción del saber. Y esta garantía no puede ser solo una declaración de principios sino que también debe convertirse en acción didáctica.

Es, por ello, que resulta fundamental *la continuidad de la enseñanza* en la organización de las prácticas pedagógicas, como condición para promover aprendizajes significativos, relevantes y cada vez más complejos. Se reconoce a la escuela como el espacio público privilegiado en el cual se pueden aprender saberes que sólo se adquieren junto y con otras y otros. La enseñanza, entonces, debe promover el diálogo, la cooperación, el intercambio, la construcción de preguntas y algunas respuestas compartidas.

Esta forma de concebir las prácticas de enseñanza como prácticas sociales y complejas, flexibles, situadas y heterogéneas que resguarden determinadas condiciones didácticas, diversos tipos de intervenciones y diferentes formas de agrupamientos. Requiere de un colectivo docente que coordine, comparta, discuta y establezca acuerdos para pensar la enseñanza, desde la planificación hasta la evaluación y que reconozca y legitime variados espacios, grupos y formas de enseñanza que sean válidos para la intervención, evaluación y acreditación de saberes.

Planificación institucional de la enseñanza

¿Qué hay que enseñar en la escuela? ¿Qué hay que enseñar en cada grado y/o reagrupamiento? ¿Qué deberían tener oportunidad de aprender las y los estudiantes, si queremos formar sujetos plenos? ¿Qué decisiones debemos tomar acerca de la enseñanza si pretendemos democratizar y diversificar accesos a determinados conocimientos y poner en común lo que para muchas y muchos aún no lo es?

Estas y otras preguntas nos llevan a pensar y plantear la importancia de asumir, por un lado, que la enseñanza en tanto acción intencional debe ser planificada y, por otro, que no puede ser un hecho aislado, único, independiente del resto de la propuesta educativa. Una escuela que hace escuela, que enseña, debe pensar sus propuestas a nivel institucional donde la articulación, la continuidad, la diversidad, la simultaneidad y la progresión se conviertan en objeto de discusión y reflexión compartida.

Acordamos con De Vita en que “toda enseñanza debe encararse como proyecto compartido en un marco institucional, (...) que toda planificación institucional es didáctica y que toda planificación de aula requiere de acuerdos institucionales” (2009, p. 7). Por ello, el proyecto institucional debe sostener la continuidad en las acciones otorgando la posibilidad de revisar, reite- riar o ajustar el cauce de la enseñanza y de respaldar las decisiones concretas y particulares que toma cada docente en su aula. Enfatizamos, entonces, que toda tarea de planificación debe tener como preocupación central la enseñanza y que todo planeamiento que se realice en la escuela, aunque se halle centrado en la unidad aula, no puede perder de vista la dimen- sión institucional, puesto que las decisiones de enseñanza no son decisiones que puedan to- marse individualmente (De Vita, 2009).

En nuestra escuela, y desde hace muchos años, existe una preocupación genuina porque esto suceda, porque al interior de cada espacio formativo y/o área se piensen propuestas aten- diendo a los criterios antes mencionados y que, asimismo, entre los diferentes espacios haya un posicionamiento pedagógico-didáctico común acerca de la centralidad de la enseñanza y de la formación de sujetos. En ese sentido, enunciaremos a continuación algunos criterios que nos permiten pensar la enseñanza en la escuela.

Propuestas con contenidos valiosos

La propuesta curricular y didáctica de una escuela responde a una selección no neutral de los contenidos y las formas de enseñanza que se articulan con los propósitos políticos, pedagógicos y didácticos de la institución educativa. En ese sentido, recuperamos las palabras de Siede

La educatividad, por su parte, atañe a la potencia de los contenidos y de la enseñanza. Consiste en considerar que el conocimiento es valioso, transmisible y puede tener carácter emancipatorio (...) La educatividad es el derecho de los estudiantes a que los maestros enseñemos algo que consideramos valioso para nosotros y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente (Siede, 2007, p. 91).

Allí radica la importancia de la propuesta curricular de la escuela, de la selección de los con- tenidos en coherencia con los propósitos formativos, de la reflexión sobre las mejores formas de enseñarlos asumiendo que la forma también es contenido (Edwards, 1995).

Entonces, sostenemos que pensar los contenidos de una propuesta didáctica exige el posi- cionamiento ético, político, pedagógico y didáctico sobre aquellos saberes socialmente valiosos e históricamente reconocidos, dignos de ser transmitidos en la escuela.

Propuestas que promuevan trayectorias diversas

Visibilizar las problemáticas provocadas por un formato escolar, como la escuela graduada, que responde a supuestos pedagógicos-didácticos en tensión entre recorridos y posibilidades diferentes y su distribución a lo largo del año para un grado, exige el reconocimiento de *trayec- torias escolares diversas*.

En esta diversidad que venimos analizando, las trayectorias reales de las alumnas y los alumnos a través de distintos años y áreas en nuestra institución nos llevan a interrogarnos acerca de la manera en que las propuestas didácticas logran articularse en un todo coherente y posibilitan intervenciones diferentes, propuestas diversas que no pierdan de vista lo común. Posar mirada en las *trayectorias escolares reales* (Terigi, 2010) pone en evidencia diversidad de recorridos didácticos necesarios, de los ajustes requeridos para cada situación de enseñanza, de los materiales que garantizan el acceso de niñas y niños a los contenidos seleccionados.

Desde hace algunos años, nos preguntamos en qué medida las propuestas didácticas elaboradas en la escuela promueven, facilitan, sostienen trayectorias escolares continuas y completas (aunque no necesariamente lineales); en qué medida promovemos y optimizamos formas de organización institucional y de trabajo didáctico para que todas y todos logren los aprendizajes a los que tienen derecho.

Focalizar la mirada en cada sujeto y la particularidad que asume su trayectoria educativa nos lleva a planificar acciones más ajustadas a sus necesidades a la vez que flexibles en relación a tiempos, propósitos, situaciones y agrupamientos. Elaborar propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes equivalentes y den lugar a la construcción de trayectorias escolares diversas, requiere, irremediamente, de pensar la planificación institucional y didáctica como una herramienta potente para anticipar escenarios y proponer estrategias que atiendan las particularidades de las trayectorias y no las estigmatice, que posibilite bosquejar propuestas didácticas alternativas que rompan con algunas ideas arraigadas en las escuelas.

Se vuelve inevitable pensar que:

- la responsabilidad de la enseñanza no puede reducirse a esfuerzos individuales sino del colectivo escolar;
- las y los estudiantes son responsabilidades de la escuela y, por ende, la consideración de sus trayectorias escolares exige el trabajo del equipo docente;
- es necesario ‘romper las paredes del aula’ para promover reagrupamientos flexibles y provisorios que habiliten recorridos diversificados y que estos espacios sean reconocidos como espacios de intervención, y de evaluación y acreditación.

Propuestas que sean compartidas por el colectivo docente

Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes específicos que proceden de esa misma práctica.

En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente

Tardif, LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

El proceso de producción de conocimiento didáctico es social porque requiere de la interacción con otros, se elabora a partir de lo ya producido y necesita de la reflexión crítica sobre las ideas concebidas tanto por uno mismo como por los demás. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la acción y la toma de decisiones vinculadas a la enseñanza no pueden ser comprendidas de manera independiente de la posibilidad de cooperar entre docentes en la construcción de una problemática común en la que se puedan reconocer los aportes de unos y otros para ir entramando un marco compartido que articule lo genérico y lo situado. Es así que los dispositivos de enseñanza se piensan, se instrumentan y se reflexiona sobre ellos en espacios de trabajo colaborativo entre los diferentes actores institucionales.

También sabemos que en este proceso de construcción de conocimiento didáctico de los docentes es importante el proceso de tematización de la práctica, de volverla objeto de reflexión y revisión para poder llegar a ciertas conceptualizaciones que funcionen como una especie de bagaje de certezas.

Weisz (2000) afirma:

(...) para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar (citado en Lerner, 2009, p. 53).

Como se mencionó anteriormente, las formas de organizar los agrupamientos y las decisiones colectivas sobre la acción didáctica que llevan a cabo las y los docentes son flexibles, provisorias y se van transformando de acuerdo a diferentes necesidades. Más allá de la diversidad de dispositivos que esto genera, es importante señalar que el trabajo colaborativo que se desarrolla en estas instancias y está presente en todas las fases de la propuesta didáctica está atravesado por una concepción de enseñanza sustentada en una idea particular de sujeto y asociada al derecho a aprender que todas las niñas y todos los niños tienen.

Pensar en el sentido de cada una de las acciones que se planifica, que se realiza o se evalúa; reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre el por qué y el para qué de lo que se hace, considerados a la luz de la naturaleza del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje del sujeto (...) es así como la tematización de la práctica en el aula contribuye a la elaboración progresiva de una nueva concepción didáctica. Al transformar su práctica, al concebirla como objeto de reflexión y discusión con sus colegas, al apropiarse de fundamentos de las situaciones e intervenciones que ponen en acción, los maestros conquistan una creciente autonomía profesional (Lerner, Torres, Stella, 2009. p.91).

Un abordaje institucional de las prácticas de enseñanza se sostiene en una concepción de la enseñanza como tarea compartida (De Vita, 2009).

La escuela y la enseñanza

Reconocer a nuestras niñas y a nuestros niños como sujetos de derecho, respetar su singularidad y acompañar sus trayectorias educativas reales sin perder de vista los aprendizajes comunes, así como entender la enseñanza en su complejidad y en sus múltiples dimensiones dejan de ser solo lemas pedagógicos cuando se construyen y sostienen determinadas condiciones institucionales que los posibilitan. En nuestra escuela podemos reconocer algunas prácticas y dispositivos fundamentales:

- Espacios de formación docente permanente en distintos formatos siempre en estrecha relación con la práctica. En este sentido las coordinaciones de área¹ tienen ya una larga historia en la escuela. A fines de los 80 comenzaron a gestarse estos espacios de intercambio entre docentes y coordinadores de áreas que se fueron extendiendo y que hoy son sumamente importantes. En dichos encuentros periódicos, docentes y coordinadores, piensan y discuten colectivamente las planificaciones y propuestas didácticas y reflexionan sobre la práctica a partir del análisis compartido de lo sucedido en las aulas.
- Estudio de las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que mejor promueven los aprendizajes de las niñas y los niños, tanto en las reuniones de coordinación académica y de áreas como en otros espacios de carácter formativo en los que se interroga la enseñanza.
- Análisis y reflexión de las prácticas concretas a partir de las cuales se construyen nuevos saberes didácticos que son sistematizados y compartidos con otras y otros docentes.
- Revisión y reorganización del formato organizacional y pedagógico de la escuela para generar y promover más y variadas situaciones didácticas, como los reagrupamientos de niñas y niños.

A partir de este modo de entender el trabajo docente es imprescindible que desde la escuela se garantice la posibilidad de sostener periódica y regularmente diferentes espacios para que la información circule horizontalmente, para propiciar la reflexión compartida y construir acuerdos en y sobre la acción didáctica.

¹ Las Coordinaciones de Área están a cargo de profesionales de reconocida trayectoria y conocimiento de la didáctica del área. Son espacios formativos y de supervisión de las prácticas de enseñanza en las distintas áreas de conocimiento que se desarrollan en la escuela primaria.

Reflexiones finales

*En alguna zona intermedia entre el determinismo estructural
–que deja pocas opciones para la práctica política-
y el voluntarismo subjetivo- que pretende poder escapar
de cualquier determinación ajena-, se encuentran las posibilidades
concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y
las relaciones para transformar el orden social.
Esta búsqueda es válida también para la tarea pendiente
de transformación de las escuelas*

Rockwell, LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Las prácticas de enseñanza son complejas, diversas, situadas y flexibles. Las y los docentes nos enfrentamos a ellas con un bagaje de certezas, que según Tardif (2004), se elabora a partir de diversos procesos socializadores, tanto en la formación profesional como en la práctica cotidiana y en la reflexión sobre la misma. Sabemos también que esos saberes son siempre dinámicos, cambiantes, plurales, heterogéneos, como lo es también el aprendizaje de las niñas y los niños, siempre provisorio y en construcción. Estamos seguras que el bagaje de certezas de las y los docentes de la Escuela ha estado y está conformado por la implicación en las prácticas de enseñanza y por la posibilidad de objetivar en parte este proceso para descontextualizar ciertas intervenciones y poder recontextualizarlas, por el trabajo sostenido, permanente, ético y cotidiano, por la búsqueda de fundamentaciones, por la convicción de que las niñas y los niños pueden aprender siempre bajo determinadas condiciones no siempre iguales.

Es parte de nuestra identidad institucional contar con docentes ocupados por la enseñanza y preocupados por su formación profesional. Como plantea Terigi (2014), la enseñanza es el problema de la formación en el ejercicio profesional. Una de las dimensiones relevantes de la formación docente está vinculada con aquellos espacios formativos donde se puede volver sobre la propia práctica para hacerla objeto de reflexión, analizarla, pensarla en las múltiples variables que la constituyen, en las decisiones que se toman, en los cambios posibles y en los ajustes necesarios. Es decir, poder tematizarla para que el conocimiento que se construye allí pueda conceptualizarse en parte para ser compartido y sometido a la crítica constructiva.

Como expresamos anteriormente, “la educación tiene que ver con la posibilidad de crear futuros y no con la resignación de destinos, es por eso que la construcción de un proyecto institucional representa, en definitiva, un modo de hacer escuela” (De Vita, 2009, p. 24). Esperamos que lo compartido aquí, así como los capítulos de este libro, puedan ayudar(nos) a seguir pensando la enseñanza, a intervenir, a planificar, a reflexionar sobre ella, para así poder promover mejores y más aprendizajes en niñas y niños.

Referencias

- Carli, M.C. (2018). Hacer la escuela: entre lo común y lo singular. *Proyecto Académico y de Gestión 2018 - 2022*. Escuela Graduada Joaquín Víctor González. Universidad Nacional de La Plata.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Davini, M.C. (2009). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- De Vita, G. y equipo técnico (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1995). *Las formas de conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. (coord.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Szyber, G. (2009) De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) *Patologías actuales en la infancia*, Buenos Aires: Noveduc
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como actor racional. Racionalidad, conocimiento, juicio. En: Paquay, L; Altet, M.; Charlier, E; Perrenoud, P. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina, el 23 de Febrero de 2010.
- Terigi, F. (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires: Santillana.

CAPÍTULO 2

Tunear a Pinocho: escrituras de fanfiction en 2º grado

Gabriela Hoz, Claudia Bulacio, Cecilia Diez y Luz Pérez

Enseñar a leer y a escribir en la escuela

La escuela tiene un fuerte compromiso: democratizar el ingreso de niñas y niños a los distintos ámbitos del mundo letrado y no solo al conocimiento de las “primeras letras”. La escuela, también se enfrenta a un gran desafío: incorporar a todas las infancias a la cultura de lo escrito desde el inicio de la escolaridad, para que puedan ser integrantes plenos de una comunidad de lectores y escritores. No solo debe ofrecer oportunidades de hacerlo, sino que se deben garantizar las condiciones para la participación en la cultura escrita, en la apropiación de una herencia cultural (Lerner, 2001; Lerner y Kaufman, 2015). Por ello, considerando este propósito educativo, es necesario definir que nuestro objeto de enseñanza son las prácticas sociales de lectura y escritura, es decir, las decisiones que toman las personas al leer y al escribir, los distintos modos de leer, las relaciones entre lectores y textos... “Asumir los actos de lectura y escritura como eje de la enseñanza implica también acordar un lugar importante a aquello que es leído o escrito” (Lerner y Kaufman, 2015, p. 9). Esta forma de concebir el objeto de enseñanza, requiere de una escuela que resguarde cierta fidelidad con la versión social de la cultura escrita y que atienda a las condiciones didácticas capaces de preservar su sentido.

En las aulas de nuestra escuela, en los últimos 20 años, se han desarrollado proyectos de enseñanza de la lectura y la escritura atravesados por esta concepción del objeto de enseñanza. Aunque también consideramos que las prácticas se transforman a lo largo del tiempo y la escuela debe continuar siendo “un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales” (Lerner, 2001, p. 26). En este capítulo, relatamos una experiencia didáctica que se construyó con ese propósito: sostener una comunidad de lectores y escritores que inscriba a niñas y niños en una herencia cultural pero, al mismo tiempo, tenga un sentido vital o se corresponda con ciertas prácticas que se sostienen en la actualidad fuera de la escuela.

Leer y escribir en torno a “Pinocho”

Como mencionamos antes, nuestra concepción del objeto de enseñanza, requiere de garantizar el acceso a la cultura escrita desde el inicio de la escolaridad. En ese sentido, se lee mucho y se escribe mucho desde el nivel inicial. En el ámbito literario se abordan textos literarios que permiten diferentes aproximaciones, que promueven interpretaciones variadas y que habilitan a diversas prácticas de escritura. En el año 2014 se incorporó a la planificación anual de Segundo Año (final de la Unidad Pedagógica), la lectura de la novela *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi con el propósito de ampliar el universo de lecturas de niñas y niños, ofreciendo el acercamiento a un texto clásico de la literatura universal que, a su vez, permite profundizar la formación del lector literario puesto que es un texto extenso con un lenguaje enriquecido. Hasta ese momento, las y los estudiantes de Segundo Año habían tenido experiencias literarias con cuentos o formas versificadas (canciones, adivinanzas, coplas) pero nunca se habían enfrentado al desafío de

(...) franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto (...)
(Lerner, Levy, Lobello, Lotito, Lorente y Natale, 1997, p. 23).

A partir de ese año, *Pinocho* se convirtió en una propuesta del segundo cuatrimestre de Segundo Año que permitía la combinación de diferentes situaciones de lectura y de escritura en torno a la obra. Se realizaba la lectura de capítulos a través de la o el docente - uno o dos capítulos por semana-, se solicitaba la lectura domiciliaria de algún capítulo por parte de niñas y niños y, luego, se escribía un nuevo capítulo para la novela, el Capítulo 11 bis, que consistía en una expansión narrativa de una fiesta que solo estaba mencionada en la historia. Esta situación de escritura estaba a cargo de las niñas y los niños, organizados en parejas para esta producción. Si bien la tarea de escritura resultaba desafiante porque exigía la invención de una parte de la historia que no existía en el original, se garantizaban ciertas condiciones didácticas que hacían que dichas narraciones sean posibles. Por un lado, se leían los capítulos y se intercambiaba sobre ellos; se releían ciertos pasajes para reparar en las características de los personajes, sus motivaciones, sus transformaciones; se analizaban las relaciones entre los personajes y la construcción de la trama, los escenarios y los momentos claves de la historia. Por otro, antes de escribir, se conversaba sobre los personajes que aparecían en esa escena, se acordaba un hilo argumental a seguir y se elaboraba un plan de escritura colectivo que, luego, cada pareja tomaría como apoyatura para desarrollar su versión del Capítulo 11bis.

Cinco años después, en el 2019, surgió la necesidad de reformular el proyecto. Si bien, la novela mostraba año a año haber sido una buena elección por la fuerte aceptación que tenía (y tiene) por parte de niñas y niños, el equipo de docentes expuso el agotamiento de la producción escrita del Capítulo 11bis. Se planteó un dilema, una crisis. Y como siempre ante una crisis, surgen preguntas: ¿cuál es el sentido de leer *Pinocho* en la escuela?, ¿para qué escribimos un nuevo capítulo?, si sostenemos esta obra ¿qué hacemos para preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen fuera de ella?, ¿cómo construir una nueva propuesta didáctica que evite desvirtuar esos sentidos?

La propuesta didáctica en torno a *Pinocho* era sólida y se había arraigado de manera que resultaba difícil considerar otras posibilidades de abordaje. Sin embargo, la opción de cambiarla se descartó al resaltar el valor literario del clásico y al reconocer la atracción que provocaba esta historia en niñas y niños. La lectura de *Pinocho* desafiaba a los niños a seguir el desarrollo de un texto narrativo extenso a lo largo de varias semanas. Es una historia con numerosos personajes, que se van descubriendo poco a poco (y cuál es la relación entre unos y otros). También permite internarse en algún acontecimiento que desvía momentáneamente de la línea argumental principal y, a pesar de hacerlo, no se pierde la continuidad de la trama. La primera decisión estaba tomada. Debíamos sostener *Pinocho* pero reconstruirlo a partir de ideas originales, renovadas.

La segunda decisión estuvo relacionada con otras inquietudes que venían ganando territorio en nuestra escuela: repensar la organización institucional. La creación de la Unidad Pedagógica y del régimen de promoción acompañada, así como la posibilidad de producir reagrupamientos diversos (Resolución 174/12 del CFE), nos invitaban permanentemente a pensar otros modos de organizar el dispositivo escolar. Reconocíamos la diversidad de biografías educativas, de experiencias escolares y de intereses personales de niñas y niños y necesitábamos trasladarlo a nuestras propuestas de enseñanza. Institucionalmente, habíamos empezado a pensar en los aprendizajes equivalentes y en nuestra capacidad para favorecer distintas cronologías de aprendizaje mediante secuencias que permitan recorridos diferentes sin perder de vista los aprendizajes comunes que queríamos favorecer (Terigi, 2015). Aquí había un saber didáctico a construir, algo a ensayar, a indagar y a discutir, y ello requería poner en el centro a la enseñanza de las prácticas del lenguaje. La solución no era sencilla pero veníamos construyendo condiciones institucionales para ese trabajo.

El tercer apoyo lo obtuvimos de la didáctica de las prácticas del lenguaje. Si “el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Kaufman y Lerner, 2015, p. 9), debíamos mirar qué sucedía fuera de la escuela con la producción de narrativas. Es decir, qué narrativas se escriben fuera de la escuela, quiénes lo hacen, qué razones llevan a las personas a leer y escribir, qué relaciones sostienen los escritores con los textos. En la búsqueda de esas respuestas, aparecieron los *fanfiction*.

Sostener a *Pinocho*, diversificar los recorridos a través de romper las paredes del aula y producir narrativas de fans se convirtieron en tres revelaciones que iluminaron la nueva propuesta. Esta vez, las niñas y los niños de segundo año escribirían al estilo de la escritura de

verdaderos fanáticos -como los hay en las grandes comunidades de escritores y escritoras en la web-, escribirían *fanfictions*.

Fanfiction como género

Si bien algunas docentes ya habían leído este tipo de narrativas por diversos motivos - una hija que escribe, estudiantes más grandes que leen y escriben en *wattpad* y lo habían mencionado, pertenencia a un grupo de *fanfickers*¹, la mayoría de las maestras no conocía este género.

Para definirlo en palabras de Libertad Borda, el *fanfiction* es “la escritura no profesional de relatos basados en ficciones audiovisuales o novelas, que continúan las tramas originales o extrapolan personajes y situaciones para insertarlos en nuevos destinos” (2011, p. 211). La historia de este tipo de escritura surgió hace más de 20 años donde los fans de la ciencia ficción escribían historias paralelas, secuelas, precuelas, etc. y las publicaban, en fanzines y en blogs o foros de fanáticos (específicamente de la serie *Star Trek*). Rápidamente, con la masividad de internet, surgieron foros y blogs en todos los idiomas como así también se extendió el universo de fanáticos hacia otros temas: películas, libros, juegos de rol... Si hay fanáticos, hay *fanfictions*.

Podemos encontrar en los blogs y foros dedicados a estas publicaciones, textos que proponen una alternativa o variación de la trama de algún momento en particular de la obra madre, re escritura de capítulos con finales alternativos, cruces de personajes de una obra con otra, textos breves o hasta novelas enteras, dependiendo el caso. Según el investigador español Eloy Martos Nuñez, el escritor de *fanfiction* es “el lector [que], en numerosos casos, interactúa con el texto y se vuelve a su vez autor, asumiendo el universo de ficción originario, que se convierte, pues, en un universo compartido y que impulsa definitivamente una escritura alógrafa” (2006, p. 65).

Actualmente hay dos páginas dedicadas a la publicación de *fanfics* que lideran y son populares por los lectores y escritores más jóvenes, *wattpad* y *fanfiction.net*. La edad promedio de los usuarios es de 17 años pero, según un reciente estudio realizado en España (García Roca y De Amo, 2016), la edad de inicio en la lectura de *fanfiction* es a los 9 años. En estas páginas especializadas, los *fanfickers* publican sus escrituras agrupandolas según la obra de la cual son fans. De este modo podemos hacer clic en *Harry Potter* o *Dragon Ball Z* y leer todo el material escrito en torno a ellas. A su vez, dentro del tema los lectores también pueden seleccionar si quieren leer un *fanfic* sobre un personaje de esa obra en particular. Por último, otra forma de acceder a los *fanfictions* es a través de *youtubers* que narran *fanfics* acompañando el video con imágenes creadas por fanáticos/as (fan art).

¹ Denominación que se utiliza para nombrar a los escritores y lectores de fanfictions.

Fanfiction como género en la escuela

Siguiendo la premisa de escritura de *fanfics* decidimos que niñas y niños de 2° grado escriban historias complementarias a la obra, eligiendo su personaje favorito de la novela de *Pinocho*. Asimismo, intentando favorecer recorridos diversos para las diversas preferencias como lectores, seleccionamos 5 personajes que aparecen en la obra con características bien diferentes:

- Gepetto, el padre de Pinocho que aparece en numerosas ocasiones a lo largo de la obra y eso permite, como lector, tener mayor conocimiento de sus rasgos de personalidad, sus intereses, sus preocupaciones y sus reacciones;
- el Grillo Parlante que aparece solo en dos oportunidades con una función moralizante hacia el protagonista;
- el Hada Azul, un personaje misterioso que aparece hacia la mitad de la novela pero cumple un papel central en perdonar al protagonista;
- Tragafuegos el titiritero, un personaje muy particular que solo aparece en tres capítulos de la novela que se apiada de Pinocho;
- Zorro y Gato, dos personajes pícaros que estafan a Pinocho en numerosas aventuras y lo hacen pasar muy malos momentos, además poseen entre sí una relación especial ya que aparecen siempre juntos en una relación simbiótica.

Como se puede observar, seleccionamos algunos personajes de los que se tiene mucha información y otros de los que se sabe menos; personajes “buenos” y “malos” con el protagonista; personajes “débiles” y “fuertes”; personajes recurrentes a lo largo de la novela y personajes que tienen una aparición única. La cantidad de personajes escogidos se vincula a la cantidad de grados de nuestra escuela y, por ende, de docentes que llevarían adelante la propuesta². Cada pareja de docentes conduciría las escrituras en torno a un personaje, como se explicará más adelante en el capítulo.

Ahora bien, la responsabilidad de la enseñanza también nos obligó a garantizar ciertas condiciones para que estas escrituras a elección fueran posibles (sobre todo considerando que estamos hablando de niñas y niños de 7-8 años). La elección por parte de las y los estudiantes de lo que van a escribir, requiere de una o un docente que conozca profundamente la obra, que habilite a la creación de mundos alternativos a la historia original pero también que pueda acompañar la diversidad de posibilidades. Sobre estos requerimientos versará el próximo apartado.

² En nuestra institución hay 5 secciones de cada año escolar, por ende, hay cinco segundos con 30-31 estudiantes en cada grado. Asimismo, en la Unidad Pedagógica, cada grado se encuentra bajo la responsabilidad de dos docentes que constituyen una pareja pedagógica (es decir, son 10 docentes de Segundo año).

Fanfiction de “Pinocho”

Una vez que exploramos y leímos diversos *fanfictions* para analizar las posibilidades del género y decidimos tomarlo como objeto de trabajo, aparecieron nuevas inquietudes: ¿Es posible escribir *fanfiction* en la escuela? ¿Es posible que niñas y niños que acaban de adquirir la convencionalidad del sistema de escritura (o aún están en proceso) escriban narraciones con distinto grado de apoyo en lo leído?

Ante estos interrogantes, teníamos dos certezas. Debíamos garantizar ciertas condiciones didácticas durante la lectura que permita a niñas y niños poseer conocimientos sobre los personajes, sus características y la relación con el protagonista de la novela (sin perder de vista que la lectura de la novela va más allá de la caracterización de los personajes). Y también debíamos garantizar ciertas condiciones didácticas durante la escritura que permita que niñas y niños puedan construir nuevas tramas y nuevas relaciones a partir de los datos aportados por la novela.

Primera etapa: inmersión en la lectura de la obra

El trabajo sobre *Las aventuras de Pinocho* comenzó a finales de septiembre. Tuvo una duración total de 10 semanas. Las 4 primeras semanas se avanzó en la lectura de los capítulos de la novela con una alta frecuencia de trabajo, se leían 3-4 capítulos en dos bloques semanales. Este ritmo acelerado de lectura se sostuvo con el propósito de avanzar hasta el capítulo 18, en el cual se conoce un poco más a los personajes Zorro y Gato. Los intercambios posteriores a la lectura versaban sobre el estado interior de los personajes y sobre los modos en que el relato deja pistas sobre ellos, sobre las relaciones entre los personajes, sobre la presencia de situaciones de tensión o de aventura, sobre los fragmentos humorísticos o los giros en la trama que contienen algunos capítulos. A medida que se avanzaba en la lectura, también se iban construyendo escritos de trabajo³ colectivos: toma de notas de los personajes y sus características (a partir de lo que niñas y niños recuperaban o de fragmentos breves textuales de la obra) y registro de los títulos de los capítulos leídos (considerando que el título aporta información sintética del capítulo).

³ Los “escritos de trabajo” son aquellas producciones destinadas a acompañar y estimular la actividad reflexiva. Tienen un valor en sí mismos aunque no estén destinados a ser publicados. Tienen la función de guardar memoria y, fundamentalmente, la de reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema.

Segunda etapa: producción de fanfiction

A mediados de octubre se dio inicio a la segunda etapa de la secuencia. Se anticipó a las y los estudiantes que se haría un trabajo de escritura en torno a algunos personajes y que lo harían en parejas. La organización de las parejas estuvo a cargo de las docentes de cada grado bajo el criterio de que quienes formen equipo posean niveles distantes de conceptualización de la escritura. El trabajo en parejas o en tríos de estudiantes es un modo habitual de organizar la enseñanza en nuestras aulas. A diferencia de otras oportunidades en que las parejas se conforman por saberes próximos, en esta ocasión requerimos apelar a otro criterio de agrupamiento debido a que consideramos que sería potencialmente más productivo. En tanto había que producir un texto comunicable, se requería de alguien que escriba alfabéticamente con cierto ritmo. Es decir, se trataba de poner a niñas y niños a trabajar juntos para pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se van a enfrentar, confiando en que la distancia conceptual respecto del sistema de escritura no es un obstáculo para la construcción cooperativa (Castedo y otras, 2015).

La primera clase de esta segunda etapa consistió en la presentación de la propuesta y la elección del personaje por parte de las parejas de niñas y niños. Para ello, se colocaron cinco afiches en el pizarrón con los nombres de cada personaje y se anotó, por dictado a la maestra, lo que sabían sobre ellos. Si era necesario, se podía recurrir a la relectura de fragmentos para recordar algún aspecto olvidado. Luego se realizaba la pregunta “¿Qué no sabemos sobre ellos?”, a partir de la cual se habilitaba a un intercambio oral sobre aspectos no explorados o desconocidos de los personajes:

- ¿Cómo se conocieron el Zorro y el Gato?, ¿cómo se hicieron estafadores?, ¿qué pasó después con ellos?;
- ¿Cómo empezó la amistad entre Gepetto y Cereza?, ¿cómo llegó Gepetto a ser carpintero?, ¿por qué vive solo y en la pobreza?;
- ¿Quién mató al Hada Azul?, ¿por qué?, ¿por qué es azul su pelo?, ¿por qué cuida de Pinocho?, ¿cómo adquirió sus poderes?;
- ¿Cómo puede ser que el Grillo viva más de cien años?, ¿por qué da tantos consejos?, ¿por qué tiene tanto interés en Pinocho?;
- ¿A quién le encarga los títeres Tragafuegos?, ¿cómo se convirtió en titiritero?, ¿qué le pasó después de liberar a Pinocho?

Estas preguntas o inquietudes sobre los personajes, se convertían en una invitación a explorar posibles respuestas, a crear mundos complementarios que dieran lugar a nuevas historias sobre ellos. Apoyados en estas preguntas y en el intercambio provocado por las docentes, cada pareja de niñas y niños escogía el personaje sobre el que quería escribir su historia, anotando dos opciones posibles (de las cuales las maestras se valdrían para equilibrar los grupos de trabajo, en caso de ser necesario). Escribirían *fanfics* de Pinocho a partir de lo leído.

La escritura de *fanfiction* o reorganizar de la escuela por personajes

A partir de la elección del personaje por cada pareja, los primeros bloques de los viernes los Segundos grados dejaron de ser 2°A, 2°B, 2°C, 2°D y 2°E y pasaron a convertirse en Hada Azul, Tragafuegos, Geppetto, Grillo Parlante y El Zorro y el Gato. Los viernes, las parejas de niñas y niños, salían de sus agrupamientos habituales para ir a trabajar a un espacio compartido por otras parejas que habían elegido al mismo personaje, que estaban creando *fanfiction* semejantes. Este cambio rompía las paredes del aula pues niñas y niños de distintas secciones se encontraban para compartir ideas, sugerir incorporaciones o cambios sobre sus historias, para pensar mundos complementarios en colaboración. También involucraba cambios para las docentes. Las parejas de maestras⁴ se especializaron en un personaje y eso garantizaba la precisión en las intervenciones durante el proceso de escritura, pero se acompañaría a parejas de niñas y niños que no eran necesariamente sus estudiantes, a quienes no conocían directamente.

El primer encuentro inició como un taller, sentados en semicírculo, en el cual se sostuvo un intercambio sobre el contexto de aparición del personaje. Si bien la ficción admite variar las características del personaje y alejarnos de la novela conocida, en primer lugar debíamos pensar argumentos que podrían justificar esas variaciones. Para ello se utilizaron las preguntas formuladas previamente y, de esta manera, se construyeron tres hilos argumentales diferentes que las parejas de autores elegirían para su historia. De esta manera, acotábamos el universo de lo posible a tres opciones que, al textualizarse, podrían derivar en versiones distintas surgidas del mismo hilo argumental. Esta instancia de conversación, reconstrucción del contexto de aparición del personaje y elaboración colectiva de tres opciones para crear las historias se convirtió en la planificación del escrito, en un plan de escritura que quedaría a la vista del grupo en un afiche para su consulta.

En el segundo encuentro comienza la escritura. Las maestras recorrían los bancos, escuchando e interviniendo en posibles dificultades o desencuentros que la pareja de niños y niñas enfrentaba. Escribir en parejas es una excelente situación de trabajo porque involucra fuertemente a quienes participan del acto de escritura en la resolución de la propuesta permitiendo interacciones e intercambios provechosos, invitando permanentemente a establecer acuerdos sobre qué se va a escribir pero también sobre cómo se escribirá, tornando al lenguaje escrito en objeto de reflexión en acción. Si alguna pareja no lograba avanzar las docentes ofrecían a releer lo escrito (entenderse la letra y leer su propia producción puede ser una dificultad para niños de segundo grado). Al escuchar sus escrituras por un lector experimentado resulta más fácil para los escritores reconocer errores, omisiones o repeticiones. Las docentes también les proponían revisar el plan de escritura para orientar la continuación del texto.

⁴ Las parejas pedagógicas en el año 2019 estaban formadas de la siguiente manera: Yanina De la Fuente y Guadalupe Goldar, Cecilia Diez y Paulina Maffrand, Mariela Sosa y Mariana Anastassio, Ana Karina Toronczyk y Virginia Pichel, María Luz Perez y Claudia Bulacio.

Entre el segundo encuentro y el tercero, las docentes normalizaron⁵ las producciones dejando espacios entre un renglón y otro para favorecer la incorporación de texto en el momento de la revisión, contemplando esta tarea es compleja para niñas y niños de 2do grado y que la utilización de asteriscos o flechas en un texto con interlineado sencillo convertiría la revisión en un proceso más complejo aún. El desafío de los niños y las niñas en la instancia de revisión radica en la búsqueda de recursos literarios más adecuados para contar su historia y no la forma ortográfica de escribirlo.

Considerando que nunca se escribe de una vez y para siempre y que estos *fanfics* tendrían un destinatario externo a la escuela, se propusieron sucesivas revisiones. El tercer encuentro consistió en la primera instancia de revisión: un trabajo colectivo orientado a hacer observable las repeticiones de palabras (como los nombres de los personajes), el uso de algunas marcas de puntuación⁶ y la utilización del lenguaje literario⁷ apelando a cuentos conocidos. Luego de esta instancia de análisis y discusión, se invitaba a las niñas y los niños a leer sus producciones para revisarlas a propósito de estos tres tópicos tematizados en la revisión colectiva.

La segunda revisión se realizó en parejas. Las maestras dejaban escritas observaciones particulares en los textos como, por ejemplo, sugerencias sobre el orden de algún núcleo narrativo del texto o la mención a una omisión importante que había que subsanar para que el lector pueda entender cómo el personaje llegó a determinado lugar o por qué sucedieron estos eventos.

Por último, se sostuvieron algunas revisiones colectivas en las cuales los niños y las niñas leían sus producciones para sus compañeros *fanfickers* y las parejas hacían comentarios sobre la historia escuchada. Esta situación no se pudo realizar con todas las producciones, sino que la maestra seleccionaba 3 o 4 producciones para abrirlas al intercambio de todo el grupo, quienes sugerían ideas para continuar o fragmentos para corregir. Este momento resultó muy fructífero porque las sugerencias realizadas a una pareja se constituían en ideas que les servían a todas, despertaba la imaginación y favorecía el trabajo de revisión. Asimismo, se promovió la valoración de sus producciones en un espacio de discusión colaborativa.

Una vez concluido el proceso de revisión, se editaron los textos con todos los cambios realizados por niñas y niños, y se construyeron las antologías de *fanfics*. Cada sección de 2do grado, recibió un libro que contenía las producciones de sus pares correspondientes a los cinco personajes. Por

⁵ La normalización de los textos infantiles es un procedimiento cuya finalidad es favorecer el proceso de revisión de lo escrito. Cuando se normaliza un texto infantil se transcribe el texto original en computadora con letra mayúscula para que sea accesible para niñas y niños, se completa aquellas palabras a las que todavía les faltan letras (no mantiene los errores ortográficos) y se incluyen signos de pregunta y admiración. El procedimiento conserva, sin embargo, el contenido que escribieron los niños y las niñas pues se respeta su autoría. (Torres, 2018). Si el texto presentara problemas de escritura, se toman como objeto de reflexión en la instancia de revisión, sin detenerse en el escollo de aspectos superficiales que dificultan el acceso al contenido.

⁶ En un proyecto anterior vinculado a reescribir “El lobo y los siete cabritos” con alguna transformación, se había trabajado la importancia del punto y el uso de la raya de diálogo para identificar la incorporación de voces de los personajes, planteando una mirada sobre los dos niveles que presenta habitualmente el texto narrativo de ficción: el nivel de la voz del narrador y el nivel de la voz de los personajes. También se resaltaron por ciertos indicadores gráficos y la presencia de verbos a través de los que el narrador da la palabra a los personajes (Torres, 2018).

⁷ Se recurre a relecturas de la novela o se rememoran fragmentos de otros cuentos leídos con el propósito de hacer observable la fuerza de ciertas expresiones o el uso de metáforas en la descripción de los personajes o de los ambientes.

ejemplo, 2ºD recibió una antología con 4 historias del Zorro y el Gato, 4 en torno a Gepetto, 4 del Hada Azul, 2 de Tragafuegos y 3 del Grillo Parlante. Ejemplos semejantes se encuentran en las otras secciones de 2do grado. De esta manera, las producciones escritas tuvieron un doble destinatario, ajeno al proceso de escritura. En primer lugar, las y los estudiantes de su mismo grado con quienes compartieron la antología pero que, en el momento de escribir, se encontraban en otro reagrupamiento por personaje de *fanfiction*. En segundo lugar, un destinatario completamente externo al proyecto pues estos materiales se subieron a la página web de la escuela.

Algunas producciones infantiles

¿Qué podemos encontrar en las producciones de *fanfics*? Lo primero que se observa en las escrituras de las niñas y los niños es un fuerte compromiso por conservar los vínculos centrales entre la historia ya conocida y la historia a construir. No haremos un análisis pormenorizado de las producciones en este capítulo, sin embargo, queremos mencionar que en todos los casos niñas y niños resguardan las relaciones entre la historia original y sus nuevos mundos creados. Asimismo, en muchos casos, establecen encuentros entre personajes que no estaban indicados en la consigna de escritura y que deliberadamente deciden incorporar -por ejemplo, entre el Hada Azul y Gepetto o entre el Hada Azul y el Zorro y el Gato-. Una tercera característica hallada es que, en la mayoría de las producciones, se presentan diálogos o conversaciones entre los personajes respetando una característica importante de la novela. Por último, quisiéramos destacar que aun “restringiendo” la posibilidad creativa de niñas y niños a tres opciones de narrativas, cada pareja decidió qué variantes insertaría a la opción elegida, dando lugar a *fanfics* que, aunque en apariencia tuvieran el mismo “tópico”, eran en realidad diferentes versiones. De eso se trata escribir fanfics, crear mundos posibles, mundos paralelos, opciones narrativas que conserven puntos de encuentro con la obra original y que la complementen. Solo a modo ilustrativo, expondremos tres versiones de la propuesta de escribir cómo el Hada Azul se convirtió en hada:

HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA QUE VIVÍA EN UNA CIUDAD MUY PEQUEÑA CON SU MAMA Y SU PAPA. UN DÍA LA MAMÁ LE DIJO QUE VAS A COMPRAR MIEL PURA.
 -HIJA NECESITO QUE VAYAS A COMPRAR MIEL PURA DIJO LA MAMÁ.
 -SÍ MAMÁ.
 ENTONCES SALIÓ A COMPRAR Y EN UN MOMENTO LA ATROPELLÓ UN AUTO. A LOS POCOS DÍAS LA LLEVARON AL HOSPITAL CON UNA ENFERMERA LOCA Y LE DIJERON:
 -NIÑA SI QUIERES SOBREVIVIR DE TU MUERTE DEBES TOMAR UNA POCIÓN MÁGICA DIJO LA ENFERMERA LOCA
 EL HADA DIJO OKEY Y SE FUERON POR SU CAMINO. ELLA TENÍA QUE TOMAR A UNA HORA ESPECÍFICA LA POCIÓN COMO SE LE HIZO TARDE EMPEZÓ A SENTIR SUEÑO Y SE DESMAYÓ CUANDO DESPERTÓ TENÍA ALAS Y ERA UN HADA DE VERDAD.

DE CHIQUITA LE GUSTABA EL COLOR AZUL POR ESO CUANDO SE CONVIRTIÓ EN HADA LE DECÍAN EL HADA AZUL.

DELFINA Y CANDELA 2° A

HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA QUE PASEABA POR EL BOSQUE HASTA QUE LE AGARRÓ SED, ASÍ QUE FUE A UNA CUEVA Y SE ENCONTRÓ CON UN VASO CON AGUA. LA NIÑA SE ENCONTRÓ UN VASO CON AGUA QUE ERA DEL GRILLO PARLANTE Y CÓMO TENÍA MUCHA SED SE LO TOMO Y APARECIÓ EL GRILLO PARLANTE LE DIJO QUE NO ES AGUA NORMAL, ES AGUA MÁGICA Y SE LE PUSO TODO EL CUERPO BLANCO, DESPUÉS SINTIÓ ALGO EN LA ESPALDA SE MIRÓ, LA ESPALDA Y ERAN SUS ALAS, DESPUÉS DE UNA HORA ESTABA CRECIENDO EL PELO AZUL, DESPUÉS LOS PODERES, DIJO SORPRENDIDA SOY UN HADA AZUL.

UNA TARDE SOLEADA EL HADA AZUL SE ENCONTRÓ CON UN NIÑO DE MADERA, PINOCHO, QUE ESTABA PERDIDO Y TOCÓ LA PUERTA DE LA CASA DEL HADA, PINOCHO LE DIJO ABRIME, NO PUEDO ¿POR QUÉ? PORQUE ESTOY MUERTA.

ALISON Y BLAS 2° C

HABÍA UNA VEZ EN EL BOSQUE UNA NIÑA LLAMADA LA NIÑA DE LOS CABELLOS AZULES QUE LE ENCANTA LA NATURALEZA Y UN DÍA SALIÓ AL BOSQUE SIN QUE SUS PADRES SE ENTEREN Y SE PERDIÓ EN EL MEDIO DEL BOSQUE Y SE ENCONTRÓ CON EL ZORRO Y EL GATO

-QUÉ HACEN AQUÍ DIJO LA NIÑA.

-NOS PERDIMOS Y TÚ DIJO EL ZORRO

REPITIENDO EL GATO.

-NOS PERDIMOS Y TU

-YO TAMBIÉN

-¿USTEDES VIERON UNA CASA TURQUESA?

-SI VEN CON NOSOTROS QUE TE LLEVAMOS

MIENTRAS EL HADA SEGUÍA SU MENTIRA DEL ZORRO Y EL GATO HASTA QUE LLEGARON AL PUEBLO DE LOS ATRAPABOBOS. Y EL HADA MIRÓ PARA ATRÁS Y EL ZORRO Y EL GATO ESCAPARON Y LA DEJARON SOLA EN EL PUEBLO DE LOS ATRAPABOBOS. DESPUÉS DE UN RATO LA ATRAPARON Y CONFESÓ EN LA CÁRCEL QUE FUERON UN ZORRO Y UN GATO Y DESPUÉS DE DECIR TODA LA VERDAD Y LA DEJARON ESCAPAR. Y AL SALIR COMENZÓ A SENTIR UNA SENSACIÓN EXTRAÑA ¡ERAN ALAS! Y DESPUÉS INTENTÓ VOLAR Y LO LOGRÓ TAMBIÉN INTENTÓ HACER PODERES ¡Y LO LOGRÓ! Y AL FIN SE ENTERÓ QUE ERA UN HADA.

MAITE Y PEDRO 2° C

Como se puede observar, las tres historias poseen realizaciones distintas. En la historia de Alison y Blas y en la de Maite y Pedro aparecen otros personajes de Pinocho que tienen vinculación con el Hada Azul. A su vez, Maite y Pedro contextualizan los eventos que le suceden al Hada Azul en el Pueblo de los Atrapabobos, pueblo que aparece en la obra. Las tres escrituras comienzan con “Había una vez” indicando conocimiento sobre el lenguaje que se escribe en los cuentos. Pareciera que sienten la habilitación a iniciar su producción de esa manera por tratarse de una historia “nueva”, una narración “desde el inicio”. En todas las producciones también aparecen los diálogos o la voz de los personajes, algo muy presente en la novela y, también, un aspecto sobre el cual habían trabajado en la secuencia anterior.

En las producciones de las niñas y los niños, se pueden observar muchos aciertos y también muchos problemas vinculados a la construcción de un texto extenso, sobre un tema conocido pero que presenta numerosos desafíos de invención. Si bien consideramos que las producciones son perfectibles, queremos enfatizar que estos *fanfiction* de Pinocho son escrituras de 2do grado. Y que las niñas y los niños se hayan enfrentado al dilema de resolver qué escribir y cómo hacerlo, junto a un par, en una situación novedosa convierte a esta propuesta en una experiencia didáctica que merece ser comunicada (y que nos invita a seguir poniendo en aula, para mejorarla).

Reflexiones finales

El proyecto de escritura de *fanfiction* de *Las aventuras de Pinocho* surgió como una doble necesidad didáctica. Por un lado, la necesidad de sostener la lectura de una novela clásica en la literatura y, por el otro, la necesidad de transformar una propuesta didáctica que sentíamos agotada. La reconstrucción de la segunda etapa del proyecto requirió de un gran trabajo institucional en pos de seguir apostando a la formación de la comunidad de lectores y escritores.

La frecuencia y continuidad de los encuentros con la novela es una de las condiciones didácticas que es necesario asegurar en las aulas. Cuando escuchan leer, o leen por sí mismos, o escriben sobre lo leído o le dictan a su docente, se fortalecen como lectores y escritores porque pueden anticipar cómo podría comenzar un cuento, qué podría ocurrir en cierta historia, cómo respondería un personaje... Al proponer escrituras sobre las historias leídas y comentadas, sobre sus personajes, las niñas y los niños se enfrentan a una tarea muy desafiante pero pueden resolverla porque tienen mucha información sobre qué escribir. La lectura compartida de *Pinocho* crea un espacio de complicidad en el aula, cierta familiaridad con los sucesos y los personajes (Torres, 2018), y brinda un contexto apropiado para proponer escrituras relacionadas con lo leído.

Después de haber desarrollado la experiencia de *fanfiction* de *Pinocho* enfatizamos la necesidad de que las niñas y los niños recurran cotidianamente a los textos para cumplir diversos propósitos, que pongan en común y discutan sus interpretaciones, que conozcan obras relevantes, que vayan constituyendo un conjunto de textos compartidos y de autores apreciados por todos... Enfatizamos la necesidad de ofrecer a niñas y niños oportunidades de escribir textos dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos, de desplegar

sus propias posibilidades como productores y también de contar con la colaboración de los compañeros, de consultar con la o el docente... La escuela es el mejor lugar para crear un ambiente de producción cooperativa que permita compartir sin temores sus escritos sabiendo que recibirán sugerencias para mejorarlos, para hacerlos más comprensibles, más interesantes o impactantes... (Kaufman y Lerner, 2015)

Estas son algunas de las condiciones necesarias que hemos intentado resguardar para preservar el sentido de la lectura y la escritura en la escuela, para que estas prácticas sociales cobren un sentido personal para todos y para todas. En las aulas de la UP, la propuesta de producir escrituras relacionadas con los textos leídos, creemos, favorece la formación de lectores y de escritores.

Referencias

- Borda, L. (2012). *Bettymaníacos, luzmarianas y mompirris. El fanatismo en los foros de telenovelas latinoamericanas* (Tesis de Doctorado). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Castedo, M., Hoz, G., Kuperman, C., Laxalt, I., Peláez, A., Usandizaga, R. y Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Ana Pereyra [et.al.]. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 174/ 2012. República Argentina.
- García-Roca, A., & De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 18-28.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015): *Documento transversal N°1. La Alfabetización inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Lerner, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1997) *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 4*. Dirección de Curricular-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martos Núñez, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 63-77.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010.
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Torres, M. (2018). *Lectura literaria: producciones escritas en torno a lo literario I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

CAPÍTULO 3

La real realidad: una experiencia literaria en sexto grado

María Fernanda Carattoli y Analía Trezza

Se escogen algunos pasajes, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que construimos es personal (...). Somos todos constructores de sentido. Y si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento".

Graciela Montes, LA FRONTERA INDÓMITA

A modo de introducción

En este capítulo nos proponemos desarrollar la experiencia literaria que compartimos en las aulas de sexto grado de la escuela Graduada Joaquín V. González desde el año 2016. Año en el que implementamos por primera vez un proyecto elaborado íntegramente por el grupo de docentes¹. Por eso, nos parece importante describir la manera en que llevamos adelante la planificación. Una tarea que realizamos desde una perspectiva constructivista del trabajo docente que habilitó espacios de reflexión, revisión y producción de nuestra propia práctica dando lugar a la construcción de conocimiento didáctico que se fue profundizando y consolidando durante toda la secuencia.

Durante el año 2015 comenzamos a notar que en las conversaciones literarias con los niños -posteriores a la lectura de literatura en el aula- surgía de manera persistente un problema vinculado al concepto de realidad²: la relación entre lo que está escrito y lo que conocemos como realidad y los interrogantes que derivan de esa relación. La literatura permite interrogar de manera privilegiada la noción de realidad. Entonces, empezamos a pensar en textos que

¹ El equipo docente de ese año estaba formado por Sara Bosoer (coord.) y las docentes María Fernanda Carattoli, Alejandra Omelusik, Mónica Rosas y Analía Trezza.

² El análisis de los comentarios de los y las estudiantes realizados durante el año 2015 en relación al concepto de realidad se puede leer en el capítulo 4 de Carattoli, M. F. (2019). Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87679>

posibiliten profundizar en esa problemática en vinculación a lo que les niñas³ venían pensando y preguntándose. Escrituras que problematicen otras formas de la realidad, que deconstruyan los sentidos establecidos y de esta manera generen variados efectos en los lectores. Piglia lo sintetiza en estas líneas: “La ficción trabaja con la verdad para construir un discurso que no es ni verdadero ni falso. Y en ese matiz indecible entre la verdad y la falsedad se juega todo el efecto de la ficción” (2014, p. 13).

De esta manera, iniciamos un trabajo colectivo de planificación de la lectura de literatura a partir de la observación y el análisis de lo que sucedía en las aulas y sin dejar de considerar nuestra propia experiencia como lectoras. Es así como emprendimos la lectura de los textos que seleccionamos para les estudiantes y conversamos entre las docentes a partir de los efectos que nos provocó cada una de ellas para luego planificar algunas intervenciones posibles.

Además, decidimos repensar las condiciones didácticas⁴ para la lectura en el aula, es decir, las diferentes acciones que llevamos adelante para favorecer las prácticas de lectura de nuestros alumnos. En primer lugar, acordamos la lectura en voz alta y de manera ininterrumpida mientras les estudiantes siguen la lectura en sus textos. También decidimos leer las obras sin anteponer nuestros saberes previos en relación a las biografías de los escritores, de la crítica literaria o de las teorías de géneros literarios. Es decir, priorizamos el encuentro genuino con el texto, ya que pensamos que cada persona al leer produce una lectura diferente, y que ésta es un encuentro único e irrepetible: sólo hay lectura cuando se produce ese encuentro, en principio, sin mediaciones. En palabras de Josefina Ludmer: “Ustedes saben que la literatura, del mismo modo que la pintura y el cine, es como un telón, como un *test* proyectivo, o sea, uno puede ver cualquier cosa. En la literatura se puede ver lo que se desee” (2015, p. 39).

Otra condición didáctica que consideramos fundamental es ofrecer un espacio de tiempo - luego de la lectura- para que les lectores expresen libremente sus primeras sensaciones y pensamientos. Las maestras tomamos esos primeros efectos para comenzar la conversación que se desarrolla en torno a las observaciones e hipótesis de lectura planteadas por les niñas y las intervenciones planificadas previamente, que introducimos cuando consideramos oportuno para favorecer la construcción de interpretaciones.

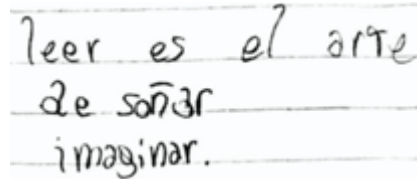
Durante cada conversación posterior a la lectura, a medida que van surgiendo las diversas observaciones e hipótesis, las registramos en el pizarrón y copiamos las partes que releen y citan les alumnos. Además, les formulamos preguntas para que expliquen lo que están pensando o sobre las partes del texto que les hacen pensar en lo que dicen. También repetimos las preguntas que ellos mismos nos hacen para que todos piensen el interrogante que se hizo un compañere. Se trata de generar una gran conversación, un territorio de lectura compartida construido:

³ Utilizamos en este texto el lenguaje inclusivo, optando por la -e que facilita la lectura oral o de lectores de pantalla, excepto en el caso de nombrar a las docentes/maestras, que utilizaremos el femenino porque las maestras que elaboramos el proyecto somos todas mujeres, pero también porque en nuestra profesión somos la gran mayoría mujeres.

⁴ Las condiciones didácticas mencionadas forman parte de un acuerdo entre las docentes y se fundamentan en los aportes de la Didáctica de la lectura, como por ejemplo los de Delia Lerner (1996).

(...) por los efectos que provoca leer los textos; por los intereses culturales que los condicionan o, en cambio, por las experiencias artísticas por las que un texto nos hace pasar. Por los recuerdos que provoca o, en cambio, por las imágenes completamente nuevas que nos permite componer. (Dalmaroni, 2010, p. 1)

La lectura en acción



leer es el arte
de soñar
imaginar.

Jana, alumna de sexto grado.

Como decíamos antes, uno de los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar los textos es que nos permitieran profundizar la discusión en torno al concepto de realidad, además de que nos interpelaran a nosotras como lectoras. Asimismo, optamos por obras que no fueron escritas especialmente para el público infantil. Esta decisión responde a una idea de niñez que dista de las representaciones que aluden a supuestos intereses, necesidades, deseos, miedos de las niñas desde la mirada de los adultos y que refieren a una idea de simplicidad que determina qué es comprensible para las niñas en formación. En este sentido, nos enmarcamos en la afirmación de María Teresa Andruetto cuando manifiesta que “los libros verdaderamente buenos” son aquellos cuya lectura ofrece riesgos, incomodidad, ambigüedad, “libros capaces de hacernos entrar en conflicto con nosotros mismos” (2005, p. 104). El texto ocupa entonces, un lugar central en la conversación literaria. Por eso, tenemos en cuenta su singularidad y la posibilidad de generar problemas de lectura que produzcan ciertas contradicciones que permitan a las niñas confrontar sus propias hipótesis con las de los otros lectores haciendo posible la reelaboración de ideas.

En estos sentidos, la concepción de lectura que fundamenta nuestra tarea, dista de los enfoques que sostienen que el significado está en el texto y que la comprensión depende de una única interpretación posible. Por el contrario, creemos que los sentidos se construyen en la interacción entre los lectores y lo escrito. Por lo tanto, un mismo texto puede generar múltiples significados que se construyen sobre la base de diversas hipótesis de lectura que ponen de manifiesto las diferentes formas de pensar lo literario. No todos los lectores prestan atención a lo mismo al leer, no todos reparan en las mismas zonas ni le asignan el mismo sentido a lo que observan. Por eso en un aula de literatura -en el marco de determinadas condiciones didácticas- se pueden desplegar diversos modos de leer.

Desde este posicionamiento respecto a la lectura de literatura, uno de los propósitos principales de la secuencia de lectura que elaboramos es *formar lectores capaces de construir diferentes modos de leer*⁵ según el texto y según sus trayectorias lectoras.

Algunas de las obras que seleccionamos para leer en clase con los niños son: *La conferencia*, J.J. Saer; *La sogá*, Silvina Ocampo; *La espera*, J.L. Borges; *La barrera*, R. Fontanarroasa; *Acefallá*, J. Cortázar; *Las preocupaciones de un padre de familia*, F. Kafka; selección de poemas de A. Pizarnik, J.E. Pacheco, L. Lamborghini, M. Ortiz. Cabe aclarar que el orden en que leemos las obras y la incorporación de otras lo decidimos cada año de acuerdo a lo que sucede en el aula con cada lectura.

Cuando leemos poesía en el aula, al igual que cuando leemos cuentos, no realizamos anticipaciones que puedan condicionar las posibles lecturas. Creemos, como explicitamos antes, que los textos interpelan a los niños como lectores y lectoras *emancipades* y nuestro propósito es permitir que esa interpelación sea genuina. Hemos notado que cuando esta forma de trabajo se vuelve habitual en nuestras aulas, los alumnos demuestran no solo la libertad de decir lo que piensan y lo que sienten, sino también la necesidad de hacerlo para pensar entre todos algo o para aportar su punto de vista sin temor a equivocarse. Dejando de lado la creencia de que pueda existir una respuesta que se considere equivocada, nuestra concepción acerca de la enseñanza de literatura se vincula a lo propuesto por Ranciere (2010) cuando dice que el maestro ignorante:

No les enseña a sus alumnos *su* saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar (p. 18).

A continuación, compartimos algunas experiencias de clase que hemos vivido junto a niños de sexto grado de nuestra escuela, a partir de la lectura de poemas.

Uno de los que elegimos para leer en el aula es “Reflexión de pequeñas partículas en un espejo” de Leónidas Lamborghini. Los primeros comentarios de los niños al concluir la lectura se refieren al uso del lenguaje. Un niño dice: “parece un trabalenguas porque usa las mismas palabras, pero cambia el orden, hay un juego con las palabras”. A continuación, una niña manifiesta que en el poema está escrito “de él” cuando anteriormente la maestra le había explicado el uso de la contracción “del”. Ante la pregunta de la maestra: “¿por qué estará escrito de esa manera?”, los niños responden que eso da cuenta de una decisión del escritor. Otro de los estudiantes observa la distribución de los versos: “cada párrafo tiene una idea, el autor distribuye la idea en distintos renglones, la corta”. Además, algunos niños manifiestan que “se puede leer de

⁵ Para construir la noción de “Modos de leer” para la enseñanza, tomamos como referencia las precisiones que hace Josefina Ludmer (2015) en relación a la crítica literaria. Al usar esta expresión nos referimos a las prácticas de lectura efectivas de los niños que podemos distinguir a partir de las preguntas qué se lee y desde dónde se lee. Qué se lee en cuanto al sentido material e interpretativo del texto; desde dónde se lee en cuanto al lugar que ocupa cada estudiante en una institución educativa, es decir, la manera en que se posiciona como alumno y desde ahí construye su rol. Siempre se lee desde una determinada “trayectoria de lectura”.

diferentes formas”, haciendo referencia a la posibilidad de realizar las pausas al finalizar cada verso o al concluir una idea completa.

También plantean diferentes hipótesis sobre el contenido: algunos dicen que repite lo mismo pero en distinto orden, mientras que otros piensan que en cada estrofa se presenta una idea diferente. Algunos también opinan que parece una reflexión sobre qué es lo que se ve cuando una persona se mira al espejo, sobre la posibilidad de engaño que presenta la imagen, sobre verse a sí mismo en soledad y conocerse realmente, sobre la cara propia reflejada, sobre la cantidad de caras que podría tener una persona. De esta manera, podemos observar cómo en cada comentario se evidencian las diversas experiencias personales y cómo las mismas influyen, tanto en la interpretación como en lo que la lectura “les hace”.

En otra clase, a partir de la lectura de *Garabato* de Emilio Pacheco⁶ surgió, entre otros, el siguiente comentario: “Si dijera ‘Escribir es vivir’ en el mismo renglón, los versos medirían lo mismo”, y ante nuestra pregunta para que explicita a qué se refiere cuando dice eso, la alumna marca con los dedos de su mano una longitud y agrega “tendría la misma medida, duraría lo mismo”.

Luego, en las siguientes clases leímos de Pizarnik: “Balada de la piedra que llora” y el poema 13 de *El árbol de Diana*. Sobre el primero, comentaron que se podría leer de otra forma, como un diálogo, si estuvieran los versos “cortados” de otra manera. Luego preguntaron por qué motivos la autora cortaba una idea por la mitad y la seguía en el verso siguiente, e hicieron mención a otros poemas en los que pasa lo mismo. Una alumna planteó que, en el poema, se toma a las cosas inanimadas como si fueran seres vivos, personas: “La muerte y la vida no son seres vivos, son estados, y en el poema aparecen llorando o riendo. Eso lo hacen las personas, es como que están personificados”.

Sobre el poema 13 dijeron que es raro cómo plantea que ella se va de sí misma, “como que se separa de ella misma en dos”. Frente a ese comentario, nuestra intervención fue preguntar qué les produce leer eso, entonces, algunos niños hablaron de la muerte, que se va el alma hacia otro mundo y que la persona que se muere lo percibe; también hicieron referencia a Caronte, el encargado de cruzar a los difuntos en una barca a través del río Aqueronte, hacia el Hades, en la mitología griega⁷. Otros plantearon que quizá no necesariamente se haga referencia a la muerte sino a una desgracia, “capaz que está queriendo explicar que le pasó algo tan feo, como que el novio la dejó, que le duele tanto que está así”, dice otra nena. Ante nuestra intervención “¿por qué dicen que se trata de una mujer?”, explican que “es como una narradora que dice lo que siente porque está muy triste o muy muy contenta entonces se sale de sí misma, también puede ser”. Ante nuestra insistencia sobre por qué piensan que es una mujer y qué parte del texto les hace pensar eso, plantean que no hay ningún indicio, pero que la autora es mujer y le debe haber pasado a ella. Discuten entre todes, ya que otros dicen que no necesariamente si es

⁶ En esta clase, también fueron leídos y comentados los poemas “Arte poética” y “Envejecer” del mismo autor.

⁷ Cabe aclarar que este grupo de alumnos leyó mitología griega en segundo grado.

mujer tiene que escribir sobre una mujer y si es varón sobre un varón. También conversan acerca de si sufrir por amor es propio de mujeres o si también hay varones que sufren por amor.

Al finalizar cada una de las clases, les pedimos a les estudiantes que hagan un registro en sus carpetas acerca de lo que estuvimos conversando y lo que pensaron, sintieron y/o imaginaron con la lectura. Esta intervención tiene como propósito brindar la posibilidad de que cada una vuelva a pensar lo que conversaron y pueda reelaborar sus propias ideas. Es decir, la escritura como una herramienta para construir conocimiento. Además, los comentarios por escrito de les niñes nos ofrecen la posibilidad de observar cómo están leyendo y planificar las clases siguientes, tanto de lectura como de escritura.

Escribir la lectura⁸

Como explicamos antes, la práctica de la escritura en algunos momentos de las clases nos permite observar el vínculo de les niñes con la lectura. Es decir, aquello que *los toca*, no solo las palabras, sino la manera en que está escrito en relación con la subjetividad de cada lector y lectora. A continuación, mostramos algunas de esas escrituras realizadas luego de la conversación en el aula:

Garabato: Para mí escribir es parecido a la vida: escribir es espontáneo igual que la vida (o por lo menos tendría que ser). La vida jamás estará escrita. Es que vos podés decidir tu vida.

En su pena infinita nos conduce a intuir: cuando estamos tristes tomamos decisiones sin pensar.

Reflexión de pequeñas partículas en el espejo: Yo creo que todo el cuento (o poesía, no sé cómo decirle) es como de una persona que se miró al espejo, y como es de esos espejos que tienen tres caras y se van acercando, de atrás salen más rostros.

Está escrito así medio raro, para que nos cueste entenderlo, porque si cuando lo leemos no prestamos atención, podemos darnos cuenta de que describe una situación un momento muy corto pero que lo explica con detalles.

⁸ Esta expresión hace referencia a cómo Barthes piensa que se produce la verdadera lectura crítica (en la escritura), como se pregunta en "El susurro del lenguaje": "¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?" (1994:35). Mientras les niñes leen -al igual que todos los lectores- van prestando atención a diferentes aspectos del texto que les hacen pensar, imaginar y/o sentir de maneras diferentes. Las escrituras que tomamos para este trabajo reflejan esas observaciones y las ideas que construyeron a partir de ellas.

Este cuento (o poesía, de nuevo lo mismo) me hace acordar a otro que leí hace mucho, que en realidad solo trataba de un baldazo de agua contra la pared, y duraba una página entera, esta trata de un hombre que se mira en un espejo, y dura muchos renglones, se pueden hacer cuentos muy largos, de situaciones cortas.

Garabato: Yo pienso en alguien relatando su vida, también que se contradice a sí mismo, porque dice que escribir es vivir en cierto modo y después dice que la vida jamás estará escrita.

Garabato: Esta me hizo pensar que vos no escribís lo que te pasa sino que lo escribís en tu cabeza en una hoja invisible con tinta invisible que se llama memoria o sí o sí no es, pero por qué no. Y que capaz tu vida tiene tropiezos en los que son grandes o cortos y podés estar triste por eso y que tenemos algún destino que no está escrito y que vos mismo lo creás.

Balada de la piedra que llora: Hay poesías que están cortadas diferentes o no usan puntuación o mayúsculas, y es para tratar de producir algo en el lector, pero en este caso, no logro darme cuenta de qué.

El título me suena a que no tiene nada que ver con la poesía, pero después me puse a pensar que en Cs. Naturales vimos que algo inorgánico era algo que no tenía vida, y era por ejemplo las piedras, entonces relacioné a la piedra con la muerte, que de todas formas las dos están personificadas, y dice la muerte, pero se refiere a la piedra, la cual llora.

No se me ocurre por qué la dedicatoria, capaz que esa chica la inspiró a escribir este poema, o la ayudó.

Dijimos que el texto se puede leer como diálogo o como “discusiones entre dioses”. Y que la vida y la muerte estaban personificadas porque son estados de las personas, por lo tanto, no pueden llorar. También que está “mal cortada” y que se podría dividir de otra forma. Dijimos que la muerte se muere de risa por el sufrimiento de la vida, y la vida llora porque pierde a sus vivos, que se van con la muerte. Que la muerte y la vida, si existieran serían amigos porque “van de la mano” y “son parte una de otra”.

Balada de la piedra que llora: Pensamos que el título no tiene nada que ver, pero la dedicatoria es para un ser querido que falleció.

Para nosotros lo corta ahí porque la autora pensó algo que nosotros no, y ella tuvo alguna razón para escribir así.

Nosotros pensamos que se podría escribir así:

La muerte se muere de risa

Pero la vida se muere de llanto

Pero la muerte

Pero la vida

Pero nada nada nada

También pensamos que se puede leer como un diálogo.

Por ej.

Lucho: la muerte se muere de risa.

Blas: pero la vida se muere de llanto.

Lucho: pero la muerte.

Blas: pero la vida.

Lucho: pero nada nada nada.

13: Me hace acordar a “irme en un barco negro” porque creo que cuando dice barco es el barco de Caronte que es quien lleva al otro lado.

Piensan que en el barco se van sus sentimientos.

13: Para mí es como el poema “irme en un barco negro” por la parte que dice “...partió de mí un barco llevándome”. Y es como lo de la mitología griega de que cuando alguien se muere se van en barco a la muerte.

Se lleva los sentimientos.

En las escrituras de los niños luego de cada lectura, podemos observar cómo refuerzan o reformulan las ideas que se discutieron en las conversaciones. Es decir, la manera particular en que cada uno de los lectores las vuelve a pensar para construir sentido.

Escribir literatura

Para finalizar, queremos compartir algunos de los poemas que escribieron los niños a partir de la propuesta de *escribir poesías como las que leímos*:

Escapar
Me siento mal por no poder mirar
más allá de la ventana de mi hogar
Quiero como un pájaro volar
más allá sí, allá

Escapar
Me siento mal por no poder mirar
más allá de la ventana de mi hogar
Quiero como un pájaro volar
más allá sí, allá

En el fondo de una cara
hay un camino
y en el fondo de un camino
hay un corazón
y en el fondo de un corazón
hay un libro

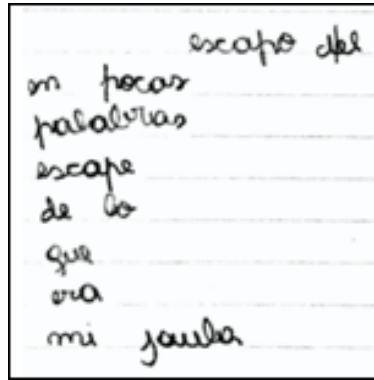
En el fondo de una cara
hay un camino
y en el fondo de un camino
hay un corazón
y en el fondo de un corazón
hay un libro

La vida y pasión
Vivir es la pasión que te da la vida
La vida es tu pasión en tu manera de vivir
Mi pasión es vivir la vida
Y mi vida es vivir la pasión.

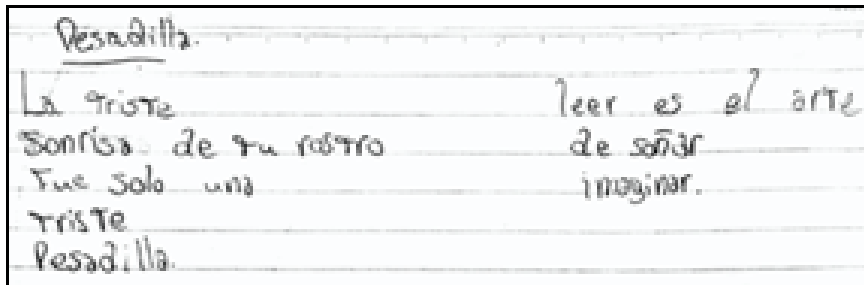
La vida y la pasión
Vivir es la pasión que te da la vida
La vida es tu pasión en tu manera de vivir
Mi pasión es vivir la vida
Y mi vida es vivir la pasión.

solo que
Buscando la mermelada
encontré la tostada
pero no encontré mi cara

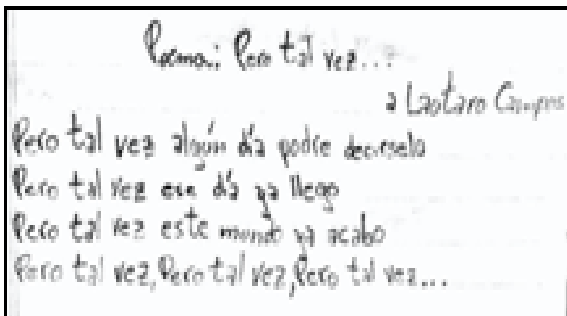
Solo que
Buscando la mermelada
Encontré la tostada
Pero no encontré mi cara



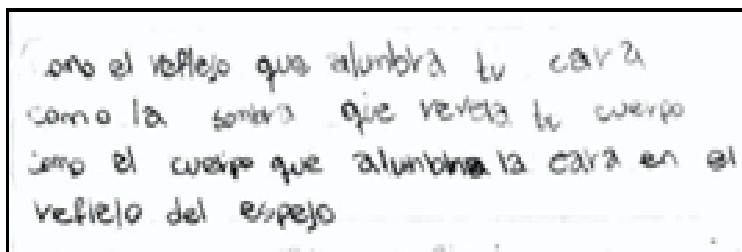
escapo d/el
en pocas
palabras
escapé
de lo
que
era
mi jaula



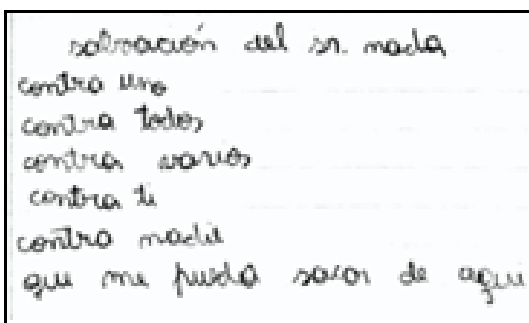
Pesadilla
La triste
Sonrisa de tu rostro
Fue solo una
Triste
Pesadilla.
leer es el arte
de soñar
imaginar



Poema: Pero tal vez...
A Lautaro Campos
Pero tal vez algún día podré decírselo
Pero tal vez ese día ya llegó
Pero tal vez este mundo ya acabó
Pero tal vez, pero tal vez, pero tal vez...



Como el reflejo que alumbra tu cara
 Como la sonrisa que revela tu cuerpo
 Como el cuerpo que alumbra la cara en el
 Reflejo del espejo



salvación del sr. Nada
 contra uno
 contra todos
 contra varios
 contra ti
 contra nadie
 que me pueda sacar de aquí

A modo de conclusión

Hemos notado que cuando esta forma de trabajo se vuelve habitual en nuestras aulas, los alumnos demuestran no sólo la libertad de decir lo que piensan y lo que sienten, sino también la necesidad de hacerlo para pensar entre todos algo, o para aportar su punto de vista sin temor a equivocarse. O, incluso, dejando de lado la creencia de que pueda existir una respuesta que se considere equivocada.

Además, pudimos observar que desde la experiencia de leer -no desde las definiciones teóricas- los niños construyen contenidos que pueden remitirse a diferentes recursos poéticos como noción de verso, sentido de la pausa y del corte, sujeto poético y desdoblamiento, entre otros. Y que, a partir de estas observaciones los niños pudieron construir algunos conceptos de literatura en la interacción entre lectores y con las intervenciones docentes. De este modo, en los poemas escritos por los niños encontramos algunos de los problemas sobre los que conversamos como la búsqueda de un uso del lenguaje que, al volverse objeto de análisis y reflexión, es decir al problematizarse, podemos llamar literario.

En nuestras clases la literatura es un modo de leer y de escribir y por lo tanto se enseñan prácticas, pero prácticas atravesadas por un tipo de experiencia específica: la experiencia artística (Larrosa, 2009). Por lo tanto, el centro lo ocupan los sujetos que leen o que escriben, es

decir, los sujetos que aprenden a partir de lo que la literatura *les hace* y de lo que pueden construir en tanto lectores o escritores desde su trayectoria particular. De esta manera, en cada aula “literatura” se redefine a partir de las prácticas que se ponen en juego y del modo en que éstas se van desplegando, y no de un saber preestablecido por un único enfoque sobre lo literario. Desde este posicionamiento acerca de la enseñanza de la literatura planificamos y llevamos adelante nuestras clases, poniendo en un primer plano las prácticas y la reflexión sobre el lenguaje.

Finalmente, creemos que esta experiencia de enseñanza de literatura es posible en cualquier aula en la que haya docentes que se sientan afectadas por la lectura y generen condiciones didácticas que favorezcan la construcción de sentidos.

Referencias

- Andruetto, M.T. (2015). *La otra revolución*. México: MFC.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Carattoli, M.F. (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la escuela primaria* (Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización). La Plata: UNLP, FaHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1789/te.1789.pdf>
- Dalmaroni, M. (2010). Modos de leer y territorios compartidos de lectura. *Revista digital Bazar Americano*.
- Lamborghini, L. (2009). *Episodios*. México: Crux. (Edición digital).
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: FCE.
- Pacheco, J.E. (2009). *Tarde o temprano*. (Poemas 1958-2009). México: FCE.
- Piglia, R. (2014). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Delbolsillo.
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

CAPÍTULO 4

Copiar figuras en GeoGebra¹

María de los Ángeles Lastra

*Un medio sin intenciones didácticas es claramente
Insuficiente para inducir en el alumno todos los
conocimientos culturales que se desea que él adquiera*

Brousseau, FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DE LA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

En la actualidad, el aprendizaje de la geometría en la escuela propone el desafío de un enfoque para su enseñanza basado en la construcción de significado de contenidos espaciales y geométricos mediante los cuales el alumno podrá resolver diversos problemas. El marco de referencia para pensar en una enseñanza que promueva dicha construcción está constituido por conceptos de la “corriente francesa” en didáctica de la matemática. Como veremos más adelante, desde este marco teórico, se considera que el aprendizaje matemático parte de la resolución de problemas que requieran de los contenidos que se pretenden enseñar y de la reflexión en torno a lo realizado.

Uno de los aspectos esenciales de este enfoque es acercar a los alumnos a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas sino también por las características del trabajo matemático. Por este motivo es que las prácticas, es decir, los modos de producción de dichos conocimientos forman parte de los contenidos a enseñar.

Esta concepción considera al alumno como productor de conocimiento, destaca que lo esencial en el aprendizaje de la matemática es construir el sentido de los conocimientos y que la resolución de problemas es una actividad ineludible para ello. Los problemas son considerados como motor de avance de la producción del conocimiento matemático.

Los saberes producidos por la Geometría, en sus comienzos, se referían a problemas espaciales ligados a la medida de espacios físicos. Como ejemplo, podemos tomar la geometría de Euclides concebida como una reunión de reglas empíricas para medir o dividir figuras; surgida como una ciencia empírica en la que los esfuerzos de teorizar estuvieron al servicio del control

¹ El presente capítulo es una reelaboración del trabajo final del seminario “Geometría”, elaborado por María de los Ángeles Lastra, Verónica Lucero y Claudia Otero en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria, UNIPE, 2017.

de las relaciones del hombre con su espacio circundante. A esta primera geometría podemos llamarla “geometría empírica”, “geometría intuitiva” o “geometría de la observación”. Sin embargo, el desarrollo posterior de la geometría como parte de la matemática se ha constituido como el estudio de un espacio ideal con objetos teóricos que obedecen a las reglas del trabajo matemático. Babini (1967, en Broitman e Itzcovich, 2003) señala que los nombres que Euclides utiliza para las formas hacen referencia a los objetos físicos y que, una vez conceptualizados, esas formas pasarían a ser objetos teóricos. Las propiedades que se formulan sobre las formas dejan de tener necesariamente un referente físico y no se verifican en los objetos geométricos. De esta manera, el proceso de creación de los objetos geométricos abandona sus referentes físicos y crea objetos y relaciones teóricas. En este sentido hablamos de una geometría desprendida del espacio sensible para ser una “geometría de las matemáticas” o “geometría de la demostración”, que exige una validación de los resultados basada en el razonamiento, en pensar y dar argumentos de los procedimientos que han puesto en juego y de los resultados obtenidos. El conocimiento geométrico, si bien puede construirse en un comienzo como un conocimiento intuitivo, precisará de un marco institucional con intencionalidad didáctica para que el alumno lo sistematice en un saber.

En esta distinción entre conocimiento y saber, autores como Brousseau y Centeno expresan que “los conocimientos son los medios, a menudo implícitos, de la acción, del procesamiento de la información o del razonamiento, por oposición a los saberes que son los objetos visibles de las transacciones didácticas” (Brousseau, 1994, citado en Broitman, 2003, p. 295) y que “el saber es el producto cultural de una institución que tiene por objeto observar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación (Brousseau y Centeno, 1991, citado en Broitman, 2003, p. 295). Por ello, el pasaje de la intuición al saber y de conocimientos iniciales a los sistemáticos merece especial atención en el trabajo desarrollado con los alumnos.

En resumidas palabras se intenta plantear que, por ser parte de la actividad matemática, trabajar geometría en el aula supone explorar, probar, comparar procedimientos de resolución, decidir qué estrategias utilizar, que algunas veces exige abandonar el camino elegido algunas veces, o la conjetura que se había elaborado, para volver a empezar, justificar y validar los resultados obtenidos. Se trata de instalar en la clase de geometría este modo “de hacer” y “de pensar” que es propio de la producción del conocimiento matemático.

Enseñar geometría en la escuela

En la escuela, durante el segundo ciclo, pensamos a la geometría como el estudio de las propiedades de las figuras y de los cuerpos. Su enseñanza apunta a dos grandes objetivos: por un lado, al estudio de las propiedades de las figuras y cuerpos geométricos; y, por otro lado, a un modo de pensar propio del saber geométrico. En el presente capítulo analizamos una clase desarrollada en 6to. Grado, con el enfoque de enseñanza de la geometría antes descrito que privilegia el trabajo intelectual y plantea la enseñanza simultánea de algunas propiedades

geométricas y de las prácticas asociadas: resolver problemas geométricos, anticipar, discutir, demostrar, justificar, validar, reflexionar, argumentar y contra argumentar.

Para el segundo ciclo el trabajo geométrico plantea tres aspectos centrales. En primer lugar, profundizar el estudio de las propiedades de figuras y cuerpos que ya han sido tratados en el primer ciclo². En segundo lugar, proponer el estudio de figuras y cuerpos que no han sido tratados en el primer ciclo. Y, por último, avanzar en un modo de trabajo que permita distinguir un dibujo de la figura geométrica que representa, construir soluciones y argumentar a favor o en contra de afirmaciones, estrategias y procedimientos, poniendo en juego propiedades de las figuras y los cuerpos, anticipar resultados y construir soluciones sin necesidad de comprobación empírica.

Uno de los objetos centrales y problema de la enseñanza de la geometría es la relación establecida entre dibujo y figura, y su evolución, tomado el primero como una representación del objeto geométrico. Según Parzysz, “la figura es el objeto geométrico descrito por el texto que la define, una idea, una creación del espíritu, en tanto que el dibujo es una representación de este objeto” (1998, p. 11). Estas relaciones son complejas y van cambiando en función de los conocimientos de los alumnos y de cómo van elaborando esos conocimientos a través de las distintas situaciones didácticas presentadas. Por otro lado, en el “modo de pensar geométrico” se pone en juego la anticipación y validación de conocimientos, lo cual supone poder pensar en propiedades de las figuras y de los cuerpos para anticipar relaciones no conocidas y hallar modos de demostrar la validez de una afirmación a través de argumentos y no del conocimiento empírico (midiendo o dibujando), por lo cual el objeto deja de ser real y mensurable. Para decidir si algo es verdadero o falso se requerirá de argumentos que se sostengan en las propiedades de los objetos geométricos. Esta validación racional será otro de los objetos centrales y problemas planteados en el trabajo geométrico, e implicará encontrar razones a “por qué pasa lo que pasa”, y a “por qué es necesariamente así”. Así el pensar geométrico abrirá las puertas a la racionalidad, la abstracción, la justificación y la argumentación.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, podemos pensar que la enseñanza de la geometría plantea diferentes aspectos a considerar como verdaderos problemas didácticos. A saber: a) la distinción entre dibujos y figuras geométricas; b) la verificación de las propiedades de las figuras que admiten distintos niveles de generalidad; c) la elaboración y formulación del razonamiento geométrico- matemático; d) la tensión entre los conocimientos disponibles y las propiedades que se intentan elaborar o identificar. A continuación, referiremos a una secuencia didáctica para la enseñanza de la geometría en segundo ciclo que pretende considerar los aspectos antes mencionados.

² En el primer ciclo los objetos de estudio de la geometría refieren a las características de las figuras y de los cuerpos geométricos, se propone en esta instancia el análisis de las figuras, de manera tal que los alumnos puedan identificar cantidad de lados, cantidad de vértices, diagonales, etc., realizando un análisis más detallado de algunas específicamente: círculo y circunferencia, triángulos, cuadrados y rectángulos. En lo referente a los cuerpos geométricos, se plantea el análisis de las relaciones entre las caras de los cuerpos y las figuras geométricas, así como el estudio de los desarrollos planos de algunos cuerpos.

Enseñar geometría con GeoGebra

La secuencia, planificada por un grupo de docentes de la escuela, incluye problemas que involucran copia de figuras, construcción de figuras a partir de instrucciones, redacción de instrucciones para que otros compañeros puedan construir figuras. En diferentes momentos se generan espacios de debate e intercambio. Las actividades e intercambios que se proponen implican distintos tipos de prácticas matemáticas: decidir cómo resolver, discutir acerca de la estrategia que se utiliza, comunicar cómo se ha resuelto, analizar las afirmaciones de los otros y justificar las propias. A partir de estas prácticas, se hace necesario desvincular el análisis de las figuras desde lo meramente perceptivo, para atender a las características y las propiedades conocidas de las mismas, y de este modo, poder anticipar relaciones no conocidas. Es decir, se favorecen instancias donde la validación del trabajo anticipatorio y de las argumentaciones involucren razonamientos y modos de conocer de tipo matemático y no remitan únicamente a una comprobación respecto de un dibujo en particular, más allá de poder incluir algún componente empírico, dado que las representaciones gráficas se convierten en recursos para explorar.

La clase que analizaremos a continuación forma parte de esta secuencia. Decidimos trabajar con esta clase porque nos resulta interesante pensar cómo podrían validar los alumnos, una copia usando GeoGebra³. Consideramos que, para hacerlo, necesitarán explicitar las relaciones establecidas que permitieron que la copia se comporte igual que el modelo, al mover algunos de sus puntos. En este caso, tanto modelo como copia, serán objetos dinámicos y, su igualdad, estará condicionada por el comportamiento que ambos dibujos-GeoGebra registren a partir del arrastre. Y, por tratarse de una actividad de copiado en GeoGebra, debemos tener en cuenta que “la figura estaría definida como el conjunto de pares formados por dos elementos, siendo el primer elemento el referente, el segundo una de las familias de dibujos que lo representa” (Itzcovich y Murúa, 2018, p. 74). Por esto, nos referiremos al dibujo realizado en el software como dibujo-GeoGebra, procurando evidenciar con esto, la diferencia evidente entre el dibujo con lápiz y papel y dibujo-GeoGebra, que resulta amplificada -a nuestro criterio-, por la posibilidad de movimiento que otorga el programa. Entendemos, en palabras de Laborde, que:

Un dibujo remite a los objetos teóricos de la geometría en la medida en que el que lo lee decide hacerlo: la interpretación evidentemente depende de la teoría con la que el lector elige leer el dibujo, así como de los conocimientos de dicho lector. El contexto desempeña un papel fundamental en la elección del tipo de interpretación (1997, p.4).

³ El programa GeoGebra es un software libre de matemática para educación en todos sus niveles disponible en múltiples plataformas. Reúne dinámicamente, aritmética, geometría, álgebra y cálculo en un único conjunto. Ofrece representaciones diversas de los objetos desde cada una de sus posibles perspectivas: vistas gráficas, algebraicas, estadísticas y de organización en tablas y planillas y hojas de datos dinámicamente vinculadas.

Consideramos que, una vez realizada la construcción, los alumnos podrán mover arrastrando puntos (y según sea la construcción ampliar o reducir) buscando que sus propiedades no se vean alteradas. Pensamos que el modo de arrastre permitirá a los niños ver, en pocos segundos, tantos ejemplos como deseen y, les proporcionará una respuesta inmediata que no podría obtenerse con lápiz y papel.

Pensamos que el empleo de un modelo dinámico, implicará que las relaciones presentes en el dibujo-GeoGebra que sirva de modelo, dejen de ser implícitas y se comiencen a percibir de acuerdo al comportamiento de esa representación frente al movimiento.

Creemos que, ante la propuesta de copia en GeoGebra, el desafío se amplía, buscando la explicación de la razón de ese comportamiento. A continuación, nos detendremos a analizar la clase seleccionada, en la cual los alumnos⁴ debían resolver un problema⁵ utilizando este programa.

Dibujar con GeoGebra

Incluso un mismo dibujo geométrico se puede interpretar de múltiples formas y, en particular, la percepción interviene en la construcción de una interpretación siempre y cuando el lector no tenga sólidos conocimientos teóricos geométricos que le permitan ir más allá de la primera lectura perceptiva.

Laborde, CABRI-GEÓMETRA O UNA NUEVA RELACIÓN CON LA GEOMETRÍA

La clase que analizaremos se dividió en cuatro momentos⁶. Mencionamos de manera muy sintética cada uno de ellos. El primer momento, un espacio destinado a una tarea de evocación y copia del modelo dado, el segundo consistió en realizar un registro de qué tuvieron en cuenta

⁴ Los alumnos trabajaron en años anteriores en el análisis, construcción y copia de circunferencias y triángulos en lápiz y papel. También realizaron una exploración del Geogebra en clases previas a la fecha establecida para la observación.

⁵ Esta clase tiene como propósito presentar situaciones que lleven a explicitar las relaciones encontradas entre circunferencia y triángulo y reconocer al Geogebra como una herramienta más para el análisis de figuras y la validación de sus producciones por medio de las propiedades, partiendo de modelos dinámicos.

⁶ La clase, inicialmente estaba dividida en tres momentos pero el día en que se desarrolló hubo un corte en el suministro eléctrico, un imprevisto que condujo a reorganizar la propuesta en cuatro momentos. A continuación se describe sintéticamente la planificación original de la clase.

Primer momento: Copia del modelo dado. Consigna oral. Tiempo de trabajo y exploración en parejas, mientras las docentes irán rastreando ideas y discusiones durante el copiado. Pregunta: ¿la figura copiada se comporta de la misma manera que la dada, al mover algunos de sus puntos? Comentarios sobre la copia dinámica, ambas figuras deben comportarse de la misma manera al tocar sus puntos con “Elige y mueve”.

Segundo momento: Puesta en común, momento de intercambio, explicitación y debate de lo realizado. Recuperación de aquello que van comunicando frente al modo de validación, a partir de Geogebra. Reflexión sobre las herramientas utilizadas y la relación de dependencia de puntos de acuerdo al trazado. Identificación de características del triángulo que se mantienen constantes. Pregunta: ¿por qué frente a determinado movimiento determinado, el triángulo no se forma?

Tercer momento: Tarea de reinversión. Plasmar por escrito aquello discutido con anterioridad: “Si tuvieras que contarle a un compañero cómo hacer un copiado, de manera tal que se comporte igual que el dado, ¿qué le dirías?”. Escribir para alguien que no vivió la misma experiencia, los obligará a tener claridad tanto en conceptos matemáticos como en las herramientas del programa, a partir de la relación entre ambos aspectos. Los alumnos primero pensarán en parejas esta propuesta para luego poder hacer entre todos un único registro con dictado al maestro.

al momento de copiar la imagen que aparecía en los monitores, el tercero se destinó a un espacio de intercambio, explicitación y debate de lo realizado y, por último, el cuarto momento estuvo dedicado a realizar una tarea de reinversión.

La docente comenzó la clase pidiendo a sus alumnos que recordaran lo trabajado en los encuentros pasados. Para ello, realizó una tarea de evocación de la clase de exploración en donde se utilizó como soporte la pantalla a la vista del grupo. Posteriormente comenzó lo que en la planificación nombró como “primer momento”, en el que presentó la imagen a copiar en la pantalla y dio oralmente la pauta de trabajo mientras aparecían en cada monitor las vistas gráficas. El dibujo-GeoGebra que debían reproducir, fue el siguiente:

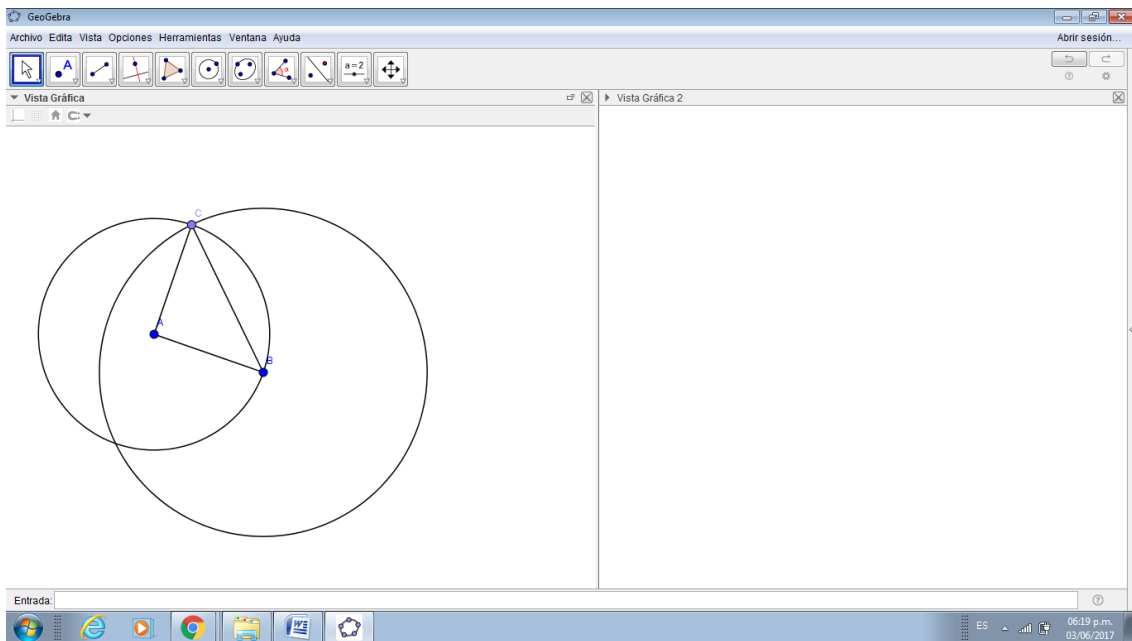


Imagen 1
Imagen que aparecía en los monitores de los alumnos y en la TV

En esta instancia la docente no habló del copiado dinámico⁷ que ofrece el programa. Creemos que pudo haber tomado esta decisión, para observar qué hacían los niños y si iba a primar o no la necesidad de una igualdad en medida. “El programa GeoGebra se basa en diferentes herramientas que habilitan, entre otras cuestiones, la realización/construcción de dibujos. La selección de una determinada herramienta favorece la puesta en juego de algunas relaciones que permitirían caracterizar a dichas figuras” (Itzcovich y Murúa, 2018, p. 74). Consideramos que la decisión

⁷ El GeoGebra brinda la posibilidad de impregnarle al dibujo y a algunos de sus elementos diversos movimientos que permite acompañar el análisis de las relaciones entre las herramientas seleccionadas y las consecuencias de los movimientos que se le pueden impregnar a la construcción realizada, diferencia sustantiva con el trabajo con lápiz y papel. Esta posibilidad de movimiento o “arrastre” (Arcavi, 2000; Acosta Gempeler, 2005; Laborde, 1997) genera una expectativa sobre el resultado de las decisiones tomadas: si el dibujo se deforma o no, si sigue siendo lo que se intentaba dibujar o se desarma. Esta “sorpresa” (Arcavi, 2000) abona al análisis entre las propiedades de la figura y herramientas utilizadas con las relaciones geométricas subyacentes. Para conservar sus propiedades, es decir, para lograr que sigan siendo los dibujos que eran, aunque hayan cambiado de posición, es necesario que se los construya apelando a ciertas relaciones.

de la docente sobre no mencionar el movimiento, abre la posibilidad de expandir o no, las condiciones de partida.

Una vez dada la consigna, los alumnos iniciaron el copiado buscando cómo realizar mediciones útiles para resolver la tarea propuesta. Para lograrlo, usaron procedimientos empíricos, en los que observamos que: trataban de trasladar la medida utilizando los dedos, recurrieron a un útil de geometría (regla). En general, hacían la copia del modelo de cualquier tamaño y a través de ajustes visuales buscando que “coincidieran”, luego de construir la copia, trataban de que coincidiera la posición.

También pudimos observar que algunos niños no reconocieron el punto “C”, como uno de los lugares en donde se cruzaban ambas circunferencias, estableciendo su ubicación de manera estimativa, en un lugar cercano al correcto.

Notamos que las decisiones tomadas en los distintos grupos para iniciar la construcción de sus dibujos, resultaron similares. En todos los casos, buscaron diferentes modos de “asegurar” la medida, tal como explicitamos anteriormente. También, observamos que los alumnos tuvieron en todo momento buena predisposición, participando activamente y orientados acertadamente en la utilización de las herramientas recordadas. Además, pudimos observar algo que nos resultó muy interesante, ya que se relaciona con la decisión que tomó la docente en la presentación de la actividad. Ningún alumno intentó tocar ni modificar el dibujo-GeoGebra dado, reduciendo su interacción con la imagen a sólo apoyar sobre él diferentes herramientas de medición, pero otorgándole el carácter estático de un dibujo realizado en papel. Consideramos que ese procedimiento de los alumnos, impidió que se evidenciara la presencia de toda una familia de dibujos a ser copiada.

(...) cuando se realiza un dibujo con un programa como el GeoGebra, bajo ciertas condiciones, lo que se obtiene resulta ya no ser un solo dibujo sino toda una familia de dibujos que responden a un conjunto de relaciones a las que apeló quien efectuó dicha construcción: esta familia se origina a partir de la posibilidad que otorga el programa de “mover” el dibujo elaborado (Itzcovich y Murúa, 2016, p. 1).

Luego de ese primer momento de copia, podríamos decir, “libre”, sucedió algo que no había sido anticipado en la planificación original: se cortó la luz de la fase que alimentaba al televisor. Esto llevó a la docente a tomar nuevas decisiones respecto de lo que debía copiar en el pizarrón para llevar adelante la puesta en común. Ella decidió hacer hincapié en la siguiente pregunta: “¿Qué tuvieron en cuenta al momento de copiar la imagen que aparecía en los monitores?”. Sin detenerse por el momento, en el “cómo” hicieron el dibujo-GeoGebra copia. Inferimos que tomó esta decisión por dos razones. Creemos que podría haber considerado que el cómo cobra sentido una vez que se le otorga dinamismo a la copia, al analizar qué pudo haber provocado que ambos dibujos se comporten de manera diferente. Es allí, donde el Geogebra y las herramientas toman un papel preponderante. Pero, al haber decidido iniciar su propuesta sin hacer alusión al movimiento, es probable que hubiera decidido explorar las condiciones que tuvieron en cuenta

los alumnos en el dibujo de partida. Suponemos que la segunda razón, podría haberse relacionado con su intención de instalar una reflexión puramente geométrica, en la que el dibujo copiado tomará carácter de figura, al poder reconocer determinadas propiedades y a su vez relacionar los puntos del plano con la circunferencia y el triángulo que aparecían en él. En esta instancia, hubo mucha riqueza en cuanto a las apreciaciones y la participación de los alumnos. Se realizó un repaso de la relación de triángulo y circunferencia, los elementos de la circunferencia, la clasificación de triángulos y la dependencia de puntos con relación a la circunferencia.

Finalmente, realizamos una última instancia de puesta en común sobre lo observado, a partir de darle dinamismo a la copia. Tal como afirma Saiz (1995), pensamos que

Los momentos de discusión conforman una de las modalidades que adquiere la interacción entre pares en el aula: se trata de un intercambio entre todos los alumnos de la clase conducido por el docente. De ninguna manera constituyen “eventos naturales” de la vida en el aula: las discusiones como ya hemos dicho no pueden quedar libradas a las contingencias de una clase o a la espontaneidad de los alumnos. Por el contrario, deben ser organizadas intencional y sistemáticamente por el maestro, a quien le corresponde un papel central e insustituible en su desarrollo: “Todo esto no se realiza espontáneamente, la intervención de la maestra es decisiva y, justamente, organizar con éxito el momento de la confrontación es una de las mayores dificultades que perciben los docentes” (citada por Quaranta y Wolman, 2003, p. 4).

La docente invitó a los alumnos a compartir sus experiencias. El intercambio tuvo gran riqueza. Aunque en un comienzo solo decían “se movía diferente” o “se movía igual”, luego del pedido de la docente para que sean más explícitos con que querían decir, comenzaron a aparecer argumentos más elaborados.

Un niño dijo: “¿Viste ese punto que está unido a las dos circunferencias? Cuando movimos, las circunferencias se separaron y se perdió ese punto”. Esto llevó a analizar por qué sucedía que, si se alargaba el segmento AB, desaparecía el punto C. Otro, dijo que achicó la figura hasta que todo se convirtió en un punto.

Una niña comentó que, en su grupo se dieron cuenta que, si lo movían, un punto ya no pertenecía a la circunferencia y eso no podía pasar. En este sentido, tomamos palabras de Laborde (1997), para decir que “el reconocimiento visual de propiedades espaciales asociadas a las propiedades geométricas no es espontáneo y debe ser objeto de aprendizaje” (p. 13).

Por su parte, Agustina e Isabella, dos de las alumnas, no quedaron convencidas de la igualdad porque, aunque se conservara la forma se cambiaba el tamaño, haciendo que, para ellas, ambos dibujos-Geogebra se vieran diferentes.

También, hubo un grupo que logró que todos los puntos se comportaran igual y que, si achicaban y agrandaban el dibujo-Geogebra, se modificara el tamaño del triángulo, pero todo siguiera comportándose igual. Sin embargo, los integrantes de ese grupo seguían con dudas, ¿cómo podían ser iguales si esos triángulos no tenían los mismos ángulos ni el mismo tamaño?

La docente propuso entonces, pensar en las condiciones necesarias para que la copia sea considerada válida. En ese momento se produjo el siguiente diálogo:

- (1) Docente: ¿Qué debo tener en cuenta para que la copia sea válida?
- (2) Alumnos: El tamaño no (contestan rápidamente)
- (3) Docente: ¿Por qué dicen que el tamaño, en este caso, no es necesario tenerlo en cuenta?
- (4) Miguel: Porque puede ser más chico o más grande y puede estar bien.
- (5) Docente: A ver Miguel... explícame un poquito más eso
- (6) Miguel: Claro, seño, porque cuando nosotros lo hacemos en el papel sí o sí tiene que ser igual y no importa otra cosa más que esa... pero con esto es distinto... acá importa más que nada cómo lo hiciste y cómo se mueve.
- (7) Docente: Y pensando en eso de cómo lo hiciste y cómo se mueve... ¿ven alguna relación? ¿O son totalmente independientes una de la otra?
- (8) Miguel: Sí, seño... dependen... mirá, si vos lo hacés de una manera que no está bien y lo movés se va a cambiar
- (9) Docente: ¿Y cuál sería una manera que no está bien?
- (10) Mora: (por encima de Miguel) Construir el dibujo sin darte cuenta las relaciones que hay entre las partes.
- (11) Docente: Aha... ¿y qué pasa si yo lo construyo teniendo en cuenta esas relaciones?
- (12) Manuel: Cuando lo muevas, el dibujo cambia de tamaño capaz, pero sigue siendo el mismo.

En ese fragmento de la puesta en común, observamos que la docente decidió reflexionar sobre la importancia que tenía la medida al momento de decidir la validez del dibujo-GeoGebra copia. Miguel (6) aclaró que, para él, la medida no resultaba relevante en GeoGebra. Agregó, además, que observaba una diferencia en el lugar de la medida en esta actividad pareciendo evidenciar que ésta, se encontraba condicionada por el contexto. Inferimos, a partir de su expresión “sí o sí tiene que ser igual y no importa otra cosa más que esa... pero con esto es distinto”, que el niño pareció distinguir entre una “igualdad garantizada por la medida” y que permite la superposición de los objetos; de una forma diferente de ser iguales “en donde lo que importa es el comportamiento”. Para él -dijo-, no es lo mismo tener que decidir si son iguales dos dibujos hechos en papel que dos, hechos en GeoGebra. Continuó diciendo, acá importa más “cómo lo hiciste y cómo se mueve”, incorporando una nueva línea de análisis para realizar la validación de los dibujos: “el movimiento”. Por lo dicho, creemos que en ese breve episodio Miguel intentó dar una nueva definición de “igualdad”, porque evidenció que las condiciones que funcionaban hasta ese momento dejaron de servirle al cambiar el contexto.

La docente (7) intentó evidenciar la relación que existe entre el movimiento y las condiciones de construcción. Por su parte, Miguel (8) expresó que el movimiento le sirvió para decidir la validez de su producción, ya que pudo distinguir que si el dibujo-Geogebra cambiaba al moverse, era porque estaba mal construido. Consideramos que, con su intervención, la docente (9) se

propuso tensionar los argumentos de sus alumnos, procurando que logren explicitar qué debía tenerse en cuenta para la construcción. En este momento, interpretamos que Miguel podría haber respondido la demanda de la docente, ya que en el registro se evidencia que Mora (10), expuso sus ideas por sobre la voz de Miguel. También, observamos que la alumna, pudo seguir el intercambio que se venía sosteniendo entre Miguel y la docente, ya que participó explicitando que en GeoGebra las relaciones que se establecen entre las partes que componen el dibujo-GeoGebra son importantes para determinar la igualdad entre ambos dibujos-GeoGebra. Por último, observamos que otro alumno, Manuel (11), recuperó la idea con la que se inició este breve intercambio, diciendo que si el dibujo-GeoGebra fue construido atendiendo las mismas relaciones que el original, cuando se mueva sólo puede cambiar la medida entre ellos, pero aun así seguir siendo iguales. En este sentido, tomamos palabras de Laborde para decir que:

El trazado en la pantalla de un dibujo ligado a un objeto geométrico tiene que conservar en el transcurso del desplazamiento las propiedades espaciales que dan cuenta de las propiedades geométricas de ese objeto, entonces tiene que hacerse mediante las primitivas geométricas (tales como punto medio, mediatriz, recta paralela, recta perpendicular, etc.) (1997, p. 6).

A partir de este episodio pudimos evidenciar, que las intervenciones realizadas por la docente abonaron a la reflexión que los alumnos hicieron sobre la información que obtuvieron del programa. Consideramos que fue a partir de esa reflexión, que Miguel comenzó a identificar el impacto que tenía el contexto en que se planteaba la actividad en las condiciones necesarias para la validación entre ambos dibujos. Creemos que este episodio de clase resulta enriquecedor, pues el intercambio producido en él permite evidenciar la potencia que tiene GeoGebra como herramienta de validación.

Conclusión

La clase resultó ser una experiencia enriquecedora puesto que expuso la transformación de cierta uniformidad inicial a una diversidad de posibilidades de análisis, tanto en lo puramente geométrico como del uso de las herramientas de GeoGebra.

Consideramos que, con este tipo de propuestas, el juego de relaciones entre situaciones propuestas y los intercambios entre alumnos y docente permite abrir instancias importantes de aprendizaje. Si bien es muy importante el papel que desempeñan los problemas no podemos ignorar ni dejar de lado la instancia en la que se reflexiona acerca de lo realizado; es decir, aquella donde los procedimientos utilizados y los conocimientos involucrados, se convierten en objetos de reflexión. Es por esto que los intercambios entre alumno-alumno y alumno-docente son de suma importancia.

Las explicaciones, las confrontaciones y las justificaciones entre los alumnos constituyeron un factor de progreso para todos. Para que estas discusiones resultaran enriquecedoras fue

necesario que el docente tuviera una participación activa ya que, el papel que desempeña en esta etapa es crucial. No sólo debió habilitar los momentos de intercambio, sino que debió anticipar los modos de conducirlos.

Para que este trabajo sea posible en el aula, es importante una intervención docente que incite a los alumnos a explicitar lo realizado. Aceptando, para ello, todas las respuestas sin validar de entrada la correcta, retomando para todo el grupo lo que dicen algunos alumnos, planteando contraejemplos, ayudando a establecer acuerdos, recordando acuerdos anteriores, entre otros.

Hay un modo de estudiar geometría que permite que los alumnos desarrollen un modo de pensar, propio de la matemática, que sólo existe si la escuela lo provoca y al que creemos que todos los alumnos tienen derecho a acceder. Es la relación con el saber la que está en juego (Sadovsky y otros, 1998, p. 49)

Así mismo, notamos en esta clase, que, aunque los niños participaron activamente de la propuesta conservaron cierta sensación de duda, no totalmente convencidos de algunas cuestiones que no se llegaron a analizar en profundidad (tamaño, forma, colores de puntos que generaban, movimientos o dependencias diferentes). Señalamos esto, ya que nos parece importante el grado de incertidumbre que se mantuvo durante la actividad y a partir de ella, constituyéndose en motor de futuros aprendizajes.

Por último, pensamos que esta propuesta rompió con varias estructuras, algunas de la docente y otras de los niños. Creemos que la docente, se dejó llevar y sorprender por lo que iba sucediendo, observando algo que también era nuevo para ella -al igual que para nosotras-, como práctica en la clase: “El copiado de figuras en GeoGebra”. Los niños, en cambio, pudieron desprenderse de las ataduras que los llevaron a pensar sólo en la validación a través del trasluz del papel, repensando la necesidad de la igualdad en las medidas y la forma, para concluir en la conservación de las relaciones como condiciones necesarias para decidir la igualdad entre los dos dibujos-GeoGebra.

Referencias

- Broitman, C., Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros años de la EGB: Problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza. En: Panizza, M. *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (capítulo 8) Colección Cuestiones de Educación N°41. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Educación General Básica (2001). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB. Documento N°3*. Gabinete Pedagógico Curricular- Matemática. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Currícula (1998). La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo. Documento de trabajo N°5. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Itzcovich, H. y Murúa, R. (2018). GeoGebra: “nuevas” preguntas sobre “viejas” tareas. *Yupana*. 1(10), 71-85. Disponible en:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Yupana/issue/view/w/701>
- Laborde, C. (1997). Cabri-geómetra o una nueva relación con la geometría. En: Puig, L. *Investigar y enseñar. Variedades de la educación matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamericana. Disponible en: [Investigar y enseñar. Variedades de la educación matemática](#)
- Gálvez, G. (1994). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. En C. Parra; I. Saiz (comps.): *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ponce, H. (2004). Geometría: algunas características del trabajo en el aula. Proyecto en la escuela. Ediciones Novedades Educativas.
- Quaranta, M. E.; Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute. En Panizza, M. (comp.): *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 5

La construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva¹

Mariela Sosa

Una enseñanza eficaz, es una enseñanza eficaz para todos los alumnos

Ainscow y Miles, POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS QUE SEA INCLUSIVA

En este capítulo me propongo presentar el desarrollo de una clase de matemáticas de Geometría pensada y diseñada para “todos” los alumnos de 4to grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Un 4to grado conformado por 30 alumnos entre los cuales se destaca la presencia de Gabi, un estudiante cuya dinámica de trabajo se diferenciaba del resto, particularmente por contar con un Plan Académico Particular².

La propuesta que describo en este capítulo se sustenta en un enfoque de enseñanza que asume un conjunto de supuestos asociados a una concepción particular de matemática y de matemática escolar. Se trata de una perspectiva didáctica sostenida fundamentalmente por la comunidad francesa, surgida en la década de 1980 a partir de los trabajos de Brousseau (1986), Chevallard (1997) y Vergnaud (1990), entre otros.

A partir de ese marco referencial, el propósito central de la enseñanza de la matemática es formar a los alumnos como individuos que “deben pensar por sí mismos y comportarse como sujetos matemáticos, como sujetos de la cultura, como individuos autónomos intelectualmente” (Broitman, 2013, p. 15). Se considera, al igual que Charlot (1986), que

(...) la actividad matemática no es mirar y descubrir, es crear, producir, fabricar.

Los conceptos matemáticos no son un bien cultural transmitido

¹ El presente capítulo es una reelaboración sintética del Trabajo Final Integrador, titulado “El lugar de las interacciones en los procesos de construcción de conocimientos geométricos en un aula inclusiva” trabajo de graduación realizado en el marco de la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria, UNIPE, dirigido por Verónica Grimaldi, a quien la autora extiende su agradecimiento.

² El Plan Académico Particular es un documento de elaboración anual que brinda información sobre los avances en cada una de las áreas y en cada uno de los contenidos, que han ido registrando los distintos actores que acompañan a los alumnos con particularidades psicoemocionales y trayectorias escolares complejas.

hereditariamente como un don o socialmente como un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento, el trabajo de los matemáticos a través de la historia, el del niño a través de su aprendizaje (p. 3).

El autor, citado precedentemente, plantea que la matemática no es un capital de algunos pocos y advierte sobre la importancia de democratizar la enseñanza. Esta idea supone romper con una concepción elitista de “un mundo abstracto que existiría por sí mismo y que sólo sería accesible a algunos, y que se piense en cambio la actividad matemática como un trabajo cuyo dominio sea accesible a todos mediante el respeto de ciertas reglas” (Charlot, 1986, p. 3).

En ese sentido, durante mis 12 años de trayectoria como docente en la Escuela Graduada - particularmente en cuarto grado y en el área de matemáticas-, algunos aspectos de la organización de las clases han sido una preocupación constante: cómo generar situaciones de enseñanza donde “todos” los alumnos de un grado puedan participar de los momentos de socialización, cómo promover una puesta en común en la que circule la palabra de “todos” y cómo gestionar intercambios entre pares cuando cada alumno tiene su propio ritmo y cuenta con trayectorias escolares diferentes. En otras palabras, cómo hacer para que la clase de matemática sea “una comunidad de alumnos y maestro, que resuelven problemas, discuten, elaboran conjeturas, justifican sus afirmaciones y sus acciones, es decir producen matemática” (Sessa y Giuliani, 2008, p. 17). Estas inquietudes se intensificaron con Gabi en el aula.

El Plan Académico de Gabi, entre otras cosas, describía algunas condiciones didácticas como, por ejemplo, que permanezca dentro del aula acompañado de su maestra acompañante pedagógica (MAP)³, quien se sentaba a su lado e intentaba intervenir para que él escuchara o prestara atención a la clase. En algunas oportunidades, la MAP tomaba la decisión de llevarlo fuera del aula cuando el clima áulico no beneficiaba a Gabi.

En cuanto a las tareas, al realizarlas fuera del aula, era difícil saber si los problemas le resultaban fáciles o difíciles, si lograba entenderlos o cómo los estaba pensando. Aunque en un principio las actividades eran pensadas por su MAP, ya que así lo venía haciendo desde el año anterior, me resultó indispensable pensar en las propuestas de trabajo para Gabi e intentar que las actividades que él realizara correspondieran a los mismos contenidos que se trabajaban en el aula. Sin embargo, como el niño seguía realizando las propuestas fuera del aula, continuaba siendo una incógnita para mí, el modo en que las resolvía ya que no estaba presente en ese momento.

El hecho de que Gabi se retire del aula o que su MAP trabaje de manera particular con él, estaba “naturalizado”, no solo por ellos sino también por el resto de los alumnos y alumnas. Esto llamó mi atención generando distintos interrogantes, entre ellos: ¿cuáles eran las razones por las cuales este alumno se iba de la clase de matemática?, ¿por qué si permanecía dentro del aula debía tener un adulto al lado?, ¿por qué no se involucraba con las tareas?, ¿solo fuera del aula

³ Conforme al Proyecto de Gestión Institucional, Escuela Graduada Joaquín V. González, la MAP forma parte del equipo de trabajo del grado que le corresponde y ejerce también la tarea de enseñanza en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Esto significa que acompaña en las clases del aula estándar.

era posible su enseñanza y por ende su aprendizaje, al menos en matemáticas?, ¿en qué lugar quedan las interacciones con sus pares?, ¿cómo era posible que se apropié de estrategias ajenas trabajando en soledad o solo con su MAP?, ¿era un problema de él que no logre involucrarse con la clase?, ¿cómo acceder a su pensamiento genuino sobre los problemas si no era posible interactuar directamente con él?

Todas esas preguntas condujeron a proponer una secuencia de actividades destinada a todo el grupo de estudiantes de 4to, con el objetivo de que logren “involucrarse” en la clase de matemática y que la interacción entre pares cobre importancia a la hora de resolver problemas, considerando al igual que Quaranta y Wolman (2003), que:

La situación de resolución conjunta entre alumnos es positiva porque facilita co-elaboración en el proceso de buscar juntos soluciones, mediante la coordinación de los procedimientos para alcanzar un objetivo determinado. Este proceso requiere tener en cuenta lo que dicen otros compañeros, las sugerencias que hacen, explicitar y justificar las elecciones, provocando intercambios cuya riqueza radica en que posibilitan tomar conciencia sobre algún aspecto no considerado del problema, formular, descubrir nuevos aspectos, cuestionar otras, etcétera (Quaranta y Wolman, 2003, p. 192).

La propuesta debía incluir a Gabi intelectualmente, con actividades que le permitieran desplegar diferentes formas de resolución o exploración, partiendo de sus conocimientos previos disponibles hacia la construcción de nuevos conocimientos, pero también debía ser convocante para todos los alumnos del grado. A su vez, me interesaba la incorporación de Gabi en la clase de matemática, sin su maestra acompañante pedagógica, evitando que su presencia capte su atención, para observar y promover la interacción con sus compañeros/as sin el apoyo mediador de su MAP.

Consideré que la secuencia de geometría que propone el libro escolar⁴ con el que se trabaja en la escuela era una buena entrada hacia ese trabajo en tanto la enseñanza de la geometría pretende ser abordada desde:

La construcción del significado de los contenidos espaciales y geométricos a través de su utilidad para resolver problemas. La construcción constituye un medio para reconocer las figuras. Se considera que las diferentes maneras de gestionar las construcciones en la clase suponen para los alumnos oportunidades de elaborar el conocimiento geométrico (Sadovsky et al., 1998, p. 5).

El contenido seleccionado fue “Círculo y circunferencia” y la propuesta era *Copiar figuras*. En el libro mencionado se propone el abordaje de la geometría a través de actividades que intentan

⁴En el área de matemáticas se utiliza “El libro de Mate 4” de Editorial Santillana.

propiciar un ida y vuelta entre los procesos de exploración y los procesos de reflexión y que, desde mi experiencia, requería conocimientos geométricos que todos tenían disponibles, a pesar de las diferencias en la trayectoria escolar de cada uno. Se tomó la decisión de que Gabi trabajara con el libro de matemática al igual que el resto, ya que, hasta el momento, no lo hacía y siempre realizaba tareas diferentes y adaptadas.

A su vez, las construcciones geométricas con los instrumentos clásicos de geometría bajo ciertas condiciones “permiten explorar, identificar, conjeturar y validar propiedades de las figuras” (Arsac, 1992, citado en Sadovsky et al., 1998, p. 13). En el mismo sentido:

Analizar los datos con los que se debe construir una figura, determinar si la construcción es posible o no, establecer relaciones entre los datos conocidos y el dibujo a obtener, etc., resultan una experiencia sumamente útil en el camino hacia entender a una figura como el conjunto de relaciones que la caracterizan y que pueden ser enunciadas en un texto. Y el dibujo debe ser solo un representante (Itzcovich, 2005, p. 3).

Por tales motivos, se pensó que era una buena manera de involucrar a todos los alumnos en el trabajo geométrico, incluso a aquellos alumnos que vienen transitando la escolaridad con cierto “desfasaje” o con PAP, como es el caso de Gabi. El trabajo en torno a círculo y circunferencia liberaba de pensar propuestas diferentes a la del resto de los alumnos, como se venía haciendo hasta el momento con otros contenidos.

La propuesta debía tener en cuenta la posibilidad de que interactúe con la mayor cantidad de compañeros posibles, puesto que los momentos de intercambio colectivo organizados y planificados:

Permiten la comunicación de procedimientos, difusión, comprender los procedimientos de otros, compararlos, reconstruir aquellos que parecen más eficaces, valorar los aspectos positivos de las diferentes producciones, considerar cuán generalizables son a otras situaciones, confrontarlos, cuestionar y defender las diferentes proposiciones utilizando argumentos vinculados con los conocimientos matemáticos en cuestión (Quaranta y Wolman, 2003, p. 189).

Sin embargo, considero al igual que Quaranta y Wolman, que las discusiones y la interacción entre pares “no pueden quedar libradas a las contingencias de una clase o a la espontaneidad de los alumnos” (2003, p. 189) y, por ello, se reformuló la secuencia de geometría con el propósito de garantizar diferentes dinámicas a lo largo del trabajo que favoreciera el intercambio en parejas, en grupos pequeños, en cuartetos y con el grupo total.

Las parejas de trabajo para la primera actividad fueron al azar, pero en el caso de Gabi eligió una alumna que permitiría la opinión de él, que lo escucharía y habilitaría su palabra, además de ser una alumna cuyo posicionamiento en el aula es diferente al de Gabi, es escuchada y tenida en cuenta por el resto de sus compañeros. Esto, a mi entender, resultaría fundamental en esta primera clase para que él se sintiera cómodo con esta nueva dinámica de trabajo con otro.

Pensar la clase de matemáticas en este sentido debería tener su correlato con estas ideas: “(...) la clase de matemática como una comunidad de alumnos y maestro, que resuelven problemas, discuten, elaboran conjeturas, justifican sus afirmaciones y sus acciones, es decir producen matemática” (Sessa y Giuliani, 2008, p. 17). Entonces, el rol del docente en esta tarea juega un papel esencial:

El trabajo del docente consiste, pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro. (Brousseau, 1994, p. 66)

Al mismo tiempo, Quarante y Wolman advierten que:

(...) las discusiones no pueden quedar libradas a las contingencias de una clase o a la espontaneidad de los alumnos. Por el contrario deben ser organizadas intencional y sistemáticamente por el maestro, a quien le corresponde un papel central e insustituible en su desarrollo (2003, p. 189).

El hecho de que Gabi no participara de las clases de matemática junto a sus compañeros/as, ya que siempre trabajaba en otro salón o separado del grupo, me hizo pensar que era necesario planificar intervenciones docentes específicas que apuntaran a dar lugar a las interacciones; preguntándole, captando su atención, convocándolo permanentemente para que escuche a su compañera y favoreciendo que sus compañeros lo escuchen a él. Es decir, también se contempló el papel central e insustituible de la intervención docente en el desarrollo de los intercambios entre pares.

Desarrollo de una propuesta didáctica

La propuesta de enseñanza debía contemplar la condición de que Gabi pueda participar, resolver e interactuar con sus compañeros, compañeras y maestra dentro del aula en la clase de matemática (geometría); situación que no era habitual para él, pero tampoco para sus compañeros y compañeras.

Actividad 1: Copiar figuras (igual forma distinto tamaño)

Este tipo de actividades de copia podrían habilitar la posibilidad de elaborar y validar conjeturas sobre la relación entre tamaño y elementos de la figura y argumentar sus producciones. Sin embargo, resultaba necesario pensar en ciertas condiciones para que sea posible el trabajo de Gabi dentro del salón, interactuando con su compañera e involucrándose en la clase de matemáticas.

Acerca de la posición de Gabi en el salón, en la clase de matemática, y siguiendo a Quarante y Wolman (2003), se anticipó que dicha interacción no se iba a dar naturalmente entre Gabi y su

compañera, como seguramente, tampoco en otras parejas. Por tal motivo durante la clase se insistió especialmente en que hablaran, escucharan, se pusieran de acuerdo, compartieran sus producciones. En un primer momento se observó que Gabi accedía a lo que su compañera proponía, posiblemente él no creía que su palabra tuviera el mismo valor que la de su compañera; o tal vez estaba influenciado por el hecho de que su pareja era una alumna que en el aula estaba posicionada en un lugar de aceptación por el resto de la clase. Es por esto que la docente insistió en que él pensara otras maneras de resolver, lo obligó a que se metiera en el problema e intentara pensar otras formas de resolución y las comparta con Emi. Esta posibilidad de darle el lugar para que sea él quien tenga que proponer una manera de resolución diferente tiene la intención de colocarlo en un lugar de un *individuo autónomo intelectualmente* (Broitman, 2013), un individuo que piensa por sí mismo.

Veamos un fragmento de la clase en la que se observa la interacción entre Gabi, Emi y la docente en el momento de resolución de la primera actividad con herramientas de geometría:

Gabi: (piensa) Mmmm... se me ocurrió esta idea, como hacer puntitos...

Docente: ¿Qué puntitos harías? A ver Emi escuchá.

Gabi: Podríamos copiar igual a esto (señalando los tres puntitos negros que se ven en la figura sobre el diámetro). Y después podemos agarrar el lápiz y hacer así (con el compás en la mano indica que haría la circunferencia).

Docente: ¿Dónde harías el puntito?

Emi: (Asiente con la cabeza) Me parece que tiene razón podemos tomar esa medida, pero un poco más grande y hacer el círculo con la medida de la raya.

Gabi: Así mirá (se para y dibuja los puntitos en la hoja mira a su compañera buscando su aprobación y su compañera asiente eso le empuja a seguir con su idea).

Las actividades de construcción que integraban la propuesta, también habilitaron un trabajo de exploración, de ensayo y errores en la búsqueda de construir la figura pedida, se puso atención en cómo Gabi pensaba los problemas, cómo utilizaba sus conocimientos disponibles, las herramientas de geometría que seleccionaba; todo esto, en interacción con su compañera.

Las observaciones realizadas permitieron hacer un seguimiento sobre cómo comienza a construir la figura. Él había propuesto empezar por delinear los tres puntos que se encontraban en la figura a copiar y replicarlo en su dibujo, trazar “la raya” (el diámetro) y luego la circunferencia.

El siguiente fragmento de clase muestra el momento de la construcción de Gabi y Emi, la docente solo interviene cuando lo cree conveniente.

(Gabi dibuja dos puntitos como los de la figura original)

Emi: Podés contar cuántos cuadraditos hay entre uno y otro.

(Gabi coloca dos de los puntos a cierta distancia, pero no puede colocar el tercer punto. La compañera intenta ayudarlo contando con el dedo. Gabi logra dibujar el tercer punto, pero no está convencido intenta borrar)

Gabi: Me equivoqué, lo hice muy grande...

Docente: ¿Y cómo hacés ahí para hacer el dibujo?

Emi: Está bien, tenía que ser más grande (Intenta convencer a Gabi de que lo que hizo está bien).

Docente: ¿Qué decía la consigna te acordás? (La docente lo lleva nuevamente a la consigna)

Gabi: Que tiene que ser grande con la misma forma.

(Emi comienza a dibujar, mirando la hoja de Gabi)

Emi: 1, 2, 3, ahhh en el medio, yo pensé que era en el borde (Señalando la hoja de Gabi cuenta los cuadraditos entre punto y punto para corroborar que lo que ella está haciendo coincide con lo que él hizo. Allí advierte que Gabi colocó un punto en el medio de la cuadrícula pero el segundo en el borde -vértice del cuadrado-).

Docente: Él acá lo hizo en el medio (señala uno de los puntos) pero acá lo hizo en el borde (señala el otro punto)

Gabi: Ah está mal, está mal...

Emi: Sí está mal, tenés que hacerlo acá también en el borde (señala el punto que está ubicado en el medio de la cuadrícula).

Docente: ¿Qué te parece? (a Gabi)

Gabi: Tiene razón Emi... ¿Borro esto? (Señala algo en su hoja que no se llega a ver)

Emi: No, está bien, porque mirá si ahora apoyamos esto acá y empezamos a hacer así (gira el compás) dibujamos la figura.

Gabi: (Mira atento lo que hace su compañera) ¿A ver cómo lo hacés para que pueda hacer el círculo?

Docente: Gabi, ¿a vos dónde te parece que tenemos que apoyar el compás? Mirá Emi, mirá lo que hace Gabi. (Gabi intenta trazar la circunferencia ayudándose con las dos manos una en el pinche y la otra girando el lápiz, pincha en el centro pasando por los dos puntos dibujados, no se apoya en los puntos trazados sino en abrir el compás, un poco adivinando como muestra la imagen 1 desde abajo intentando que pase por los puntos que trazó.

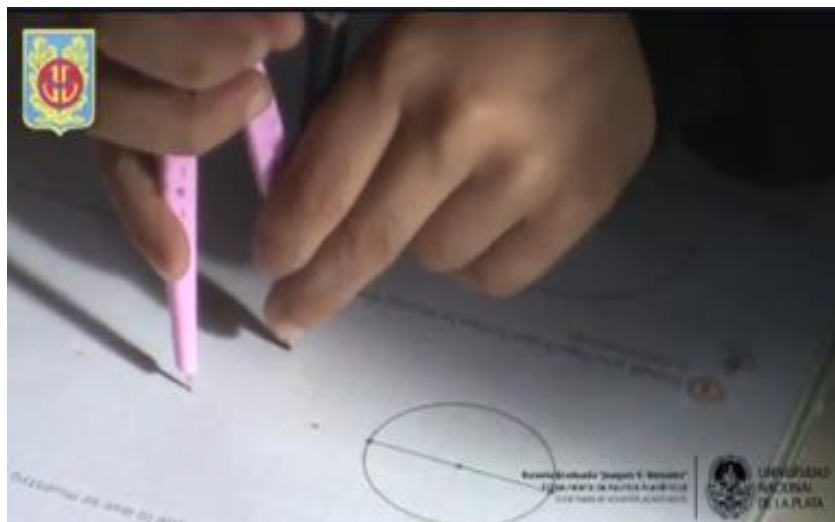


Imagen 1

Construcción de la circunferencia abriendo el compás "a ojo"

(Emi propone además sumar dos puntos más, uno arriba y uno abajo como se observa en la imagen 2)

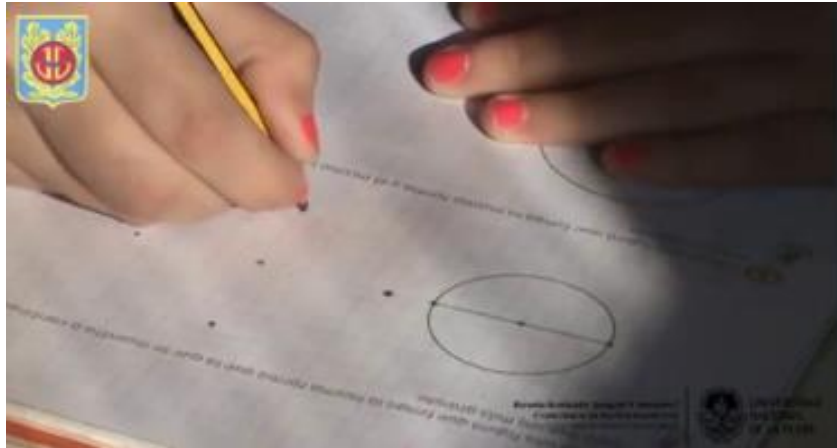


Imagen 2
Construcción de la circunferencia con los puntos de apoyo

(Gabi toma lo que dice su compañera y agrega los puntos en su hoja, dibuja el primer puntito en el medio de la cuadrícula, cuenta 5 cuadraditos y coloca el segundo puntito -centro- en uno de los vértices de la cuadrícula).

Si bien para esta actividad no era necesaria la medida exacta del radio, puesto que con dibujar una figura que sea más grande era suficiente, se produce un intercambio interesante entre él y su compañera. La docente advierte esto, pero decide no intervenir. Es su compañera la que le aconseja que tiene que hacer todos los puntitos en los vértices de las cuadrículas (imagen 3). Él está de acuerdo y continúa con su trabajo.



Imagen 3
Trabajo compartido sobre el conteo de los puntos de apoyo

Aunque no se indaga acerca de las razones por las cuales Emi cree que es necesario colocar los puntos en los vértices de las cuadrículas, se puede hipotetizar que tiene que ver con que le permite comparar la cantidad de cuadraditos entre un punto y otro de la figura original con la

figura a copiar. Este consejo tuvo un efecto en Gabi, ya que inmediatamente borra, pero no borra los dos puntos que había trazado, sino sólo el que estaba “mal ubicado”.

Se puede interpretar que la decisión que él toma de no colocar todos los puntos en el vértice de cada cuadradito, se vincula con que el objetivo de Gabi era “copiar el dibujo”, no el usar los puntos como medidas del radio. Prevalece una lectura perceptiva de la figura geométrica: él ve esos tres puntos negros, una línea y la circunferencia, e intenta copiarlos en su dibujo. Se confirma esta idea cuando al trazar la circunferencia pincha el compás correctamente en el centro, pero no abre el lápiz hasta ninguno de los puntos, sino hacia abajo intentando, con cada movimiento circular, hacer coincidir el trazado de la circunferencia con uno de los puntos dibujados. Mientras hace esto va diciendo “¿A ver si llega?” (Imagen 1).

En este momento de la secuencia se observa cierta inestabilidad para resolver. Cuando es él quien elige el procedimiento percibimos que hay una “actividad matemática” en términos de Charlot (1986) ya que ahí se involucra con el problema y produce conocimiento, sin embargo, cuando por momentos es su compañera la que lo propone, él se desestabiliza y la atención deja de estar puesta en el problema y pasa a centrarse en cumplir con lo que la compañera indica, generando esa inestabilidad que se mencionó más arriba.

En otros momentos, se destaca cómo Gabi le expresa a su compañera cómo lo haría y ante la aceptación de su pareja se lo observa estimulado con la mirada puesta en el problema y con las herramientas en mano, comienza a desarrollar el trabajo propuesto.

Actividad 2: Copiar figuras (igual forma e igual tamaño)

En esta actividad los alumnos debían copiar una figura que tenga la misma forma, pero además el mismo tamaño. Gabi y Emi están trabajando solos sin supervisión docente, a diferencia de la actividad 1 en la que era ella, quien guiaba el intercambio. Gabi propone seguir con el procedimiento que había planteado para la primera actividad, pero su compañera le propone pensar otra cosa.

Emi: Pero también podemos hacerlo de otra forma.

Gabi: Ahhh!

Emi: Si pensamos así, acá podemos contar también, acá tenemos un cuadrado (lo dibuja). Si contamos 1, 2, 3, 4, 5... (cuenta los cuadraditos que ocupa el lado corto del rectángulo), podemos copiar acá 1, 2, 3, 4, 5... (los cuenta al lado de la figura original, Mientras lo dice, lo va dibujando para explicarle a Gabi como debería quedarle en la hoja. Gabi mira y asiente constantemente).

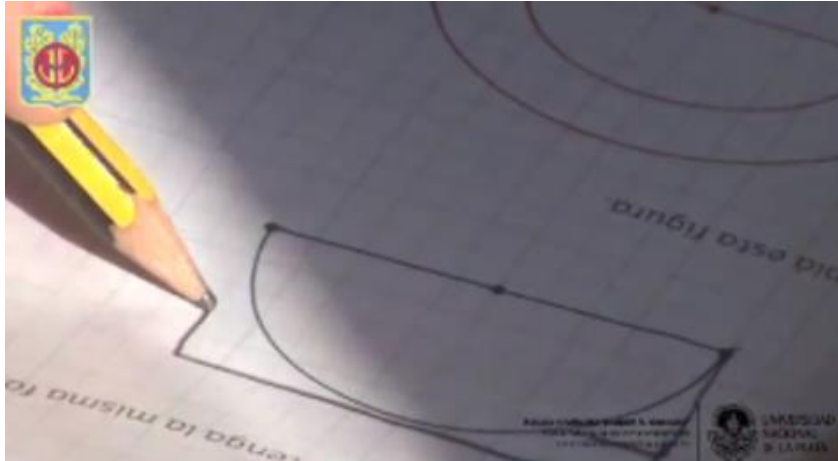


Imagen 4

Dibujo de la semicircunferencia dentro del rectángulo

Gabi: Ahhh como una carpa

Emi: Contamos acá 1, 2, 3, 4, 5 (contando los cuadritos del lado más corto del rectángulo dibujado) bueno vamos acá (en la hoja cuadriculada al lado de la figura original) y contamos 1, 2, 3, 4, 5, (marca un puntito arriba y otro abajo cuando termina de contar)

En esta escena se genera un intercambio entre lo que ella propone y lo que él entiende que tiene que hacer; si bien él está de acuerdo, pareciera no está tan convencido ya que primero intenta copiar el dibujo de la semicircunferencia sin el rectángulo (imagen 5), pero al ver que no es posible, porque al hacerlo a mano alzada el trazado no es perfecto y se va hacia arriba, accede a dibujar la figura que propone su compañera.

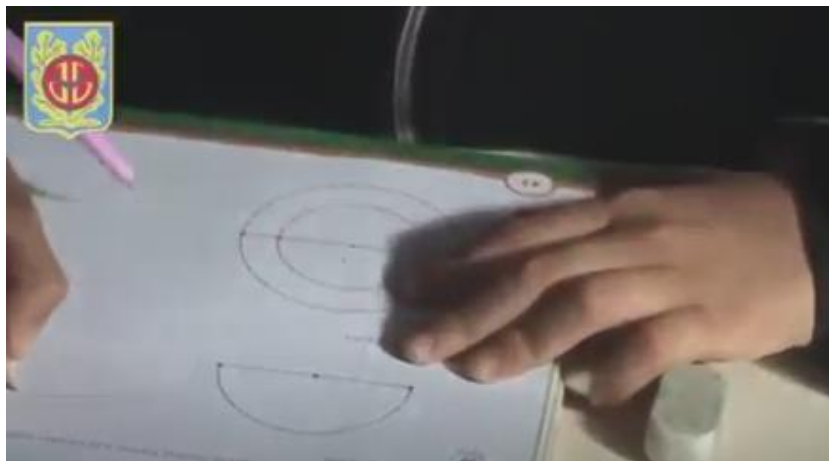


Imagen 5

Trazado de la semicircunferencia sin el rectángulo

Se puede visualizar en esta escena cómo Gabi construye un sentido específico de la sugerencia que le da la compañera, la cual le permitiría controlar su propio procedimiento. Cuando él intenta dibujar la semicircunferencia, al darse cuenta de que no es posible hacerla sin algo que lo controle, toma la propuesta de la compañera de hacer el rectángulo al que

denominan “la carpa”. Es a partir de la conexión de estas dos ideas que él construye una idea propia. Si bien opta por copiar el rectángulo, se interpreta que no comparten el mismo propósito en la construcción.

Ella dibuja esta figura “rectángulo” denominándolo “la casa con el techo” el cual serviría para evitar que el semicírculo quede por fuera. Interviene el dibujo del libro como se ve en la imagen. Se cree que su intención es mostrarle a Gabi cómo le quedaría construida la figura a copiar, y luego replica esa figura al lado.



Imagen 6
Intervención en el libro como apoyo a la explicación

No se sabe si Emi hubiese optado por hacer esta construcción, si su pareja de trabajo no hubiese sido Gabi o si el trabajo hubiese sido individual, pero sí se cree que es la necesidad de explicarle a su compañero lo que está pensando lo que la empuja a intervenir la figura del libro. En la construcción de Gabi, en cambio, él dibuja el rectángulo, pero no lo hace al ras de la semicircunferencia, es decir no tiene en cuenta la cantidad de cuadraditos que corresponde al radio de la semicircunferencia. Esta construcción permite confirmar la idea de que el propósito de la construcción no es el mismo y entender por qué él no estaba tan seguro de hacerla en un primer momento.

Sin embargo, como él ya está convencido de que “la carpa” es necesaria, le quedan los dos rectángulos dibujados: el de la figura original y el de la copia. La mirada de Gabi está puesta en el dibujo del rectángulo, él lo construye con la semicircunferencia adentro y al parecer cumple con lo que la compañera le había propuesto. Luego traspasa esa información a la copia, quedándole los dos rectángulos dibujados (como se ve en la imagen 7). Al parecer su único objetivo es que le permita mantener a la semicircunferencia dentro del rectángulo.



Imagen 7
Construcción del rectángulo

En la siguiente escena interviene la docente e indaga acerca de la congruencia de las dos figuras, con el fin de que argumente las razones por las cuales él cree que esos dos rectángulos dibujados son iguales.

Docente: ¿Cómo sabes que ésta es igual a ésta? ¿Que esta rayita es igual a esta rayita?

Gabi: Porque ves esta rayita, voy viendo y son iguales.

Docente: ¿Y cómo sabes?

Gabi: Por esto mirá... (señala la parte de abajo del renglón donde está dibujado el diámetro) voy mirando.

Docente: Y ¿qué miras? ¿Qué es lo que miras ahí?

Gabi: Veo que son iguales.

Docente: A mí me parece que no son iguales no sé...

Emi: Contá cuántos hay acá... (Señala los cuadraditos que ocupa el diámetro de la figura original)

(Gabi cuenta los cuadraditos del diámetro de la semicircunferencia original y los compara con los cuadraditos de la figura que dibujó)

Docente: ¿Son iguales o no?

Gabi: Sí.

Docente: ¿Cómo sabes que son iguales?

Gabi: Porque tenía que contar los cuadraditos.

Docente: Ah bueno, está bien esa respuesta... Porque no es que son iguales porque se ven iguales, ¿sí? Son iguales porque tiene la misma cantidad de cuadraditos.

Gabi: Ah, entiendo...

Docente: ¿Y dónde ponés el punto? (El punto del centro de la circunferencia)

(Gabi empieza a contar desde uno de los puntos que corta la semicircunferencia, en la figura original, hasta el centro, cuenta 5 cuadraditos, luego en su figura, también cuenta 5 cuadraditos para colocar el punto del centro)

Gabi: Siempre hay que contar los cuadraditos en vez de con la regla.

En un principio las razones que da son meramente perceptivas, da respuestas como “veo las rayitas”, señalando con el dedo el diámetro de la semicircunferencia dice “veo que son iguales”. Si bien hay una idea acerca de las razones por las cuales él está convencido de que son iguales, ya que de hecho lo son, la docente no se conforma con esta respuesta e insiste en que debe convencerlo con otro tipo de fundamentos. En ese momento interviene su compañera y le dice “contá cuántos cuadraditos hay” señalando el diámetro de la semicircunferencia y mostrándole en acto un modo de producir otro tipo de fundamentos. Él entiende lo que la compañera le dice, no como en otras ocasiones en las que él aceptaba, aún sin estar tan convencido. Es ahí cuando él toma la idea de la compañera y la hace propia, utilizando esta estrategia en el resto de las actividades. Esta idea se sustenta cuando él dice: “Siempre hay que contar los cuadraditos en vez de con la regla”. Gabi, luego del intercambio con Emi, entiende que la igualdad en la cantidad de cuadraditos de la figura original y la copia, garantiza que la figura a copiar sea la misma.

Para el trazado de la semicircunferencia él propone utilizar una herramienta que reconoce que se parece a la semicircunferencia: el transportador. La docente se lo da para que demuestre cómo lo haría (Imagen 8).

Docente: ¿Hay alguna herramienta con la que puedan hacer esta forma? (señala la semicircunferencia)

Gabi: ¡Con la regla!

Docente: Pero esta forma así (vuelve a señalar), ¿la podrás hacer con la regla?

Gabi: Sí, una regla que hace así (hace la forma circular con la mano refiriéndose al transportador).

(La maestra consigue uno y se los muestra, se lo entrega a Gabi para que lo use)

Docente: ¿Este?

Gabi: Sí este (y lo apoya dentro del rectángulo... intenta con movimientos hacer que el transportador entre dentro del rectángulo)



Imagen 8

Uso del transportador para trazar la semicircunferencia

Emi: Pero ese se pasa de la medida, es mucho más grande.

Gabi: Pero podemos hacer esto (intenta utilizar la parte redondeada del transportador para copiar la figura de la semicircunferencia)

Emi: Yo pensé hacerlo con esto (señala el compás)

Se cree que él se niega a usar el compás ya que es una herramienta que le resulta difícil manejar y entonces propone esta, en la que pareciera resolver fácilmente el problema. Sin embargo, trata de darlo vuelta para que encaje aunque no logra inscribirlo en el rectángulo.

Si bien persiste un conocimiento de las figuras basado en lo perceptivo, se cree que comienza a encontrarse con ciertas dificultades e insuficiencias a la hora de resolver o argumentar, apoyándose únicamente en lo visual. Es por ello que las intervenciones apuntan a tensionar algunas de sus propuestas. Por ejemplo, que para dar cuenta de que dos segmentos son iguales, la medida entre ambos podría ser una manera de garantizarlo o que la forma circular no es suficiente para copiar la semicircunferencia, en este caso ya que puede copiar la forma, pero no garantizar la medida de esa semicircunferencia. Para copiar esa figura debería combinar forma y tamaño.

Su compañera le propone usar el compás, y él reconoce que no sabe usarlo:

Gabi: A mí no me sale (Se refiere al uso del compás)

Docente: Bueno puede ser que no les salga bien el principio... ¿Dónde apoyarías? ¿Ahí apoyarías el compás?

(Gabi pincha correctamente el compás en el punto central y además lo abre hasta uno de los puntos trazados anteriormente. La docente lo ayuda a utilizarlo, le dice cómo tomar el compás, girarlo y logra hacerlo, después de varios intentos.) (Imagen 9 y 10)



Imagen 9

Uso del compás para trazar la semicircunferencia



Imagen 10
Semicircunferencia trazada

Se puede inferir que la dificultad radica en el simple hecho de la manipulación de la herramienta ya que cuando sí reconoce al compás como la herramienta que le permitiría garantizar tanto la forma como el tamaño, pincha correctamente el compás y lo abre hasta uno de los puntos como muestra la imagen.

En estas decisiones se visualizan algunos avances en relación al inicio de las actividades: reconoce correctamente dónde pinchar el compás y hasta dónde abrirlo.

Se cree que el haber transitado por la resolución de la primera actividad colaboró en el sentido de que ya no hizo movimientos al azar para hacer coincidir el lápiz del compás con los dos puntos que cortan la circunferencia. Se puede observar, actividad tras actividad, cómo su posición frente a la tarea se va modificando, así como los procedimientos que utiliza, en función de los conocimientos que produce con cada una.

Actividad 3: Copiar circunferencias concéntricas

En esta actividad debían realizar una copia de la figura, conservando forma y tamaño. En el siguiente fragmento del intercambio entre Gabi y Emi se observa cómo interactúan entre ellos y con la docente acerca de las posibles resoluciones:

Docente: Ahora quiero que se pongan de acuerdo con éste (señala el tercer problema), a ver qué se les ocurre, ¿qué tenían que hacer acá?

Emi: Copiar esta figura.

Gabi: (Enseguida responde) Ya sé con esto (señalando el compás).

Emi: Podemos usar las dos maneras que usamos acá (señala el problema 2).

Gabi: Sí, pero... (Dice sí, no tan convencido e intenta empezar a hacer algo en su hoja. Emi lo convoca para que la escuche)

Emi: Mirá Gabi vemos cuánto es acá (señala los puntitos de la figura 3). Ponemos los puntos arriba y abajo.

(Gabi toma la regla y empieza a intentar resolver el problema en su hoja)

Docente: ¿Qué medida vas a tomar Gabi?

Gabi: No, no, voy a subrayar...

Emi: No, hay que poner así (Emi toma la regla y empieza a trabajar en su hoja mostrando a Gabi lo que hay que hacer) ¿cuánto mide esto?... 6 cm (quiere trazar un diámetro de 6 cm)

Gabi: Ah, porque yo lo hago diferente... Yo no lo hago con la regla, lo hago contando los cuadrados...

(Comienza a ubicar los puntos contando cuántos cuadraditos hay entre un puntito y el otro en la figura. Comete algunos errores de conteo, porque cuenta vértices, no cuadrados, pero logra revisar y corregirlos finalmente. Traza el diámetro y encima de él copia los puntitos)

Gabi: ¡Yo creo que nos vamos a sacar un excelente!

Emi: Tenés razón Gabi (borra la línea del radio)

Gabi: Emi si querés te podés copiar...

En esta etapa de la clase ya se nota una diferencia en Gabi, no solamente en sus producciones sino también en el intercambio de procedimientos que propone. Desde el inicio de la nueva actividad, reconoce el compás como herramienta que garantiza la forma de la circunferencia (no el transportador, como en la actividad anterior) y el conteo de cuadraditos para garantizar la medida entre un punto y otro.



Imagen 11

Ubicación de los puntos usando cuadraditos como unidad de medida

Emi intenta convencerlo de usar la regla, pero él directamente comienza a trazar los puntitos (Imagen 11); inclusive le deja en claro que él lo hace diferente. Ya no hay un deseo de cumplir con lo que la compañera le propone, sino que es él quien decide y elige qué estrategia es la más adecuada para resolver.

Se puede observar en las imágenes anteriores cómo los dibujos ya son diferentes: ella opta por trazar el diámetro primero (Imagen 12).



Imagen 12
Trazado del diámetro

Él comienza contando los cuadraditos que hay entre un punto y el otro, reutilizando lo aprendido en el punto anterior. Cuenta en la figura original los cuadraditos y va colocando de a uno los puntitos. Si bien se encuentra con algunas dificultades en el conteo, logra reconocer el error y revisarlo. El primer error que comete es que cuenta tres cuadraditos en vez de dos, porque en realidad cuenta los vértices. Este error no tiene que ver con que no sabe lo que está haciendo o para qué lo está haciendo, como en algunos de los errores de construcción que podría haber tenido. Se trata de un error que puede corregir fácilmente cuando revisa, porque sabe hacia dónde va con ese procedimiento.

La revisión de lo hecho, es algo que también se nota sucede en esta actividad. Cuando Gabi termina de marcar todos los puntos, deja el lápiz en la mesa porque la acción cambia: ya no va a marcar más puntos, sino que va a revisar (Imagen 13). Vuelve a contar los cuadraditos de la figura original para asegurarse de que lo que hizo es correcto; esto le permite advertir el error, como se observa en la siguiente imagen. Primero cuenta que haya 5 puntos en su copia y luego que estén bien ubicados, identifica donde está el error y lo corrige.

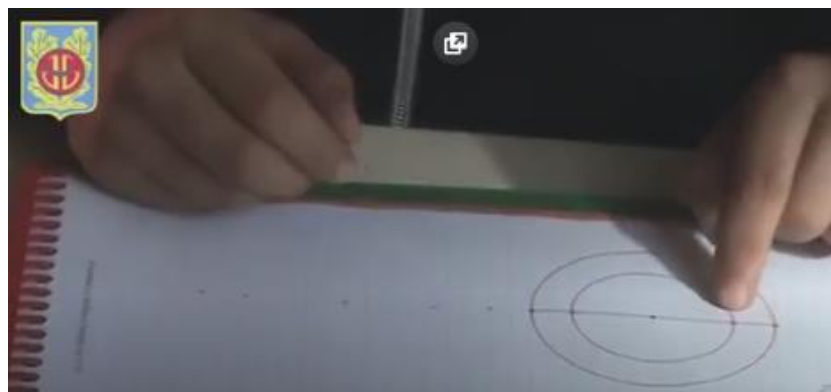


Imagen 13
Revisión de la copia, control del original

Algo muy interesante que quedó registrado en esta imagen es cómo Gabi está convencido y seguro de lo que está haciendo. Él no quita la mirada de su tarea porque se nota que está totalmente involucrado. Sin embargo, es su compañera la que ahora duda respecto de si lo que está haciendo es correcto o no, decide borrar y hacer lo que su compañero le propone. Es en ese momento donde Gabi le dice a su compañera “si querés te podés copiar”.

Puesta en común

En el momento de la puesta en común, instancia de trabajo colectivo, los estudiantes y la docente socializan y comparten diferentes formas de desarrollar las consignas. Ante esta situación y al momento de responder cómo realizaron la primera actividad, se observa la participación activa de Gabi. Explica su estrategia de usar los cuadraditos como medida para colocar los puntos como un procedimiento propio, aunque él no había utilizado esta estrategia inicialmente.

En el intercambio de la puesta en común se puede observar cómo esos conocimientos que Gabi fue construyendo a medida que avanzaba en la resolución de las actividades, le permitieron revisar lo que hizo en la primera actividad y explicitar cómo lo haría ahora luego del recorrido de la clase. También se hace observable su cambio de posición ante el saber en un espacio de intercambio colectivo ante un saber específico.

Conclusiones finales

Como docente del área de matemática el desafío constante es generar situaciones de enseñanza donde todos los alumnos y alumnas de un grado puedan participar de los momentos de socialización, de una puesta en común y de los intercambios entre pares al momento de realizar alguna actividad. Las propuestas didácticas pretenden atender a la heterogeneidad de las aulas, a los distintos ritmos y a las distintas trayectorias escolares, particularmente a aquellas situaciones singulares en las cuáles la institución propone un Plan Académico Particular en concurrencia con una maestra acompañante pedagógica. Así considerando a Gabi y la posibilidad de que él “formara parte” de una clase de matemática, no solamente con su presencia, sino que también se involucrara intelectualmente en la misma, se elaboró una propuesta de enseñanza que cumpliera las condiciones necesarias para que él pueda participar, resolver e interactuar con sus compañeros y compañeras.

De ese modo se pretendió dar respuesta a la pregunta que movilizó este trabajo y se transformó en el motor de dicha propuesta de clase: ¿cómo generar condiciones para que Gabi se involucre en la clase de matemática, con geometría y en interacción con sus compañeros?

Promover la interacción de Gabi con sus compañeros atendiendo a sus experiencias dentro del aula y de la clase de matemática, era el desafío.

Este trabajo permitió re-significar el concepto de interacción. No era cualquier tipo de interacción la que se pretendía provocar en las clases, sino aquella orientada a habilitar y darle lugar a un niño que -hasta entonces- no participaba dentro del aula. Se pretendía lograr que él se sienta cada vez más seguro dentro del aula, permitiendo además la producción de conocimientos matemáticos. El trabajo realizado con Gabi, me permitió también revisar algunas intervenciones habituales de la clase, repensar qué se pretende con eso. Por ejemplo, pedirles "ponerse de acuerdo" si bien podría ser una frase muy usada, acá cobró otro sentido, nos llevó a hacernos otras preguntas como: ¿qué es ponerse de acuerdo para un niño que siempre había trabajado fuera del salón o con un adulto? ¿Qué entendía él por ponerse de acuerdo? ¿Qué es lo que pretendíamos que haga?

A lo largo del análisis de la segunda clase de la propuesta, se señaló en varias oportunidades la idea de que Gabi era un alumno más dentro de la clase. Su trayectoria escolar había hecho pensar que durante toda la indagación íbamos a tener que prestar atención a sus "diferencias" en relación con la del resto de los alumnos, identificándolas y actuando en consecuencia. Sin embargo, su comportamiento dentro del aula demostró que, en tan solo dos clases, bajo ciertas condiciones diseñadas y planificadas, logró desempeñarse como cualquier otro alumno, dando su opinión, no solamente cuando se lo solicitaban, interactuando no sólo con su pareja, sino con la docente y el resto de la clase, pidiendo la intervención a la docente para despejar dudas, atento a la clase, explicitando procedimientos, usando estrategias propias para argumentar sus producciones.

La experiencia de la propuesta me permitió creer que era posible presentarle a Gabi otros contenidos nuevos para cuarto grado, como el de fracciones⁵. En consecuencia, la propuesta genera nuevas preguntas acerca de los modos en los que se podrían abordar aquellos contenidos donde los niveles de conocimiento de los alumnos y alumnas son más dispares, como podrían ser el contenido de operaciones o numeración, ¿Cómo se podrían generar interacciones productivas en estos casos? ¿Qué características podrían tener las situaciones para generar buenas condiciones de interacción, aún con niveles de conocimientos muy dispares?

De este modo, pone en situación de repensar los roles y dispositivos que se desarrollan al interior de las instituciones, atender a particularidades de los alumnos no estáticas, que pueden modificarse con intervenciones docentes que lo retroalimenten y destaquen las potencialidades de los encuentros entre pares, entre otras cuestiones que motivan a seguir pensando.

En este sentido, y para cerrar

Lo importante para el alumno no es conocer la solución, es ser capaz de encontrarla por sí mismo y de construir así, a través de su actividad matemática, una imagen positiva de sí mismo, valorizante frente a las matemáticas. La recompensa al problema resuelto no es la solución del problema, es su éxito personal al resolverlo por sus propios medios, es la imagen que puede tener de sí mismo como alguien capaz de resolver problemas, de hacer matemáticas, de aprender (Charlot B. 1986, p. 9)

⁵ Este tema no será abordado en este trabajo.

Referencias

- Brousseau, G. (1986). *Teoría de las situaciones didácticas*. Grupal Logística y Distribución. Paris.
- Chevallard, Y., & Gilman, C. (1997). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 3.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Broitman, C. (2013). Introducción. En Broitman (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria I*. Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1994). Los Diferentes Roles del Maestro. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. (1986, March). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. In Conferencia dictada en Cannes.
- Iztcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la Geometría: de las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Iztcovich, H. y Murúa, R. (2016). GeoGebra: «nuevas» preguntas sobre «viejas» tareas. *Yupana. Revista de Educación Matemática de la UNL*, 10, 71-85.
- Laborde, C. (1997). Cabri-geómetra o una nueva relación con la geometría en Investigar y enseñar. *Variedades de la educación matemática*. Bogotá. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute. Panizza, M. (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*, 189-243. Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy: Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sadovsky, P., Parra, C., Iztcovich H., Broitman, C. (1998). *Matemática. Documento de trabajo N° 5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*. Actualización Curricular. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sessa, C. y Giuliani, D. (2008). Mirar la historia de la matemática para pensar en el aprendizaje y la enseñanza. Broitman, C.(comp.). *Enseñar Matemática Nivel Inicial y Primario*, (4).

CAPÍTULO 6

El agua como recurso y como derecho

María Alejandra Omelusik y Valeria Matschke

*Agua, cómo te deseo
agua, te miro y te quiero
agua, corriendo en el tiempo
agua, bailando en manos del sol.
Agua, sal de mi canilla
quiero que me hagas cosquilla
siempre, sonido sonriente...*

Los Piojos, AGUA

Podríamos decir que la Tierra es un planeta azul, pues está cubierto con un manto de agua que abarca el 71% de su superficie. Este elemento impone su presencia, no sólo por su cantidad, sino también por sus particularísimas propiedades químicas y físicas que la hacen diferente a cualquier otra sustancia del planeta y esencial para sostener la vida (Anzolín, 2015).

Pero resulta que de esa cantidad de agua presente en el planeta, aproximadamente el 2.5% del total es agua dulce y el resto salada. De esa agua dulce, buena parte se encuentra en estado sólido en los polos o se encuentra en forma inaccesible en las profundidades del suelo. Es decir, que nuestras fuentes son los cuerpos de agua superficiales y los cuerpos de agua subterráneas.

El agua es un recurso vital para los individuos, a veces escasamente valorado y es un derecho poder acceder a ella. Pero muchas veces ese acceso se ve limitado, en gran parte de las regiones del planeta, por condiciones de falta de infraestructura para su distribución, contaminación de los cursos que la hacen no apta para el consumo, barreras geográficas que dificultan su disposición, etc.

La noción del derecho humano al agua queda establecida en el marco de la publicación de la Observación N° 15 (OG15) dictada por el Comité de Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas en el año 2002. Este documento expresa que este derecho es indispensable para una vida humana digna y es un requisito para la garantía de derechos como el hábitat, la salud y la identidad cultural, entre otros. Esto implica que todos y todas debemos recibir el agua en cantidad suficiente, en un estado salubre y aceptable, siendo físicamente accesible y asequible para usos personales y domésticos. En este marco, se considera entonces que el agua debe tratarse como un bien social y cultural y no como una mercancía.

Posteriormente, la Resolución N°64/292 de 2010 de Naciones Unidas estableció que el acceso al agua potable es un derecho humano esencial para el disfrute pleno de la vida y de todos los derechos humanos. En este sentido, propuso a los Estados y organizaciones internacionales garantizar los recursos económicos para abastecer a la población de agua potable y saneamiento saludable, limpio y accesible (Acumar, 2016).

Atentas al problema que plantea el acceso al agua segura y su cuidado nos propusimos desarrollar la secuencia didáctica que se describe a continuación, pensada para 6to grado en el área de Ciencias Naturales de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata.

En la escuela las propuestas curriculares en Ciencias Naturales se enmarcan en un enfoque de enseñanza constructivista, promoviendo la indagación, la construcción de nuevos saberes y nuevas explicaciones frente a los hechos y fenómenos naturales del entorno diario de los y las estudiantes. Este posicionamiento didáctico nos invita a pensar y crear propuestas didácticas que comienzan con un interrogante o problematización del entorno cotidiano, considerando y partiendo de las diferentes ideas y saberes de las chicas y de los chicos para llegar a construir una interpretación y conocimiento de su mundo cotidiano. Por lo tanto, las propuestas didácticas tendrán el propósito de poner a cada alumno y alumna en un lugar de construcción de sus propios esquemas de interpretación del mundo que los rodea.

El trabajo con problemas es el eje que estructura el recorrido de las secuencias de enseñanza que se plantean. Tal como apunta Díaz Barriga (2005), el trabajo con problemas promueve la búsqueda de diferentes fuentes de información, lleva a formular nuevas preguntas, a diseñar experimentos, a analizar datos, al debate, a la comunicación de resultados, etc.

Descripción de la secuencia didáctica

“EL AGUA ES UN DERECHO DE TODAS LAS PERSONAS”

Lucía, alumna de 6to

Propósitos generales:

- Distinguir las diferencias entre el agua pura y el agua potable como una mezcla homogénea de muchos materiales.
- Promover la escritura de registros de observación e informes, en continuidad con las prácticas de escritura específicas del área en el segundo ciclo.
- Comenzar a reconocer los diferentes pasos en la potabilización del agua según los métodos que se emplean.
- Promover el debate y la confrontación de ideas acerca del acceso al agua potable a partir del análisis de diferentes fuentes de información.
- Reflexionar acerca del uso responsable del agua como recurso y como derecho.

Primera clase

Comenzamos la secuencia con el planteo de la siguiente problemática: *El acceso al agua como derecho de las y los ciudadanos*. Este planteo invita a los y las estudiantes a indagar en sus propias ideas acerca de la noción de la disponibilidad del agua potable en el planeta y el uso que hacemos de ella. Luego como consigna se les solicitó que pensarán y analizarán el siguiente texto:

Si en nuestro planeta los continentes ocupan sólo una tercera parte y el resto está cubierto por agua, ¿por qué siempre se habla de “cuidar el agua” del planeta?

En primer lugar, dimos un tiempo acotado para pensar y escribir en forma individual, sin contrastar - enriqueciendo o cambiando - nuestras propias ideas con la de los demás; y en segundo lugar, tuvimos un momento para socializar y registrar esas ideas. Al finalizar dimos a conocer a los y las estudiantes nuestro propósito didáctico para este momento compartido. Consideramos importante explicitar: “Guardaremos por un tiempo estas ideas diversas que registramos en el afiche y, luego de estudiar este problema, volveremos a ellas para ver cómo las seguimos pensando, si podemos enriquecerlas o tal vez cambiarlas”. Esta situación nos permitió contrastar el conocimiento inicial presente en los y las estudiantes con el conocimiento que fueron construyendo hacia el final de la propuesta planteada. A partir de este momento, les ofrecimos a los y las estudiantes seguir construyendo sus propios esquemas de interpretación del mundo.

La enunciación de esta problemática fue muy discutida por el equipo docente junto al Coordinador del Área¹. En un primer momento, habíamos escrito en la afirmación “y el resto está cubierto por mares y océanos”; pero luego nos dimos cuenta que en esta afirmación se excluían las otras formas de presentación de aguas en el planeta, esas aguas de las cuales nos interesaba conversar: las aguas aptas para el consumo humano. Entonces reformulamos la afirmación escribiendo: “y el resto está cubierto por agua”. Nos parece interesante comentar cómo la manera en que se formula una problemática puede restringir o abrir otros interrogantes que despiertan el interés por continuar indagando e investigando sobre el tema.

Algunas de las hipótesis de los niños/as surgidas de la indagación en torno a la problemática fueron:

Hipótesis 1: Porque si no la cuidamos se va a terminar.

Hipótesis 2: El agua sirve para preparar los alimentos y nos da nutrientes.

¹ En el año 2019 el equipo docente estaba conformado por Laura Ortiz, María Alejandra Omelusik, Mónica Rosas, Beatriz de la Canal, Gabriela Irrazabal y Christian Beri en función de Coordinador en Ciencias Naturales desde 2015 hasta 2021. A partir de 2021 la función de coordinación es ejercida por Valeria Matschke, quien se encargó de la corrección y lectura final de este material.

Hipótesis 3: En el planeta hay agua dulce y agua salada. Nosotros sólo podemos tomar agua dulce.

Hipótesis 4: Hay mucha agua pero no toda se puede tomar (sólo el agua potable). Mucha agua es salada (mar y océanos).

Hipótesis 5: Sin agua no habría lluvias y no se podrían regar los cultivos, ni apagar incendios.

Hipótesis 6: Porque estamos contaminando las aguas del planeta y no vamos a tener agua para tomar.

Hipótesis 7: La megaminería contamina el agua y no se puede tomar.

Hipótesis 8: Los proyectos mineros y otras empresas utilizan mucha agua y la contaminan, además del suelo.

Releyendo estas hipótesis conjeturamos que había un conocimiento adquirido a partir de la experiencia personal en relación con el entorno circundante y por otro lado un conocimiento escolar obtenido durante la cursada de 5to grado. En algunas de ellas aparecía la idea del agua como un recurso natural “finito” (hipótesis 1) y otras asociadas con la idea de alimentación y consumo para la vida (hipótesis 2, 3 y 4). En algunas se relacionaba con la contaminación del recurso, un saber construido a partir del estudio del desarrollo e impacto de la megaminería en la vida del ser humano y en el ambiente (Hipótesis 6, 7 y 8). Resultó interesante ver cómo algunas afirmaciones ocultaban saberes previos que abrían nuevos caminos de indagación: “sin agua no habría lluvias...” (Hipótesis 5). En este caso, supusimos que pensaban en el ciclo del agua en el planeta. Asimismo, entre estas hipótesis también apareció la idea de “agua potable” como agua sólo apta para el consumo del ser humano (Hipótesis 4).

Muchos de los temas que aparecieron mencionados por los y las estudiantes fueron retomados en diferentes momentos de la secuencia planificada.

Segunda clase

En la clase les propusimos a los y las estudiantes comenzar a estudiar “El agua” para volver a pensar en muchas de las ideas que habían expresado en la clase anterior. Entonces les ofrecimos leer un texto complejo, que no había sido escrito para ellos/as, el texto informativo “La disponibilidad del agua” (sólo un extracto), publicado en el portal de *Greenpeace*.

Distribuimos los textos impresos y luego informamos que la fuente de información era Greenpeace. Preguntamos si alguna vez habían escuchado ese nombre. Algunos comentaron que tenía que ver con el cuidado del planeta. Entonces aprovechamos la oportunidad para darles más información agregando que es una organización independiente y que en el portal de Greenpeace Argentina aparece mencionado: “Trabajamos para defender el medio ambiente, promover la paz y estimular a las personas para que cambien actitudes y comportamientos que ponen en riesgo a la naturaleza” (Greenpeace, 2020, en Sobre nosotros, párr.1).

Disponibilidad del agua

El agua dulce es un recurso finito, vital para el ser humano y esencial para el desarrollo social y económico. Sin embargo, a pesar de su importancia evidente para la vida del hombre, recién en las últimas décadas se empezó a tomar conciencia pública de su escasez y el riesgo cierto de una disminución global de las fuentes de agua dulce.

La superficie de agua sobre el planeta supera abundantemente a la continental y más del 70% corresponde a mares y océanos, pero esta abundancia es relativa. El 97,5% del total existente en el planeta es agua salada, mientras que solo el 2,5% restante es agua dulce.



Del porcentaje total de agua dulce casi el 79% se encuentra en forma de hielo permanente en los hielos polares y glaciares, por lo tanto **No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones**. no está disponible para su uso. Del agua dulce en estado líquido, el 20% se encuentra en acuíferos de difícil acceso por el nivel de profundidad en el que se hallan (algunos casos superan los 2.000 metros bajo el nivel del

mar). Sólo el 1% restante es agua dulce superficial de fácil acceso. Esto representa el 0,025% del agua del planeta.

Si toda el agua del planeta se colocase en un balde, sólo una pequeña cucharita de té sería la cantidad de agua potable.



La renovación de las fuentes de agua dulce depende del proceso de evaporación y precipitación. El 80% de la evaporación global depende de los océanos y solo el 20% de las precipitaciones terminan en las zonas terrestres, alimentando lagos, ríos, y aguas subterráneas poco profundas, donde la renovación se da por infiltración (1). Si bien el volumen de agua no ha cambiado en los últimos 30 mil años, estos recursos no son inagotables, ya que han sufrido un deterioro

importante en la calidad, debido al crecimiento de la población y sus actividades relacionadas.

(1) "Informe GEO América Latina y el Caribe" Perspectiva del Medio Ambiente 2003, Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Costa Rica, octubre 2003

Imagen 1
Disponibilidad del agua

En el texto los y las estudiantes encontraron varias de las ideas previas compartidas en la primera clase -la distribución de aguas dulces y saladas en el planeta-; sin embargo, el título y las infografías continuaron problematizando y abriendo nuevos caminos de indagación y diferentes modos de conocer.

Al elegir el texto, pensamos -equipo docente y coordinador del área- en problematizar la primera afirmación que se enuncia en el texto y la información en relación con el título. Algunas de las intervenciones planificadas para acompañar la lectura de este texto, fueron:

- El artículo comienza diciendo: “El agua dulce es un recurso finito, vital para el ser humano y esencial para el desarrollo social y económico”. ¿Por qué dirá que el agua dulce es un recurso finito?
- ¿Por qué el artículo se titulará “Disponibilidad de agua”?

Esta segunda pregunta se podría plantear como cierre de la conversación sobre el artículo, previo al análisis de las Infografías.

También nos preguntamos qué lectura realizarían los y las estudiantes de las infografías que acompañan el texto.

Respecto a la primera enunciación “El agua dulce es un recurso finito, vital para el ser humano y esencial para el desarrollo social y económico”, muchos se preguntaron por qué el agua, considerada como un recurso natural, afectaba el desarrollo económico. El impacto del agua sobre este desarrollo resultaba difícil de dimensionar para los niños y las niñas. Es decir, cómo la presencia o carencia del agua disponible en el planeta para el consumo humano podría afectar el desarrollo de diferentes actividades económicas en la población. Les resultaba más evidente poder hacerlo desde una mirada social: cómo impacta en ellos, en su barrio y en su ciudad el acceso o no al agua, qué implicancias tiene. Pensar en recursos para considerar la multidimensión política, social y económica en diálogo con el mundo natural es un desafío tanto para docentes como estudiantes.

Para seguir en este primer nivel de análisis del texto, mencionamos la necesidad emergente de pensar en ciertos modos de decir, de informar, que son usados en el texto a través de palabras/frases que para los niños y las niñas tienen un significado asociado al uso coloquial. En relación a la expresión “recurso finito”, éste era entendido como un recurso “delgado”, “delicado”; por supuesto, lo asociaban al uso cotidianamente que hacían de la palabra “finito”. En este caso, el significado estaba relacionado con “aquello que tiene fin”. Preguntarles con qué palabra madre la relacionarían y pensar en sus acepciones, ayudó a construir el significado. Otra palabra podría ser “vital” para pensarla en el contexto de la expresión “vital para el ser humano”. ¿Por qué se referirá al agua como vital? ¿Qué se informa? En esta parte del texto encontraron una afirmación que se correspondía con sus saberes y experiencia en relación al consumo del agua.

Otra pregunta resultó interesante para profundizar en el conocimiento que los y las estudiantes tienen acerca de la dinámica del planeta. En una parte del texto se informa: “La superficie de agua sobre el planeta supera abundantemente a la continental y más del 70%

corresponde a mares y océanos, pero esta abundancia es relativa.”. Entonces preguntamos “¿Por qué se dirá ‘pero esta abundancia es relativa’?, ¿Qué piensan?, ¿Qué querrá decir que es ‘relativa’?”. Esta pregunta nos resultó interesante para pensar entre todos y todas que el planeta está en continuo movimiento, no es estático y en él se desarrollan permanentemente diferentes procesos naturales.

Luego de leer el texto se regresó a las imágenes que lo acompañan: la gráfica de torta con los porcentajes y “el balde y la cuchara”. Los niños y niñas de sexto conocen diversas formas de representar al mundo natural y lo que sucede en él. En este caso, conocen la “torta” como forma de representar los valores porcentuales; sin embargo, en esta ocasión, se presentaron dificultades con algunos porcentajes informados en el texto.

Mientras en el texto se dice “El 97,5% del total existente en el planeta es agua salada, mientras que solo el 2,5% restante es agua dulce”, el gráfico de torta sólo representa linealmente el 97,5%, mientras que el 2,5% enunciado se encuentra desagregado en otros porcentajes parciales que requerían de la interpretación y la sumatoria de los niños y las niñas.

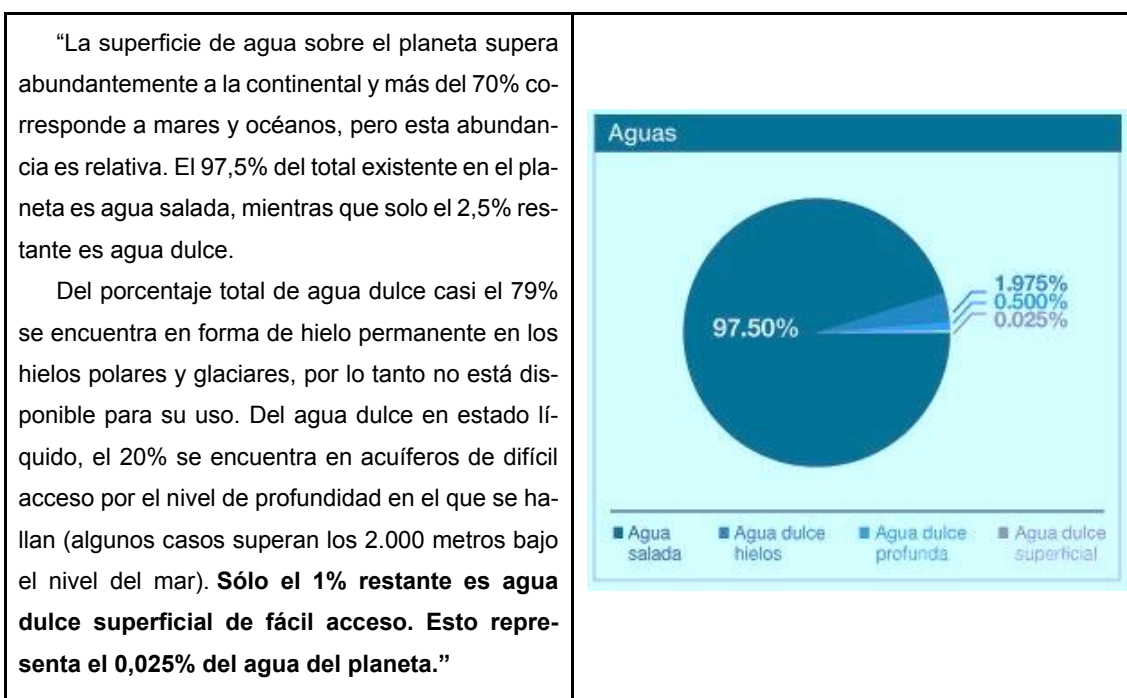


Imagen 2
Proporciones de agua en el planeta

Por otro lado, el balde con la cuchara es una imagen -compuesta por dos elementos- que invita a establecer alguna relación. Es una imagen impactante que permite dimensionar la disponibilidad de agua potable para el ser humano. Para poder pensarla, acompañamos su lectura.



Imagen 3
Porcentaje de agua potable en el planeta

En la conversación sobre el texto y las relaciones que establecían con las imágenes, provocó en algunos la necesidad de saber qué eran los acuíferos. Sin embargo, en la clase hubo quienes mencionaron la relación con “aguas dulces profundas”, otros con el “agua de pozo”, dando a conocer la experiencia personal porque es el agua que usan en sus casas. También se preguntaron si el agua de pozo era salada o dulce, surgiendo respuestas disímiles. Estos comentarios sirvieron para tener una idea aproximada y decir que más adelante -en futuras clases- estudiaríamos este tema en particular. En la secuencia siguiente sobre el suelo se incluye una actividad experimental que permite retomar y completar este saber.

Tercera clase

Podríamos apuntar que las actividades experimentales en este momento de la secuencia toman un sentido que va más allá de su inclusión como mera reproducción de pasos metodológicos propios de la investigación científica y que, por sí mismos, no conducen a ningún aprendizaje de las Ciencias Naturales. Su planificación e implementación responden a un contexto didáctico apropiado para el aprendizaje de ciertos contenidos, en la que se incluye la actividad experimental en unión con otras actividades. En el espacio de laboratorio de la escuela (aunque también en el espacio áulico) pueden desarrollarse esas actividades experimentales planificadas. Como sostienen De Longhi y Echeverriarza (2007) esas actividades deben pensárselas contextualizadas en una secuencia de enseñanza, que promueva la discusión de la relevancia del trabajo a realizar y el esclarecimiento de la problemática en la que se inserta, que oriente la participación de los estudiantes en el planteo de hipótesis y diseño de experiencias, el análisis de resultados, etc.

Luego de la lectura y análisis de la información del texto y considerando las ideas que los y las estudiantes tuvieron sobre las aguas profundas – agua de pozo-, y de cómo se dan cuenta si

se trata de agua salada o dulce, compartimos las siguientes preguntas para introducir una actividad experimental en el aula:

- ¿Cómo nos damos cuenta que se trata de agua salada o dulce?
- ¿Hay otras formas de comprobarlo, además de saborearla?

Para realizar la actividad experimental con los y las estudiantes, como docentes pensamos primeramente ver el video *Una estalactita en 7 días* y luego llevar a cabo la actividad, pero decidimos no reproducirla igual a la presentada en el video sino con algunas modificaciones.



Imagen 4
Formación de estalactitas

Para llevar adelante el experimento, se preparó un dispositivo similar al del video, pero se replicó modificando una variable (diferentes cantidades de sal en cada vaso) y de esta forma se transformó en un **dispositivo experimental**; es decir, una observación donde se controlan las variables para poner a prueba la hipótesis: “La formación de estalactitas depende de cantidad de sal”. Para esto, al dispositivo del video le sumamos dos vasos (también unidos con un hilo de algodón) con menos sal (no sobresaturada) y otros dos con agua de la canilla con sal agregada. Es decir, son todos iguales, pero en cada dupla de vasos cambiamos el tipo de mezcla: agua de red (canilla), agua de red con poca sal y agua de red con mucha sal (como el video, donde se formarán estalactitas en el hilo).

Primer momento: se presentó el dispositivo experimental a los alumnos y se planteó la pregunta “¿Qué creen que va a suceder?”. A partir de allí, se registraron algunas ideas colectivas.

Para este momento de la clase pensamos algunas intervenciones como:

- ¿Qué sucede cuando ponemos un hilo en agua?

- Por ejemplo, ¿qué sucede cuando limpiamos agua con un repasador? ¿De qué está hecho un repasador?
- ¿Qué pasará con la inclinación del hilo?
- ¿Para qué pondremos el plato, qué creen que sucederá allí?
- ¿Por qué pondremos diferentes cantidades de sal en los vasos?

Segundo momento: realizamos el experimento en el aula. Los y las estudiantes primero observaron cómo la realizamos. Luego, se acercaron en grupos para observar y registrar mediante un dibujo.

Para este registro conversamos qué podríamos tener en cuenta y, escribiendo en el pizarrón, acordamos una forma de poder hacerlo.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	
1-	Materiales usados
2-	Cada par de vasos se diferencia de los restantes porque...
3-	La experiencia intenta responder a la pregunta...
4-	Mi hipótesis Pienso que... porque...
5-	Observación:
6-	Conclusión: ¿Qué aprendí con esta actividad experimental? ¿Cambió lo que pensaba al principio? ¿Por qué?

Para este registro de observación pensamos algunas anticipaciones respecto a las respuestas que los y las estudiantes pudieran dar:

Respecto a los materiales seguramente anotarían: 6 vasos, 3 hilos de algodón, 6 clavos o tornillos, agua de canilla, 50 gr de sal fina.

También era esperable que diferenciaron los pares de vasos destacando la cantidad de sal agregada – un par de vasos con agua de canilla, otros dos con agua de canilla y dos cucharadas de sal, y los dos últimos con agua y 4 cucharadas de sal.

La experiencia intentaba responder el interrogante cómo se comprueba la presencia de sal en el agua; es decir, si el agua es salada o dulce.

Entre las hipótesis sobre lo que sucedería con la actividad experimental podrían decir:

Pienso que “la cantidad de sal se va a notar en el hilo”, “no va a pasar nada”, “que la sal se evapora” **porque** “el hilo absorbe el agua y al secarse la sal puede quedar en él”, “la sal trepa por el hilo”.

En estas hipótesis no podría faltar el **por qué** en relación a cada supuesto.

En las sucesivas observaciones de los preparados, es esperable que en los vasos con sal observen formación de estalactitas – cristales de sal – adheridos al hilo y a las paredes de los vasos. Estos cristales tienen forma diferente a los granos de sal mezclados con el agua.

En la conclusión podrán escribir que el agua desaparece; algunos agregarán que el agua se evapora y se forman los cristales de sal cuando el agua está muy salada.

Frente a las preguntas: ¿Qué aprendí con esta actividad experimental? ¿Cambió lo que pensaba al principio? ¿Por qué?, esperábamos diferentes respuestas considerando los diferentes niveles de hipótesis de los niños y las niñas.

Esta experiencia nos llevó varias semanas de observación dado que la evaporación del agua y la formación de las estalactitas de sal en el hilo dependen de ciertas condiciones ambientales para que dicho proceso se acelere o se lentifique. Por lo tanto, creemos que es interesante que los y las estudiantes vivencien los tiempos de dicho proceso, que no son ni más ni menos los tiempos de todo proceso de cambios y continuidades en el mundo natural.

Los y las estudiantes registraron las observaciones mientras que, en paralelo, continuamos avanzando en la secuencia. Finalmente, tomando el registro realizado individualmente, escribimos un informe grupal sobre la actividad experimental, con dictado a la maestra. A continuación presentamos el texto escrito por un grupo de estudiantes:

Experimento para saber si el agua es salada

Para saber si el agua es salada nos propusimos hacer un experimento. Nuestra hipótesis es que si se evapora el agua, la sal va a quedar en el vaso. También pensamos que la sal puede decantarse en el vaso.

En el experimento usamos seis vasos, otros tres recipientes, hilo de algodón, seis tornillos o clavos, agua de canilla y sal. En los dos primeros vasos pusimos sólo agua de canilla; en los otros dos, agua con dos cucharadas de sal; y en el último par, agua con cuatro cucharadas de sal. En cada par, los vasos estaban comunicados por un hilo con un clavo atado en los extremos para mantenerlo sumergido.

Este experimento lo dejamos reposar durante un mes. Observamos que el agua había bajado su nivel en todos los vasos. En las muestras de agua con sal, vimos que la sal estaba adherida a las paredes internas y externas del vaso pero debido a una fisura del vaso, y también en el hilo encontramos sal en forma de cristales. En uno de los vasos había manchas negras en el agua, y supusimos que eran hongos. En otro vaso, el agua se veía de un color amarillento y pensamos que el agua salada había oxidado el clavo y, que por la presencia de esos supuestos hongos, el agua se había podrido.

Luego de analizar los resultados llegamos a la conclusión de que este experimento ayuda a averiguar si el agua es salada. Además comprobamos que el agua tiene la capacidad de disolver la sal. También que ésta al evaporarse, la sal queda en forma de cristales.

Texto elaborado por un grupo de estudiantes (dictado al maestro)

Cuarta clase

Pensar en aguas dulces, en aguas saladas y en la actividad experimental anteriormente mencionada, nos condujo a plantear el estudio de las mezclas. El trabajo que realizamos con los y

las estudiantes alternó momentos de experimentación con diferentes sustancias, registro de las experiencias realizadas y lectura de textos informativos.

A continuación, incluimos los textos informativos que acompañaron las diferentes actividades experimentales propuestas.

SUSTANCIAS PURAS Y MEZCLAS

En la naturaleza existen muchísimas clases de sustancias que se diferencian por su composición química y por las propiedades que presentan. A los fines de lo que queremos aprender recordando las experiencias realizadas en el aula y en el laboratorio, estas sustancias pueden clasificarse en sustancias puras y mezclas.

Las sustancias puras son aquellas cuya composición no varía, aunque cambien las condiciones físicas en que se encuentren. Pueden ser simples como el oxígeno, el hidrógeno, el nitrógeno, el estaño entre otros; también pueden ser compuestos, como el agua (H₂O) formada hidrógeno y oxígeno. Si cambiara esa fórmula, sería otra sustancia diferente. Por lo tanto, las sustancias puras no se pueden descomponer en otras sustancias más simples utilizando métodos físicos y tienen propiedades características propias o definidas.

Ahora bien, si dos o más sustancias se combinan y conservan sus propiedades individuales, se produce una mezcla. Algunas veces es muy fácil darse cuenta de que hay una mezcla porque se la ve a simple vista, como cuando el agua se mezcla con otros componentes como aceite o arena. Otro ejemplo podría ser la ensalada de frutas: tiene manzanas, bananas, naranjas, uvas, frutillas... y cada uno de estos ingredientes es un componente. Estas son mezclas heterogéneas (el prefijo hetero significa 'diferente') ya que se pueden reconocer a simple vista los componentes que las forman. Además, cuando se sirve, la ensalada en cada plato va a ser distinta: en unos tendrá más naranja, en otros más banana y manzana, o quizás en uno tenga muchas frutillas. Es decir que la mezcla va ser distinta en diferentes lugares. Otros ejemplos podrían ser agua y aceite, limaduras de hierro y arena, etc.

Existen también otros tipos de mezclas en las que no es posible distinguir los componentes, ni siquiera cuando se los observa con el microscopio. Por ejemplo, el agua de la canilla que, aunque no los veamos, contiene distintos materiales, como minerales y cloro. Otro ejemplo es la mezcla entre el agua y el azúcar. Al agregar y revolver una cucharada de azúcar en un vaso con agua, el azúcar se va a disolver rápidamente y no se podrá diferenciar el agua del azúcar; por eso decimos que es una mezcla homogénea (el prefijo homo significa 'igual'). En este tipo de mezclas, los componentes se unen de tal modo que, cuando miramos, ya no podemos diferenciarlos.

Hay un tipo particular de mezcla homogénea que llamamos disolución - también puede llamarse solución - en la que uno de sus componentes se encuentra en mayor cantidad, llamado solvente y otro componente se halla en menor cantidad y no se puede observar a simple vista, llamado soluto. Cuando una solución se encuentra sobresaturada, es decir, el soluto se encuentra en mayor cantidad con respecto al solvente, el componente soluto tiende a depositarse, pudiéndose observar a simple vista en estas condiciones. Se considera que el agua es el solvente universal debido a que tiene la posibilidad de disolver alrededor del 50% de las sustancias conocidas en cualquier medio, como el suelo o el cuerpo. Es además muy abundante, en comparación con otros solventes.

Separación de mezclas

Las mezclas se pueden separar para obtener cada uno de sus componentes; es decir, esa mezcla homogénea o heterogénea de sustancias se puede "deshacer", revertir y existen varios métodos para hacerlo según los componentes que la forman.


Tamización: se utiliza para separar sólidos, en el que la mezcla se pasa a través de una coladera o tamiz, que retiene las partículas más grandes que el tamaño del hueco de la red o malla que se usa de tamiz. Por ejemplo, cuando queremos quitar los sobrantes después de enharinar algún alimento, pasamos la harina a través de una coladera (un tamiz), que retendrá los residuos grandes, y nos quedará como residuo la harina sin partículas grandes



Filtración: se utiliza cuando un componente se encuentra en estado sólido y el otro componente está en estado líquido. Por ejemplo, agua y arena. En este método se utilizan los embudos, el filtro y el envase para recibir el líquido.



Decantación: Este método se usa para separar sólidos y líquidos y mezclas de líquidos que tienen diferentes densidades (como el agua y el aceite)



2

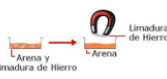
Evaporación: se utiliza para la separación de un sólido disuelto en un líquido. Al calentarse la solución, el agua hierve y se transforma en vapor. Como no todas las sustancias se evaporan con la misma rapidez el sólido disuelto se obtiene en forma pura. Por ejemplo, el agua salada. El agua al entrar en ebullición se evapora y quedan los cristales de sal depositados en el recipiente o matraz.



Destilación: En este método se tienen mezclados dos líquidos (as una mezcla homogénea) y para separarlos se calientan y uno de ellos se evapora primero que el otro líquido. Por ejemplo, el agua y el alcohol.



Imantación: Permite separar mediante un imán, sistemas donde una de los componentes o fases tiene propiedades magnéticas. Ejemplo: arena con limaduras de hierro, partículas de hierro que puedan acompañar a los cereales; recoger agujas o alfileres.



Fuentes consultadas:

- QuimCom: Química en la comunidad. Segunda edición. American Chemical Society, 1998.
- Portal Educár: <https://www.educ.ar/recursos/234625/que-es-una-mezcla>

3

Imagen 5
Separación de mezclas

Siguiendo con el eje del agua, en este momento de la secuencia, los y las estudiantes pensaron en el agua como solvente universal. Es decir, una sustancia con propiedades para disolver unas sustancias (agua y sal, agua y azúcar) y otras no (agua y aceite, agua y harina, etc). En las experiencias que se realizaron en el aula se utilizaron sustancias encontradas en su entorno cotidiano y esto les permitió hacer anticipaciones y trasladar interpretaciones hacia el mundo natural que los rodea. Como recurso para trabajar la idea de concentración en soluciones se usó un simulador: <https://phet.colorado.edu/es/simulation/concentration>

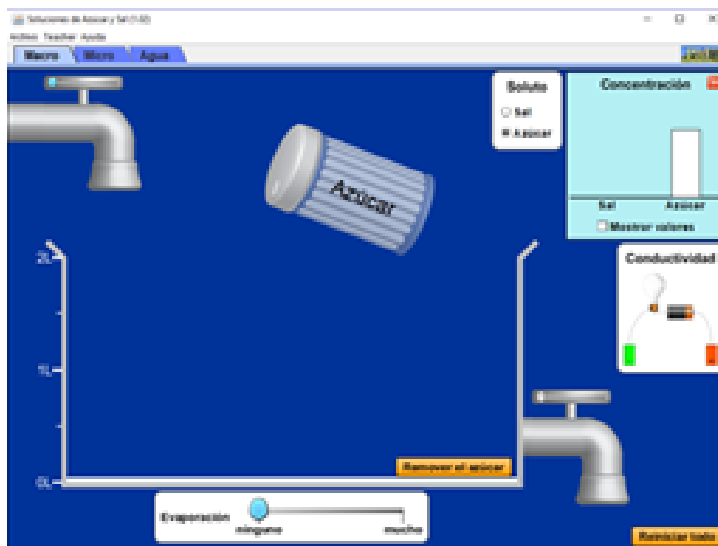


Imagen 6
Simulador de concentraciones

Luego de que los niños y niñas navegaran experimentando con el simulador se realizaron preguntas orientadoras como:

Usando el simulador: Para las soluciones que se “hacen virtualmente” con azúcar y sal:

1. ¿Qué muestra el cuadro de la derecha (concentración) a medida que agregás sal?
2. ¿Qué sucede cuando agregás agua a la solución abriendo la canilla de arriba?
3. ¿Qué sucede cuando abrís la canilla de abajo para eliminar parte de la mezcla?
4. ¿Qué sucede cuando evaporó la mezcla?
5. ¿Qué sucede si en lugar de sal agregás azúcar al agua?

El propósito consistía en que los y las estudiantes experimentaran con estos modelos virtuales y comprendieran que la concentración de la mezcla varía al realizar acciones tales como agregar soluto, agregar solvente, evaporar solvente y/o eliminar solución.

Para trabajar con la noción de concentración pensamos algunas preguntas para guiar la experiencia de los niños y las niñas:

- ¿Qué sucede con el color del agua cuando agregás la solución?
- ¿Qué sucede si continuás agregando? Observá el cuadro de concentración.
- ¿Qué sucede cuando agregás agua a la solución abriendo la canilla de arriba?
- ¿Qué sucede cuando abrís la canilla de abajo para eliminar parte de la mezcla?
- ¿Qué sucede cuando evaporás la mezcla?

Quinta clase

Luego de ver diferentes tipos de mezclas y la separación de sus componentes, retomamos una de las ideas previas compartida en la primera clase: “Hay mucha agua pero no toda se puede tomar (sólo el agua potable)”. Entonces, los y las estudiantes comenzaron a estudiar el proceso de potabilización del agua, desde su extracción de ríos hasta llegar a los diferentes hogares.

En primer lugar, en la Sala de Informática de la escuela navegando en la página web interactiva de AySA en la cual se explican los diferentes momentos de la potabilización del agua.



Imagen 7
Potabilización del agua

En segundo lugar, se revisó lo explorado en Informática a través de un material de lectura.

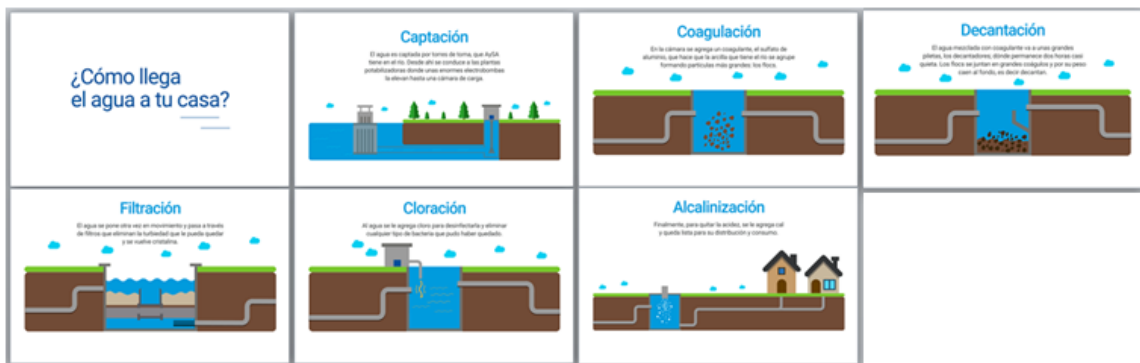


Imagen 8
Distribución domiciliar del agua

Luego de explorar en la página web y de profundizar con material de lectura impreso sobre el proceso de potabilización, se finalizó con una visita guiada a la Planta Potabilizadora General Belgrano, que abastece a la población de los partidos de Quilmes, Lanús, Avellaneda, Lomas de Zamora, Esteban Echeverría, Almirante Brown y La Matanza, perteneciente a AySA (Aguas y Saneamientos Argentinos S.A.). Esta visita permitió dimensionar la envergadura de esta empresa de tratamiento de las aguas: residuales y potable.



Imagen 9
Fotografía de la salida educativa

A modo de cierre

Como actividad final con todo el grado organizamos un debate pensando si era necesario crear nuevas y más plantas potabilizadoras o cuidar el agua disponible para el consumo humano. Se formaron grupos de actores sociales asumiendo diferentes roles: un Legislador, el dueño de un lavadero de autos, Ingeniero/a de AySa, vecino/a de la ciudad de La Plata, cocinero/a de un comedor escolar.

Este momento de la secuencia motivó a los y las estudiantes a asumir un rol protagónico y propició el diálogo y la discusión exponiendo el conocimiento que habían construido al estudiar sobre la disponibilidad de agua potable en el planeta, los usos que hacemos de ella tanto para las actividades económicas, de recreación y básicas para la salud y bienestar de las personas. Los Legisladores/as se mostraron preocupados/as por el cumplimiento de leyes que protejan el recurso y la distribución en forma igualitaria, pensando nuevas propuestas para tales fines. Los dueños/as de lavaderos pidiendo y creando métodos eficaces para usar menos agua y evitar la contaminación en el uso para el desarrollo de su actividad. El Ingeniero/a de AySA ofreciendo información sobre la disponibilidad de agua potable y sus costos – el tiempo que demanda potabilizar un litro de agua y la inversión en términos económicos. El vecino/a efectuando reclamos sobre la calidad y acceso al agua que sale de la canilla de sus casas. El cocinero/ra mencionando la importancia de tener agua segura para lavar los alimentos que usará para cocinar y mantener la higiene del lugar para los chicos y chicas.

Finalizado el debate y retomando el punto de partida del mismo, pensando en la necesidad o no de potabilizar cada vez más agua o cuidar el agua disponible, los y las estudiantes concluyeron que, dada la escasa disponibilidad de agua potable y su costo, era necesario pensar formas de concientizar acerca de su cuidado.

Para dar un cierre que nos permitiese conocer las ideas que los y las estudiantes habían construido ante la secuencia ofrecida, retomando la idea del agua como un derecho para todas las personas, se les propuso resolver la siguiente consigna en forma individual, releendo las ideas previas registradas en la primera clase:

Teniendo en cuenta todo lo que hemos investigado, estudiado, reflexionado y debatido sobre el problema del acceso al agua segura y potable, escribí un texto argumentando si estás de acuerdo o no con la siguiente afirmación:

El acceso al agua segura es un derecho
y la responsabilidad de cuidarla es de todos.

Encontrarse con las ideas previas registradas durante la primera clase, les ofreció la posibilidad de evaluar su propio recorrido pensando en el conocimiento que habían construido durante el desarrollo de la secuencia, apropiándose de nuevas formas de interpretar y representar el mundo que habitan cotidianamente, con sus emergencias y sus posibilidades; y encontrando explicaciones a fenómenos naturales y dimensionando cuán importante es la acción del ser humano para cuidar el agua del planeta.

Conclusiones

Las problemáticas, las actividades experimentales seleccionadas y los textos informativos que las complementaron -textos elaborados por las y los docentes consultando diferentes fuentes de información- hicieron posible que los y las estudiantes construyeran este conocimiento. A su vez, propiciar espacios de debates entre los y las estudiantes intercambiando diversidad de opiniones y argumentos, permitió que se tomara conciencia de las propias acciones y se pensarán alternativas posibles para cuidar el agua potable en la ciudad y en el barrio, concluyendo que el acceso al agua es un derecho fundamental para la vida de todas las personas.

La formulación de esta secuencia permitió poner en diálogo diversidad de saberes, explicaciones, justificaciones, argumentaciones, fundamentales en la enseñanza de las ciencias naturales. Ya que tiene como meta promover el aprendizaje de nuevos marcos explicativos y procedimientos que les permitan a los y las estudiantes interpretar los fenómenos naturales asociados a su realidad cotidiana desde los modelos y estrategias científicas (Adúriz Bravo et.al, 2013) así como fomentar valores y actitudes necesarios para desenvolverse en la sociedad con responsabilidad y tomar decisiones coherentes con el cuidado de otros y del ambiente (Martin, 2002).

Referencias

- Acumar (2016). *Marco conceptual. El desafío de la Recuperación de la Cuenca Matanza Riachuelo desde la Educación Ambiental*. Nivel Inicial, primario y secundario. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de <https://www.acumar.gov.ar/wp-content/uploads/2016/12/Marco-Conceptual-Docentes.pdf>
- Adúriz-Bravo A., Dibarboure, M. & Ithurralde, S. (2013). *El quehacer del científico al aula. Pistas para pensar*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca de la FUM-TEP.
- American Chemical Society. (1998). *QuimCom. Química en la Comunidad*. Wilmington, Addison-Wesley Iberoamericana.
- Anzolín, A. (2015). *Ambiente, Desarrollo y Sociedad*. Ituzaingó. Maipué.
- De Longhi, A. L. Echeverriarza, M. P. (2007). *Diálogo entre diferentes voces. Un proceso de formación docente en ciencias naturales en Córdoba-Argentina*. Córdoba: Editorial Científica.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Martin Díaz, M. J. (2002) Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?. En: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 2, 57-63.
- Organización de Naciones Unidas (2010) *Resolución A/RES/64/292*. Recuperdo el 30 de marzo de 2021 de https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/human_right_to_water.shtml

Fuentes utilizadas en la secuencia didáctica

www.aysa.com.ar
www.educ.ar/recursos/124625/que-es-una-mezcla
www.greenpeace.org
[//phet.colorado.edu/es/simulation/concentration](https://phet.colorado.edu/es/simulation/concentration)

CAPÍTULO 7

Enseñanza del pasado y presente de los Pueblos Originarios en segundo año

*Marcela Anastasio, Tamara Ardizzoli, Verónica Lorenzo,
Marisol Colman y Viviana Pappier*

En este capítulo compartimos parte una secuencia de trabajo sobre pueblos originarios¹ llevada a cabo en 2do año, en el área de Ciencias Sociales de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Primero desarrollaremos las preguntas que nos interpelaron como equipo docente para trabajar el tema, luego sus fundamentos y la selección de contenidos realizada, para después adentrarnos en la secuencia de actividades propuesta y finalizar con algunas reflexiones que nos permiten seguir pensando sobre las posibilidades y limitaciones del trabajo de esta temática con niños².

La trastienda de una propuesta: entre preguntas y algunas respuestas

El tema pueblos originarios ha sido muy trabajado en las escuelas y la nuestra no ha sido la excepción. Lo que ha variado ha sido el modo de considerar la temática y los sentidos formativos presentes al abordarla. Esta propuesta de trabajo colectivo es deudora de numerosas discusiones que hemos tenido a lo largo del tiempo dentro de la escuela y como equipo docente de segundo año.³ Hace una década, cuando iniciamos el trabajo con la secuencia que aquí compartimos, notamos que requería de un trabajo especial porque los pueblos originarios eran considerados como objetos anclados en un pasado, ajenos a los procesos históricos y conflictivos de la conformación del Estado argentino, sin vincularlos con

¹ En este capítulo se utilizan de modo indistinto pueblos originarios y pueblos indígenas porque si bien es muy aceptada la nominación de pueblos originarios en las normativas vigentes se legitiman sus demandas como integrantes de pueblos indígenas.

² A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

³ Como parte de estas discusiones ver el libro *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural* (Pappier, V; Garriga, M.C. Y Morras, V. (coords.), 2021).

problemáticas más recientes donde pierden sus tierras ante el avance de las empresas multinacionales en diferentes puntos del país. Eran vistos con una mirada estereotipada y centrada únicamente en el pasado, muy similar a las imágenes de taparrabo y pluma que recordamos de nuestras infancias. Allí, estos pueblos originarios no aparecían en el presente, no se veían sus resistencias ni sus luchas para vivir mejor, en una sociedad un poco menos desigual. Por ello, primero consideramos importante introducir el presente de estos pueblos dentro de los contenidos a trabajar. Sin embargo, aun trabajando con textos, que hablaban de los pueblos originarios en primera persona desde la voz de niños que narraban su vida actual, no lográbamos interpelar algunos sentidos comunes presentes tanto en los niños como en las docentes, y estos sujetos pasaban a ser nuevamente estereotipados como “lo exótico”, “lo extraño”, lo “folklórico” y anecdótico. En síntesis, seguían siendo los “otros”, que nada tienen que ver con “nosotros”. Al mismo tiempo esta mirada estereotipada se reconocía también al interior de la escuela y en la valoración de algunos estudiantes.

En el año 2014 emprendimos un trabajo de problematización del contenido “pueblos originarios” poniendo en juego nuestros prejuicios a través de diversas reuniones de coordinación, discusiones tanto virtuales como presenciales y, en especial, con preguntas que nos *desacomodaran*, porque no era solo preguntarnos por un tema pensándolo ajeno a nosotros. Pensar a los pueblos originarios implicaba pensarnos a nosotras mismas, suponía preguntarnos por la relación nosotros/ellos, por cómo se construyen las identidades, cómo sabemos los que sabemos y cuántos prejuicios hay a la hora de pensarnos como sujetos. Fueron reuniones intensas, que invitaban a problematizar a los pueblos originarios y a entenderlos como sujetos con múltiples identidades, procesos de mestizajes y transformaciones. De ese modo, implicaba mirarnos a nosotras mismas y a nuestros propios alumnos de un modo más complejo. En este proceso, dos preguntas fueron centrales: una ¿quiénes somos? Y la otra ¿de dónde venimos? Y junto con ellas aparecía otra vinculada a cómo nos miramos, cómo nos leemos en esta realidad social actual: ¿Atendemos a la multiplicidad de mestizajes que tenemos? ¿O desde la mirada sesgada que encierra la expresión “bajamos de los barcos”? En nuestras clases advertíamos que los niños hablaban de “nosotros los españoles” o “nosotros los hombres blancos”. A partir de allí nos preguntábamos: ¿A qué “nosotros” se estaban refiriendo los chicos en las clases? ¿Qué representaciones había detrás de esas afirmaciones? Al indagar sobre nuestros orígenes, se entrelazaban preguntas sobre cómo llegamos a pensar lo que pensamos, atendiendo a los prejuicios desde los cuales nos miramos y cómo construimos a los otros sujetos que tradicionalmente han sido invisibilizados, comprendiendo la importancia de construir con los niños una mirada crítica del mundo que no acepte lo dado ni lo injusto como natural.

Numerosos debates animaron nuestros espacios de coordinación y las clases porque visibilizar a los pueblos en el presente implicaba también debatir a quiénes vemos y cómo los vemos. Sin embargo, las preguntas abiertas no las cerrábamos inmediatamente con una respuesta, tratando de darnos tiempo de seguir estudiando y creciendo con el tema. Nos propusimos leer más sobre antropología e historia y, entre otros autores, recurrimos a Alejandro Grimson (2014), Laura

Santillán (2013) y Carlos Martínez Sarasola (2014)⁴, quienes nos ayudaron a pensar, a seguir debatiendo y estudiando, para entender mejor lo que queríamos enseñar que iba mucho más allá de un contenido.

¿Por qué abordar pueblos originarios con niños de 2do año?

A partir de estas discusiones colectivas llegamos a algunos acuerdos que formarían parte de los sentidos por los cuáles queríamos enseñar pueblos originarios en la escuela. Preguntarnos por quiénes somos, nos acercó a comprender la complejidad que implican las construcciones identitarias desde las voces, tradiciones, historias diversas que nos constituyen. Responder este interrogante nos llevó a diversas situaciones en las cuales cuestionamos la visión de la identidad que predomina en la sociedad en general y en la escuela en particular, donde se excluye lo diferente y la identidad se reconoce como homogénea, donde un “otro” puede ser percibido como amenaza y tiende a ocultar, silenciar y desvalorizar las voces de otros sujetos y sus historias. Acordamos, entonces, reconocer *la identidad como una construcción social*, histórica, contradictoria, plural, heterogénea y descubrir, de ese modo, la diversidad de hilos culturales que nos constituyen: como afrodescendientes, inmigrantes (de latitudes diversas) y pueblos originarios, silenciados e invisibilizados por la “historia oficial” pero cuya memoria persiste en la resistencia. Desde esta mirada, la identidad implicaría reconocernos como “una gran mezcla afortunadamente, una gran diversidad cultural” (Martínez Sarasola, 2014, párr. 3), devenida en nuestra historia a través de los procesos de mestizaje de poblaciones de orígenes muy diversos.

Precisamente, en relación a los pueblos originarios existen investigaciones que muestran que el 56% tiene algún antepasado indígena (Corach en Grimson, 2012, p. 92). Por lo cual, podemos afirmar que la mitad de la población tiene ascendencia parcial o totalmente indígena. Esto entra en contradicción con el mito construido y sostenido, por gran parte de la sociedad, que afirma que esta nación es un enclave europeo, que “los argentinos descendemos de los barcos”. A través de este discurso, que implicaba un blanqueamiento compulsivo, se excluyó durante años del imaginario de nación a gran parte de la población, negándose su historia. (Grimson, 2012).

Por otro lado esta construcción identitaria también está en la escuela y en lo que decidimos enseñar y aprender. Consideramos junto a Hall (2003), que las identidades se construyen dentro del discurso, por lo cual el currículum que enseñamos también es productor de identidades. En este sentido nos parece relevante la postura de Robert Connell (1997) quien a través de su concepto de *justicia curricular* afirma que se niega el principio de ciudadanía,

⁴ Diversos trabajos leímos de estos autores pero estos tres son los que nos resultaron más significativos. Ver referencia completa en la bibliografía.

la participación y la escolarización común, si el currículum incluye prácticas que posibilita que ciertos grupos tengan más participación que otros. Entonces nos preguntamos ¿a cuántos de nuestros alumnos, la escuela le niega el principio de ciudadanía? Por todo lo planteado, consideramos que las decisiones curriculares que tomamos con los contenidos seleccionados, el modo de transmitirlos y aprenderlos pueden dar voz o silenciar a diferentes sujetos en el aula, reproduciendo diversas desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, desde fines del siglo XX diferentes legislaciones acompañan las luchas de los pueblos originarios que buscan la visibilización y conquista de sus derechos. En nuestro país, una de ellas es la reforma de la Constitución en 1994 que al incorporar el artículo 75 propone:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades; y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. (Constitución Nacional, reforma de 1994. Artículo 75. Inciso 17).

Asimismo, desde la misma Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, se propone garantizar los derechos de estos pueblos. Sin embargo, siguen siendo derechos reconocidos pero no ejercidos.

Por todas estas razones nos parece central invitar a nuestros estudiantes a reconocer la presencia de los pueblos originarios tanto en el pasado como en el presente, visibilizando sus problemas, sus luchas y resistencias, atendiendo a la complejidad de sus culturas.

Nuestra propuesta lleva de nombre “Pueblos originarios del actual territorio argentino antes de la llegada de los españoles y sus problemas actuales”. Su abordaje desde las Ciencias Sociales invita a los alumnos a construir una visión crítica del mundo social, considerando las posibilidades de cambio de las sociedades en un marco democrático y de respeto por los derechos humanos. Para ello consideramos fundamentales dos tipos de contenidos: los conceptuales que se enlazan con los principios estructurantes del área de Ciencias Sociales como tiempo, sujetos y espacio junto a los modos de conocer que constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes privilegiados para la transformación de los saberes cotidianos en conocimiento científico. A continuación desarrollamos un cuadro que sintetiza estos contenidos que luego desplegamos en el resto del trabajo.

CONCEPTOS	MODOS DE CONOCER
<p>Pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado: sociedades cazadoras –recolectoras, sociedades agrícolas y formas de vida asociadas al nomadismo y al sedentarismo. Organización familiar, roles de hombre y mujeres, formas de crianza. Viviendas y objetos de la vida cotidiana y sus usos vestimenta y alimentación</p> <p>Los pueblos originarios en la actualidad: cambios y continuidades. Problemáticas vinculadas a la falta de derechos en relación a su lengua y sus tierras. Reconocimiento y valoración de la cultura de los pueblos originarios en el presente y en el pasado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Leer e interpretar imágenes, mapas, videos, relatos ficticiales, textos informativos. ● Registrar información y sistematizar en un cuadro comparativo. ● Analizar e interpretar fuentes como documentales, canciones, fotografías, entrevistas y textos periodísticos. ● Organizar y realizar entrevistas a diferentes referentes de pueblos originarios.

Los pueblos originarios en el pasado

Al momento de trabajar los pueblos originarios en el pasado nos propusimos, en primera instancia, conocer y valorar diferentes costumbres desarrolladas por estos grupos en diversos tiempos y lugares con la intención de favorecer el desarrollo de actitudes de aceptación y respeto por formas de vivir, creer y pensar distintas a las propias.

La decisión de comenzar la propuesta desde el pasado no significa que nos olvidamos del presente de estos pueblos, ya que abordar los cambios y continuidades en el área de Ciencias Sociales, nos pone en el compromiso constante de no perder de vista que estos pueblos han formado parte de nuestro territorio desde el primer momento y así lo siguen haciendo. Es interesante remarcar que el inicio de la propuesta ha dado lugar a diferentes discusiones del equipo docente en relación a la forma de abordar la secuencia para que queden reflejados los cambios y continuidades en las formas de vida de estos pueblos entre el pasado y el presente. Considerábamos que iniciar pensando en ¿cómo vivían? o ¿cómo se alimentaban?, podía generar en los niños una idea equivocada donde estos pueblos quedarán en un pasado inmutable. En este sentido, en algunas ocasiones, nos preguntamos si sería más apropiado comenzar a mirar estos pueblos desde la actualidad para luego conocer su pasado, inquietud que aún seguimos sin resolver, aunque después de algunos años de poner en aula la secuencia, hemos encontrado que los estudiantes logran evidenciar cambios y continuidades en las formas de vida de estos pueblos a lo largo del tiempo.

Para que los alumnos conozcan diferentes formas de organización que den cuenta de lo heterogéneo de las formas de vida y sus adaptaciones, de acuerdo al territorio que habitaban y habitan algunos grupos sociales, se les propone investigar sobre los modos de vida de dos pueblos originarios durante el período histórico previo a la llegada de los españoles. Estos son: los *diaguitas* y los *qom* (también conocidos como tobas, nombre dado por los guaraníes). Esta selección no es arbitraria sino que se pensó en diferentes variables al momento de realizarla posibilitando comparar dos formas de vida muy diferentes. Al mismo tiempo, elegir dos pueblos para

comparar nos permite profundizar en cada uno de ellos atendiendo a su complejidad cultural, las diferencias sociales y de los condicionamientos que impone el medio natural y social en el que se vive, cuestiones que no podríamos hacer si eligiéramos trabajar muchos.

Los *diaguitas* muestran un modo de vida y de subsistencia basado en la agricultura en la montaña con prácticas sedentarias, entre otras características. A diferencia de los *qom* que presentan otras costumbres, caracterizándose por no desarrollar la agricultura como forma principal de obtención de alimentos, trasladándose de lugar cuando el alimento escaseaba.

Para conocer estos pueblos indagamos y analizamos diferentes fuentes de información en diversos formatos tales como canciones, textos, gráficos, mapas, objetos, imágenes, entrevistas, observaciones y registros de las diferentes salidas educativas y, en particular, relatos e historias de vida. De esta manera proponemos el abordaje de la temática desde el plano de la vida cotidiana, ya que permite rescatar situaciones que son familiares, cercanas en tanto se corresponden con experiencias propias. Esto habilita a que los niños puedan comenzar a cuestionar sus propios prejuicios, sin que quede reducido a lo anecdótico, sino que sirva de “puente” para reconocernos en ese otro, supuestamente ajeno y distante.

Iniciamos el recorrido por cada pueblo desde la lectura de un relato ficcional⁵, que tiene un gran potencial didáctico pues no tiene las mismas características que un relato histórico y es importante que los niños aprendan a diferenciarlo⁶. En este sentido Zelmanovich dice que “será conveniente enriquecer las historias con abundancia de detalles personales y cotidianos, entramados en los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se sientan involucrados personalmente junto a otros protagonistas” (1997, p. 40). Estas narraciones se constituyen en *puertas de entrada* que permiten a los niños acercarse a la vida cotidiana de estos pueblos. Precisamente porque

(...) las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto delimitado, sitúan la experiencia en el tiempo y en el espacio, se ocupan de las intenciones y las acciones humanas, de sus vicisitudes y sus consecuencias. En la narración, por lo tanto, los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos (AAVV, 2006. p.65).

⁵ Para trabajar con el pueblo Qom, el relato que tomamos es “Un día muy, muy complicado”, extraído de Cuadernos para el aula 2 (AA.VV., 2006, p. 66).

⁶ Tal como se plantea en Cuadernos para el aula: “Las narraciones ficcionales no tienen que reflejar de manera fiel una realidad ni deben necesariamente basarse en fuentes. Por su parte, las narraciones históricas suelen ser el fruto del trabajo de un investigador que debe sustentar sus afirmaciones e interpretaciones sobre una rigurosa base documental. Pueden también testimoniar el punto de vista o la particular percepción que tiene un protagonista de un hecho o una situación. Los relatos ficcionales que utilizamos en Ciencias Sociales suelen combinar las características de ambos, ya que logran recrear el momento histórico basándose en fuentes, al mismo tiempo que incluyen personajes y/o situaciones inventadas con el objetivo de favorecer la comprensión de las temáticas que nos proponemos enseñar.” (AA.VV., 2006, p. 66).

Con estos relatos se pretende que los alumnos puedan ver algunas de las características principales de los grupos originarios seleccionados a partir de las vicisitudes de los personajes, aproximándose a sus inquietudes y deseos también a sus costumbres, trabajos y problemas. A su vez se trabaja con el mapa de la Argentina ubicando la zona donde se situaban esos pueblos en esos tiempos, haciendo una mínima referencia a la organización del territorio en ese momento.

Luego de esta primera instancia la maestra propone la lectura de varios textos informativos⁷, adaptados por las docentes, para comenzar a profundizar en cada uno de los ejes propuestos. Se investiga sobre el trabajo, la alimentación, costumbres familiares, vestimenta y vivienda. Los modos de acercarse a la información que se propone son diferentes. Puede ser como opción que la docente lea y luego se converse de manera colectiva para registrar la información más importante y dejarla escrita en un afiche que esté a disposición de todos en el aula. Otro modo de acercarse a la información es que los alumnos se dividan en grupos de no más de cuatro para leer algún texto y luego poner en común las toma de notas que hicieron, o que se acerquen a la biblioteca y busquen información de un tema en libros seleccionados con anterioridad. La modalidad elegida depende del grupo, si están alfabetizados o si están habituados a leer por sí mismos y realizar tomas de notas en relación textos informativos. Al mismo tiempo, se complementa el trabajo con imágenes de paisajes del lugar, como las de las terrazas o andenes de cultivo, con la intención de que los niños vayan diciendo cuáles son sus características de acuerdo a lo que ven. Las imágenes son imprescindibles para entender estas verdaderas obras de ingeniería.

Una vez que trabajan en profundidad los dos pueblos originarios elegidos, realizan una sistematización de la mayor información obtenida. Vuelven a los afiches construidos a partir de las tomas de notas posteriores a la lectura de los textos informativos, realizan un cuadro comparativo de ambos pueblos sobre los problemas cotidianos abordados y para dar cierre a estas primeras reflexiones se preguntan *¿Por qué cada grupo se organizó de un modo y no como el otro?*

Llegar a estas explicaciones no significa que la mirada que los estudiantes construyen sea lineal ni simplista. Para abordar el estudio de estas sociedades, los niños se acercan a una mirada donde el conflicto es parte constitutiva de las mismas, porque “estudiar los conflictos permite acceder, entre otras cosas, a los distintos actores e intereses existentes en las sociedades, a los diferentes puntos de vista y a los recursos y posibilidades para intentar resolverlos” (AAVV, 2006, p. 60).

De esta manera se trabaja primero con el pasado de estos pueblos para llegar luego a su presente, identificando cambios y continuidades en su forma de vida.

7 Adaptación hecha por las docentes a partir de La otra historia de Miguel A. Palermo, Libros del Quirquincho,

Los pueblos originarios en la actualidad

Al momento de trabajar los Pueblos Originarios en la actualidad, nos propusimos en primera instancia visibilizar a los pueblos hoy, intentando desestabilizar la idea de su existencia sólo en el pasado, estereotipada, estática y ajena. En este sentido, no sólo pretendemos reconocer su existencia en la actualidad sino también intentar acortar esa brecha en la mirada entre *ellos* y *nosotros* para intentar pensarnos como un nosotros plural y diverso.

La secuencia de trabajo que se propuso implicó diversas situaciones didácticas que consideramos brindaron un espacio donde los estudiantes pudieron expresar sus ideas en relación a estos pueblos y también posibilitaron la aparición de cuestionamientos y preconceptos cargados de prejuicios y estereotipos muy instalados en la sociedad.

El inicio del trabajo comienza con una pregunta disparadora *¿Existen estos pueblos hoy?* En un afiche se van registrando tanto la variedad de ideas relacionadas con la pregunta como también nuevas inquietudes que surgen y que desafían lo que ya sabían o pensaban hasta el momento. Esta primera clase abre el abanico a diversas ideas y estereotipos anclados más al pasado de los pueblos. Se registran, entonces, las respuestas de los niños: “siguen vistiéndose con taparrabos”, “viven en toldos”, “ya no existen”, “¿van a la escuela?”, “están ellos y nosotros”. Se anotan todas las ideas que surgen y se les propone ahondar en el trabajo de los pueblos en la actualidad en pos de responder a sus preguntas y revisar sus ideas.

En una segunda clase, se analizan de modo colectivo diferentes videos que posibilitan visibilizar distintos pueblos originarios que viven en la actual Argentina y sus problemas del presente. Estos son pequeños fragmentos compilados a partir de documentales de *Canal Encuentro* sobre los pueblos Diaguitas y Qom, que fueron los pueblos que también investigaron en el pasado. En ellos aparecen diversos referentes contando su vida cotidiana en la actualidad, sus problemas, qué costumbres sostienen, la resistencia a no perder su lengua, la lucha por recuperar sus tierras. Más allá de la sorpresa y la gracia inicial de los grupos de niños al escuchar por primera vez lenguas originarias, comienzan a aparecer en los cuestionamientos o preguntas prejuicios muy marcados en la sociedad relacionados con la pobreza, las costumbres culturales, las desigualdades y la opresión. En sus voces se hacen presentes las siguientes afirmaciones: “son pobres, por eso están descalzos”, “viven ahí porque quieren”, “es cultural que sea así...”. Surge también la indignación de los estudiantes ante los relatos que denuncian discriminación o en torno al saqueo de tierras. Los niños manifiestan: “Viven así porque son pobres...”, “a nadie le gustaría vivir así”, “por qué le sacan las tierras”, “se visten como nosotros...”, “van a la escuela como nosotros...”, entre otras apreciaciones que surgen luego de ver los videos.

Aparece, en muchos grupos, la idea que las costumbres culturales que sostienen muchos pueblos como legados de sus antepasados, no son tales, sino que están ligadas a su situación de pobreza. Como una realidad que les toca y no una elección. Esta discusión es sumamente enriquecedora, porque pone en tensión la perspectiva histórica desde el presente conocido para los niños. Algunos plantean: “Pero seño... no se puede vivir sin agua”, “¿Y cómo se hace cuando necesitas un médico?”, “¿Qué, nunca se va a poder llevar computadora?”. Asimismo, si no lo

plantean los estudiantes, las intervenciones de las docentes invitan a que en el aula circulen preguntas tales como: “¿Vivirían de otra manera si tuvieran la posibilidad? ¿Uds. qué piensan?”, “¿No contar con agua potable, será una elección? ¿Tendrá que ver esto con sus costumbres y tradiciones? ¿Por qué lo creen así?”, “ver devastadas sus economías, teniendo que migrar a las ciudades, por el desarrollo de nuevos cultivos o nuevas tecnologías, como les ha sucedido a los Qom, ¿habrá sido una elección? ¿Uds. que creen?”, “¿Cuáles son los problemas de este pueblo en la actualidad?”. A través de estas intervenciones se apunta a establecer comparaciones con los problemas de este pueblo hace 500 años. También se menciona la pérdida de sus tierras y, con esto, la desocupación que conlleva.

En estas discusiones se pone en tensión una idea que circula mucho en la actualidad donde se afirma "es cultural que vivan así", desdibujando las obligaciones del estado y vulnerando derechos a la salud, la tecnología, a la vivienda y a servicios básicos como el agua potable, entre otros.

La riqueza de estos intercambios, en el contexto del aula, pone en evidencia el desarrollo de la multiplicidad de miradas que propone la secuencia.

Son numerosas las discusiones que se plantean en el aula y entre nosotras mismas como equipo docente que dan cuenta de una tensión entre diversidad y desigualdad en la cual, por respetar las diferencias culturales y no homogeneizar, se puede construir una mirada que vuelve natural la desigualdad. Así lo plantean Dussel y Southwell:

La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una "diversidad injusta"? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? (2004, p. 29).

Los niños levantan sus voces, discuten, argumentan, se ponen en el lugar del otro resignificando lo propio, lo conocido, valorando tradiciones, elecciones en cuanto a dónde vivir y cómo, reconociendo, diferenciando, defendiendo y aceptando que respetar la diversidad cultural es única forma posible de construir *Estados democráticos*, donde Derechos y Garantías deben estar asegurados para todas y todos los habitantes.

Empiezan a dialogar y a entrar en contradicción cosmovisiones distintas. Nuestra forma de ver el mundo no es la misma y muchas veces tenemos dificultad para comprender y respetar otras. Sumado a que nuestra mirada es la de la cultura dominante y hegemónica. Son preguntas e ideas que se discuten, se sostienen y no se cierran en el interior de las aulas. Todo lo contrario, se revisan en otras instancias.

Lo cierto es que no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática; dado que se trata de un proceso de construcción, debemos tener en cuenta las significaciones que ellos dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. Al incluir al trabajo cotidiano sus nociones, opiniones, percepciones y formas de apreciación, así como sus prácticas y prejuicios, podemos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos desde la escuela (AA.VV., 2006).

Como tercera clase para abordar la actualidad, se les propone trabajar con el libro *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños. Un libro de chicos para chicos*. En este libro aparecen en primera persona, pequeñas escenas diarias narradas por chicos de la misma edad que nuestros alumnos, anécdotas, juegos, sus comidas favoritas. Los sumerge en su cotidianidad y los acerca a la de ellos. Se encuentran en esos juegos, en costumbres familiares como también en otras distintas que tienen que ver con su manera de vivir en comunidad.



Imagen 1
Tapa y dedicatoria del libro

Se inicia leyendo la carta de presentación del libro de manera colectiva y se abre el juego a qué impresiones genera. Esta carta es narrada desde la voz de los niños aborígenes que viven en Salta y se dirige a otros niños, en este caso nuestros estudiantes, cuestión que los interpela profundamente. Es una clara invitación a conocer a los niños aborígenes pensando lo que tienen en común y lo que los diferencia con nuestros alumnos. Luego por grupos⁸, los exploran libremente y se los insta a tomar nota o registrar las páginas que les resultaron interesantes para poder luego generar un espacio de socialización.

Posteriormente a este primer momento de indagación libre, les proponemos la lectura y observación en conjunto de determinadas páginas del libro para que los niños y las niñas adviertan la presencia de los aborígenes hoy, con el propósito de visibilizarlos pero no desde un lugar anecdótico donde están aislados o estereotipados, sino desde la cercanía del relato en primera persona, favoreciendo la percepción del mundo social y la construcción de nuevas hipótesis en los niños pequeños. Comienzan a circular en el aula frases como: “Ese juego lo conozco...”, “¡Ah! se visten como nosotros...”, “¡Van a la escuela!”, “Mi mamá también teje en telar...”, “Van a pescar al río con su papá, igual que yo voy con el mío”, “Van a la escuela como nosotros, y en las escuelas pueden hablar en su idioma”.

Aparecen nuevos registros que apuntan principalmente a las diferencias que encuentran en la relación que entablan con la naturaleza y sus grandes conocimientos del medio que los rodea. También, en algunos grupos, empiezan a surgir voces al interior del aula que, hasta ese momento, estaban silenciadas. Se animan, se habilitan a contar en primera persona su historia: “Mi abuela es Coya”, “Mi papá y mi abuela hablan guaraní”, “Mi abuela siempre cocina humita”... Ese “nosotros” que empezó tan alejado empieza a entrelazarse entre ellos y ellas, a reconocerse al interior de los grupos.

Fue a partir de una de estas situaciones que nos pudimos poner en contacto con María Ochoa, abuela de uno de nuestros alumnos de la escuela. María es una mujer cacique de la comunidad Kolla MALKAWASI de La Plata que en varias oportunidades se acercó a la escuela para conversar con los chicos, para compartir un poco de la cosmovisión de su pueblo como también hablar de su presente y su lucha.

Después de este recorrido donde en primera persona conocen a estos pueblos, consideramos realizar una actividad más lúdica para finalizar la secuencia. Se les propone jugar a una lotería de vocablos que el castellano toma del quechua, aimara y guaraní. Esta propuesta permite reconocer palabras de uso cotidiano que tienen su origen ancestral de los pueblos. Posibilita comprender la presencia viva de las diversas comunidades que poblaron y pueblan nuestras tierras y desmitificar que todo nuestro origen proviene y desciende de los barcos. Como plantea la docente Marcela Lucas:

⁸ Solemos tener 8 ejemplares que nos permiten trabajar en pequeños grupos. En caso de no contar con el libro se puede hacer una exploración colectiva del libro digital.

Las escuelas se pueblan de voces diferentes que pueden ser o no escuchadas y por lo tanto acalladas, o bien, recuperadas para enriquecernos. La oralidad expresada por cada uno de los sujetos con quien compartimos el trabajo escolar se entrama en forma fluida, sin embargo los mandatos de la lengua dominante, muchas veces interviene ante situaciones que obturan el diálogo tanto con los chicos como con las familias (2005, p. 32).

La propuesta del juego es como una lotería tradicional donde la docente va sacando de a un vocablo al azar y al leerlos también da una pequeña definición de la palabra y el nombre del pueblo del que proviene. Cada alumno luego de escucharlo busca en su cartón si es una de las palabras que tiene.

A modo de ejemplo, presentamos el cartón con algunas de las palabras que aparecen en la lotería y que les sorprende por el uso tan cotidiano que tienen en su vida, como lo son PAPA, MATE y CANCHA.

<p>MATE (quechua) Calabacín o vasija para tomar mate / Bebida que se prepara con las hojas de la yerba mate.</p>	<p>ÑANDÚ (guaraní) Ave grande parecida al avestruz, pero algo más pequeña, sin posibilidades de vuelo.</p>	<p>OMBÚ (guaraní) Árbol grande y frondoso característico de las pampas.</p>	<p>PAMPA (aymara-quechua) Llanura extensa y sin árboles.</p>
<p>PAPA (quechua) Nombre de una planta y de su raíz que es un tubérculo comestible.</p>	<p>PAYANA (quechua) Juego que consiste en recoger piedras del suelo.</p>	<p>POROTOS (quechua) Nombre común de todos los frijoles.</p>	<p>PUMA (quechua) León americano.</p>
<p>QUENA (quechua) Flauta originaria de América de cinco agujeros.</p>	<p>QUIRQUINCHO (quechua) Nombre del armadillo pequeño. Con su caparazón se hacen cajas de charangos. Llamado también: <i>mulita</i>, <i>peludo</i>, <i>tatú</i></p>	<p>TERERÉ (guaraní) Mate de agua fría o helada</p>	<p>TERO (guaraní) Ave zancuda que tiene fama de ser muy vigilante porque emite un grito cuando nota alguna novedad.</p>



Imagen 2
Ejemplo de lotería de palabras

Comienzan a ver en su lenguaje rastros de estos pueblos, identifican que esas palabras son, en algunos casos, de su uso cotidiano, y se ponen muy contentos de saber de dónde vienen. Muchos que tienen madres/padres bolivianos o paraguayos se sienten reconocidos y levantan orgullosos sus voces diciendo “Mi mamá habla guaraní”, por ejemplo. Consideramos que esta es una situación didáctica donde invitamos como docentes a que esas voces aparezcan.

La diversidad en cualquiera de sus expresiones puede ser considerada como un déficit o como un valor, y eso depende de quién tenga el poder. Lerner (2007) plantea que los docentes tienen un lugar de poder en aula y que por eso son quienes pueden tender puentes entre las personas y a la vez entre ellas y el conocimiento. Por lo tanto, son los docentes quienes tienen la posibilidad y la responsabilidad de compartir el poder lingüístico, es decir, promover situaciones en donde se invierta la escena habitual en la que el castellano es la lengua privilegiada. (Ardizzoli, Bauger, Goldar y Pappier, 2021, p. 103).

Primeras conclusiones

Como docentes este trabajo con los pueblos originarios, tanto en el pasado como en el presente, es muy significativo y necesario para el aula de Segundo Grado de la Primaria. Los niños pueden acercarse a diferentes formas de vida de distintas comunidades desde múltiples recursos tales como relatos, imágenes, videos con testimonios, juegos, información de especialistas en el tema, entre otros. Esto permite que puedan aproximarse a formas de vida que no conocen y que tal vez no comprenden desde sus propias vivencias cotidianas. Al mismo tiempo que pueden pensar a estos pueblos en función de sus necesidades, de su territorio, de los conflictos entre

ellos y con otros, lo que permite que comiencen a cuestionarse que haya una sola forma de vivir y de conformar comunidades. También es muy interesante pasar al presente de estos pueblos porque en el imaginario de los niños ya no existen, y los ven como sujetos del pasado. Así, comprenden que estos pueblos se fueron resignificando a lo largo del tiempo, fueron adaptando algunas de sus costumbres y manteniendo otras. A través de las actividades propuestas se hacen preguntas entre pares y con sus docentes, compartiendo miradas, reflexiones, discusiones, que los acercan a los modos de conocer propios del área e invitan a revisar prejuicios y estereotipos instalados.

Al mismo tiempo, esta es una secuencia didáctica que nos moviliza y nos conmueve. Como planteamos al inicio del capítulo la planificación misma nos interpeló porque lo que quisimos enseñar fue mucho más allá de un contenido. Implicó posicionarnos desde una perspectiva crítica y sensible a través de la cual invitamos a nuestros alumnos a conocerse, a hacerse preguntas, a ejercitar una mirada un poco más abierta sobre quiénes somos y a entender que este mundo - tan injusto en algunos momentos-, por lo menos en las aulas, podemos considerarlo un poco más igualitario y justo.

En este camino transitado empezamos conociendo y estudiando distintos grupos sociales con culturas diversas y al finalizar la secuencia los niños afirman “son como nosotros”, donde el “ellos” se refunda en un “nosotros”, reconociéndonos como integrantes de una misma cultura, donde lo distinto y lo diferente, empieza a ser condición fundamental para que esto suceda. Allí conviven palabras, formas de decir, juegos, comidas, canciones y muchas costumbres que han sido heredadas. Es ahí donde, desde nuestro lugar propio, encontramos al otro, a ese otro, que estuvo silenciado, oprimido, escondido injustamente.

Es importante señalar que, durante el particular año 2020 atravesado por la pandemia, en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio trabajamos esta secuencia de manera virtual y, en tanto estuvieron presentes las familias, la experiencia fue aún más enriquecedora. Las familias compartieron el propósito, participaron activamente, se mostraron entusiastas y muy comprometidas, sumando producciones, preguntando sobre otras formas de colaborar, nos mandaban fotos de viajes a los grupos por diferentes formas de comunicación. Se observó el entusiasmo, no solo en los niños, sino también en acompañamiento de las familias a la propuesta dando cuenta que también se encontraban de algún modo movilizadas por este trabajo. Es muy gratificante reconocer que, en un momento tan difícil como el que atravesamos, esta secuencia nos enriqueció y tuvo que ver con la necesidad de reconocernos y encontrarnos con y en el otro.

Como vimos a lo largo del capítulo, en el espacio público del aula aparecen numerosas preguntas y comentarios, tanto de nuestros estudiantes como de nosotras en tanto docentes, que dan cuenta de una mirada de nosotros mismos como sociedad un poco más abierta, plural y sensible. Consideramos que preguntarnos por quiénes somos no solo incluye el pasado ya que la identidad es un proyecto e implica preguntarnos “en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, 2003, p. 17-18). Y no es menor que esto pase en las aulas porque el modo con

que nos miramos, no sólo nos habla del presente sino también del futuro puesto que condiciona quiénes queremos y quiénes creemos que podemos ser.

Referencias

- AA.VV (2006) *Cuadernos para el aula 2: Ciencias Sociales, primer ciclo de EGB, nivel primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ardizzoli, T.; Bauger, A; Goldar, G.; Pappier, V. (2021) Capítulo 7. Abordaje de pueblos originarios en el aula. Una experiencia con la cultura y la lengua guaraní. En Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (coords.) (2021). *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP.
- Connell, R. (1997). La justicia curricular. En: *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morat.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (coords.) (2021). *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112622>
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: SigloXXI.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita “identidad”? En: Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Lucas, M. (2005). Lotería de vocablos. En: Balduzzi, J. (coord). *Cosmovisión, resistencia. Identidad. 500 años de lucha de los Pueblos originarios de América*. Cuaderno elaborado por CTERA. Buenos Aires.
- Martínez Sarasola, C. (2014). Los argentinos somos de una gran diversidad cultural, pero tenemos inconvenientes en reconocerlo en Revista digital “Derrocando a Roca”. Recuperado de <https://derrocandoaroca.wordpress.com/2014/08/19/los-argentinos-somos-de-una-gran-diversidad-cultural-pero-tenemos-inconvenientes-en-reconocerlo/> consultado abril de 2021
- Santillan, L. (2013) Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy la enseñanza. En Shujman, G. y Siede, I. (comp.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique: Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (Coord) (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós: Buenos Aires.

CAPÍTULO 8

Los juegos alternativos en el 2° ciclo de la Escuela Primaria

Adriana Bisceglia, Lorena Giambartolomei y Viviana Uriz

Introducción

El Departamento de Educación Física de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, desde su conformación en el año 2001, comienza a consolidarse como un espacio institucional de referencia y, con el correr del tiempo, se constituyó un cuerpo docente estable en ambos niveles de la enseñanza inicial y primaria, favoreciendo no solo lo pedagógico-didáctico sino también el diseño de propuestas de enseñanzas propias a corto y mediano plazo así como otras articuladas con departamentos y docentes de la comunidad educativa de la escuela y de los colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata. Desde la coordinación del Departamento, se procura que este sea un rasgo que lo caracterice y lo posicione en un lugar de relevancia con una participación pro activa, cobrando protagonismo institucional.

Desde el posicionamiento asumido, respecto a las clases de educación física, se trata siempre de generar y promover nuevas propuestas didácticas para nuestros alumnos/as, fortaleciendo tanto las prácticas de enseñanzas como las de aprendizaje.

Asimismo, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006, p. 2 y 6) establece,

Como propósitos para la Educación Física en su artículo 11r, para el nivel inicial y primario, “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad” (...) “Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as” (art.27 j) (...) [y] “Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (art.27 k).

Educación Física en la Escuela

Todos los profesores de Educación Física participamos asiduamente de muchas y diversas capacitaciones a lo largo de nuestra trayectoria y lo continuamos haciendo; pero desde el año 2017, también nos enfocamos en interiorizarnos en aquellas que contengan en sus propuestas lo referente a los “Juegos Alternativos”¹. Es así que participamos de un Seminario de Postgrado y de los últimos dos Congresos, organizados por la Secretaría de Posgrado y por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. También participamos del “I Encuentro de socialización de experiencias sobre la enseñanza de juegos y deportes en la Educación Física escolar” y del Proyecto “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar” de la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

A partir de aquí, y en reuniones de departamento, comenzamos en grupos e individualmente a buscar material bibliográfico que complementa lo recibido y/o sugerido en las capacitaciones. Paralelamente se gestionó ante las autoridades del colegio la compra del material necesario para comenzar las clases, priorizando aquel que no se puede construir en forma artesanal.

En relación a las clases de Educación Física, es importante destacar el enfoque que se promueve desde la Institución y por el cual el Departamento de Educación Física actúa en consecuencia:

Sabemos que abrir las puertas de la escuela a todos los niños y las niñas es un avance muy importante, aunque no resulta suficiente. Para lograr una inclusión real, es necesario comprender que no se trata de que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Incluir implica transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y las niñas, de manera que todos puedan aprender. (Carli, 2018, p. 5).

A partir de estas premisas y suponiendo que "todas las personas de una misma comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad" (Grimaldi y otros, 2015, p. 9), se incluyen los juegos alternativos² a lo largo del nivel primario

¹ Burga, Mirian (2013) define a los Juegos y deportes alternativos como conjunto de prácticas deportivas que traducen expresiones simbólicas de otras culturas y que pueden aportar ideas sobre modos y construcciones que las personas elaboran sobre las prácticas corporales en la vinculación con los otros.

² Algunos de ellos son: Gym Ringuette, Ringo, Peteca o Indica, Dodgeball, Frisbee, entre otros.

como una posibilidad de conjugar los contenidos curriculares de Educación física en clave de una educación inclusiva.

Pensar las clases de Educación Física de una forma integral, y con la contribución de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, también nos permite la implementación de diferentes agrupamientos como, por ejemplo, para determinadas clases la conformación de grupos con alumnos/as del mismo grado, pero de diferentes secciones, generando vínculos más allá de su grupo de aula y propiciando una mayor interrelación entre su grupo etario escolar.

Los juegos alternativos nos permiten que los alumnos y las alumnas puedan ampliar los problemas motrices a resolver y apropiarse de nuevas habilidades. Además nos dan la posibilidad de promover el conocimiento y descubrimiento de otros vínculos, favoreciendo la construcción de prácticas corporales diversas y acercándolos a otras culturas a través de saber e investigar sobre el origen de las mismas.

Los juegos alternativos, Navarro Adelantado (2002), los define como “este modelo alude a aquellos juegos que constituyen una novedad y suponen un cambio en las prácticas establecidas” (p. 223), “representan la búsqueda de nuevos juegos, capaces de incorporar situaciones genuinas y enriquecedoras para los programas de juegos convencionales” (p. 223). Se adaptan a distintos espacios y generan la posibilidad de construir los elementos deportivos con material reciclado lo que habilita y favorece definir estrategias de intervención docente que enfatizan la gestión participativa, la reflexión crítica sobre la práctica y la producción de saberes propios del grupo que juega.

Estos juegos se pueden clasificar como juegos colectivos, individuales, de adversarios y de cooperación. En la escuela actualmente se llevan a cabo el *Gym Ringuette*, Ringo, Peteca o Indiaca, *Dodgeball*, Juegos de Malabares y Paracaídas, considerando su pertinencia a los destinatarios.

Incorporar este tipo de juegos es un recurso que complementan las actividades y/o juegos convencionales que realizamos cotidianamente. Asimismo, nos permiten la exploración, apropiación, consolidación y utilización en situaciones diversas de habilidades motrices de desplazamiento (correr, esquivar, saltar) y de manipulación (pasar, recibir, lanzar, conducir objetos con uso de elementos intermediarios), con material desconocido o poco explorado como puede ser la Peteca y el Ringo. Además, trabajar las capacidades condicionales como la velocidad, fuerza, y las capacidades coordinativas.



Imagen 1
Petecas realizadas artesanalmente

Propuesta pedagógica

En este capítulo describiremos la propuesta pedagógica que desarrollamos en el segundo ciclo y, esencialmente, en 6to grado puesto que involucra aspectos didácticos y estratégicos, recursos y espacios que permiten abordar los contenidos curriculares desde una propuesta inclusiva, es decir, que permita a todos y a todas jugar desde el inicio, partiendo de un conocimiento común, del mismo punto de partida.

Esta propuesta comenzó como una experiencia didáctica del área y con el correr del tiempo y las posibilidades de contar con el material y el espacio apropiado se convirtió en una propuesta central dentro de las definiciones pedagógicas del área de Educación Física, y no solo en el segundo ciclo de la escuela primaria, también se comenzó a implementar en el primer ciclo con las adecuaciones pertinentes a los destinatarios.

El trabajo que tomamos como objeto de análisis aquí posee una característica destacada: la actividad requiere una gran intervención didáctica que los docentes implementan en el juego, considerándose ésta una práctica social que se construye con el otro y en un contexto determinado.

El propósito y los contenidos fueron extraídos del Documento Curricular del área de Educación Física en versión preliminar de la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Propósito

Contribuir a la participación y valoración de juegos alternativos y tradicionales de nuestra comunidad y de otras.

Eje corporeidad y sociomotricidad

Contenidos

- La apropiación y experiencia de integrarse con otros en juegos populares y/o tradicionales, y alternativos.
- Reglas, tácticas y habilidades que posibiliten la resolución de problemas de juego y la inclusión de todos/as.
- La resolución reflexiva de conflictos producidos en el juego.
- El espacio y elementos para jugar cada juego. Su delimitación, reconocimiento y utilización compartida de acuerdo a las posibilidades del grupo y la lógica del juego
- Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, roles y cambio de roles y funciones.
- Los elementos para jugar, su construcción artesanal, su cuidado, uso compartido y responsable.

Desarrollo de la propuesta

Al iniciar la práctica de este tipo de juegos, comenzamos con la Peteca, Utímate, *Gym Ringette* y Ringo, en esta etapa inicial se pudo observar que algunos de los juegos ya eran conocidos por algunos de los estudiantes.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica elegimos el *Gym ringette*³, el mismo se desarrolla entre dos equipos de 6 jugadores cada uno (incluyendo el arquero, 2 defensores, 1 central y 2 delanteros) en un campo rectangular de 29,90 mts x 60,90 mts donde la superficie sea lisa y el móvil se pueda deslizar con facilidad. En el campo hay diferentes zonas y dos arcos, delimitados con líneas de colores azul (dividen la cancha en tres zonas: defensiva, central y de ataque) y las rojas (líneas de gol), en dos periodos donde los jugadores de los equipos deben participar al menos una vez. Los jugadores tienen asignadas zonas que no pueden abandonar hasta que se permita la rotación, esto posibilita que todos participen del traslado del ringo.

³ Es un juego de invasión, donde dos equipos se disputan un móvil (ringo) y con él intentan marcar un gol en el arco del equipo contrario, es similar al Hockey sobre hielo, fue creado en Canadá en 1963, allí había sido pensado como un juego solo para mujeres

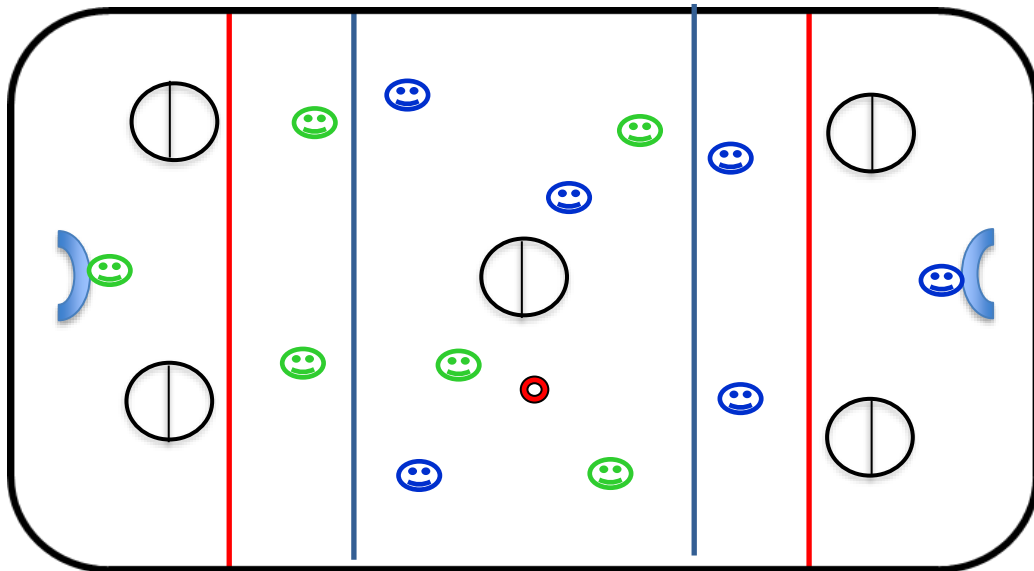


Imagen 2
Representación de la cancha del Gym Ringuette

Es un juego que como se mencionó anteriormente, involucra habilidades motrices combinadas capacidades condicionales y coordinativas como pueden ser, velocidad, agilidad, resistencia, fuerza, equilibrio, flexibilidad, entre otras.

Es dinámico, fomenta la buena conducta, el trabajo en equipo, la seguridad y tiene un escaso contacto corporal intencional, ya que se basa en interceptar los pases más que disputar el móvil.

Se necesita para jugar: una superficie lisa, *sticks* o palos para cada jugador, pecheras de dos colores diferentes, un móvil (anillo o ringo), pequeños arcos o conos y elementos para marcar las líneas como cintas o tizas.

La Escuela Graduada por sus características edilicias, nos brinda la posibilidad de desarrollar la propuesta con este juego, contando con un gimnasio con piso de madera y otros espacios asignados por la Dirección General de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata, que son aptos para este tipo de juego alternativo.



Imagen 3
Gimnasio de la Escuela donde se juega Gym Ringuette



Imagen 4

Otro tipo de superficie donde se juega Gym Ringuette

Durante el desarrollo de las clases se fueron abordando diferentes temáticas de múltiples maneras respecto a las actividades, juegos, uso de los espacios y los órdenes comunitarios. A continuación, las describiremos:

1. Propósito del juego. Familiarización con los elementos y reconocimiento del área de juego

Es importante que los y las estudiantes tengan contacto con el material, teniendo en cuenta que son elementos no convencionales, en relación al material que habitualmente utilizamos en las clases de Educación Física. Como toda actividad y/o juego donde se utilizan elementos es necesario considerar las características de los mismos, su peso y los cuidados de seguridad al momento de su utilización, sobre todo en este tipo de material con el cual los niños/as no están familiarizados.

Cuando se les explica el juego de inmediato lo relacionan con el hockey por la semejanza del material, el espacio y sus características. Una de las consideraciones de seguridad más importantes que los alumnos deben aprender ni bien toman contacto con el *stick* es cómo es su toma (posición de las manos), cuál debe ser la posición del cuerpo respecto del *stick* y cómo moverse y desplazarse con él sin poner en riesgo su integridad ni la de sus compañeros de juego. Por ejemplo, una regla es que el *stick* no se puede elevar más alto que la cadera.



Imagen 5
Toma del Ringo

2. Conducción de objetos. Pase y recepción.

Las actividades y juegos para controlar el ringo se realizan haciendo su conducción por las líneas de la cancha, de esa manera también trabajamos el espacio a utilizar y las zonas de juego. La forma correcta de conducir el ringo es introduciendo el *stick* dentro del mismo.

También en esta etapa trabajamos el pase y la recepción para comprender que el móvil no debe impactarse, sino impulsarse y/o trasladarse. La manera de interceptar el mismo cuando se produce el pase del equipo contrario es introduciendo el *stick* en el móvil, es una técnica propia del juego.



Imagen 6
Traslado del ringo por la cancha de juego



Imagen 7
Posición incorrecta del stick respecto del ringo



Imagen 8
Posición correcta del stick respecto del ringo

3. Ubicación en las áreas defensa y ataque.

Una vez que llegamos al juego propiamente dicho, se arman los equipos y queda en decisión de los alumnos y las alumnas qué ubicación ocupará cada uno dentro de la cancha, como así también acordar cuándo y cómo realizar los cambios de jugadores y de posiciones.

Otra de las características propias del juego es la posibilidad de tomar decisiones consensuadas, ya sea de cambio de reglas como de posiciones. Éste se convierte en el momento en el cual cada alumno y alumna participa construyendo de forma activa, acordando las reglas del juego.

Con el transcurrir de las clases pudimos observar que los y las estudiantes entendieron rápidamente las características del juego por la similitud con el hockey.

Todavía no hemos podido incorporar las zonas específicas, pero lo abordado hasta el momento nos permitió darlo a conocer y desarrollarlo con casi todos los grupos de alumnos y alumnas.

A su vez, hemos construido nuestros propios materiales para poder implementar la propuesta y contar con un *stick* por alumno/a y los anillos necesarios para las actividades y juegos planificados.

El *stick* se construye con caños bicapa polipropileno de 1" y miden 1,20 cm. Tiene los extremos bien definidos: el superior forrado con cinta, formando un agarre a la vez que identifica a los jugadores de un equipo, y el extremo inferior posee un regatón o taco de goma lo que posibilita el desplazamiento del elemento sobre el piso, sin rayarlo, y constituye un implemento seguro para evitar que se lastimen los alumnos y las alumnas.

El anillo o aro puede realizarse con diferentes elementos: con manguera flotante de pileta reforzada a la cual se le da forma de aro, con bases de envases plásticos, con círculos de cartones revestidos, entre otros. A todos se los reviste con cinta plástica para su protección y adecuación para su uso.



Imagen 9
Sticks y anillos contruidos artesanalmente

Conclusiones

Desde la inclusión de los juegos alternativos como propuesta innovadora, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, podemos decir que es una de las propuestas didácticas más aceptadas por los niños y las niñas. Estos juegos en nuestra comunidad son muy poco o nada conocidos, lo que implica en los estudiantes una actitud expectante cuando les explicamos en qué consisten, de qué región son originarios y al proponerles comenzar a jugarlos.

Para poder llevar a cabo esta propuesta, fue primordial contar con el apoyo del equipo de gestión para la compra de los materiales. Luego, todos los profesores en Educación Física comenzamos a implementarlos teniendo en cuenta su temporalización en la planificación de cada uno de los trimestres.

Acordamos con lo expresado por Ruiz Alonso cuando advierte que:

“los juegos alternativos, en los programas escolares, permiten alcanzar los mismos objetivos que se consiguen con otras actividades convencionales, necesitan equipamientos fáciles de adquirir, y su práctica contiene esfuerzos moderados y habilidades de moderada complejidad en situaciones reales de juego” (Ruiz Alonso, 1996 citado en Navarro Adelantado, 2002, p. 224).

En pocas palabras, el carácter desconocido de estas prácticas supone un territorio ausente de carga simbólica, adecuándose mejor a las características grupales. Favorecen las relaciones interpersonales, la comunicación, el trabajo en diferentes órdenes comunitarios, nuevas reglas y otras creadas entre los participantes de dichos juegos, respeto por las reglas acordadas y por el otro como compañero/a de juego. Esto también los iguala en el conocimiento y aporta una mirada diferente de la clase dada por la motivación que implica una experiencia nueva, la vivencia de otras propuestas lúdicas novedosas y el fomento de la creatividad a la hora de jugar con reglas más flexibles y materiales no convencionales.

Continuamos investigando para incluir nuevos juegos no solo los alternativos sino también los juegos tradicionales de nuestra comunidad y de otras, y brindar así a nuestros alumnos/as una Educación Física que trascienda lo ya conocido y nos lleve a descubrir nuevos saberes.

Referencias

- Carli, M.C. (2018). Proyecto Académico y de Gestión 2018 - 2022 Escuela Graduada Joaquín V. González. “Hacer la escuela: entre lo común y lo singular”.
- Burga, M. (2013). Un acercamiento a lo alternativo en la educación física escolar. Memoria Académica. UNLP. FaHCE
- Documento Curricular de Educación Física (versión preliminar). Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Universidad Nacional de La Plata
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Melchior, L. y Battistuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul. ISBN 978-987-45428-1-6.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Ley Nacional N° 26.150. Educación Sexual Integral.
- Ley Provincial de Educación N°13.688
- Navarro Adelantado, V. (2002). “El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores”. Inde.

CAPÍTULO 9

Reflexiones en torno a la concepción del tiempo en la música

Karina Daniec, Claudia Torres, Daniela Rey, Violeta Silva, Manuel Binaghi, Lara Valdivia, Marcela Bulomi, Camilo Piterbarg y Alejandro Lorca

Introducción

Para dar inicio a este relato, nos interesa comenzar compartiendo el recorrido de nuestras reflexiones como equipo docente del área de música, y sobre todo las preguntas que nos llevaron a elegir el tema para esta presentación: las reflexiones en torno a la concepción del tiempo en la Música¹ y su enseñanza.

A partir del abordaje pedagógico de este eje conceptual compartiremos algunos aspectos sobre la enseñanza de la música en la Escuela Graduada J. V. González a partir de la descripción de propuestas pedagógicas que van desde el 1ero al 6to año de la escolaridad primaria y que incluyen reflexiones sobre sus implicancias en la concepción de la temporalidad en la música. Es necesario señalar que este proceso de reflexión que propone una mirada transversal de un aspecto particular de la música y de su enseñanza, es posible gracias a la estructura organizativa de la escuela, que cuenta con coordinaciones por área lo cual permite y vehiculiza el trabajo colaborativo entre docentes del mismo área e incluso entre las diferentes áreas de conocimiento. Si bien el aspecto organizacional pareciera estar por fuera de este planteo más conceptual, creemos que las discusiones, reflexiones y acuerdos sobre el modo en que las y los profesores pensamos la enseñanza de la música y, en este caso particular, la concepción de la temporalidad en la música; otorga cohesión y coherencia al proceso de aprendizaje que les niños transitan durante toda su escolaridad. Este trabajo coordinado nos permite saber cuáles son los saberes musicales que van construyendo en su

¹ La Música es el objeto de estudio de nuestra asignatura, por ello es necesario aclarar de qué modo la concebimos. Cuando hablamos de "Música" nos referimos a una construcción ficcional que conforma una unidad de sentido. Desmembrarla en pequeñas partes, fragmentar esa música sería quitarle el sentido, banalizarla.

trayectoria escolar y contar con ellos para iniciar nuevos recorridos de aprendizaje pudiendo considerar sus saberes previos como base de nuevos aprendizajes.

Como equipo docente nos interesa revisar nuestras prácticas docentes y hacernos preguntas sobre ellas; porque sabemos que estas preguntas nos llevarán a nuevos lugares; porque entendemos que la pregunta constante evita que las prácticas se rutinicen y estas rutinas se naturalicen. Y sobre todo porque tenemos la certeza de que la pregunta es una puerta hacia la reflexión y no hay aprendizaje posible sin reflexión. Por supuesto que tenemos certezas – y muchas – que pueden verse reflejadas en numerosos proyectos del área de música que se desarrollaron en la escuela durante los últimos años. Pero en esta oportunidad, preferimos compartir en este libro nuestras preguntas, nuestras reflexiones, y algunas de nuestras propuestas pedagógicas que, aun sabiéndose provisorias, constituyen hoy algunas de nuestras certezas.

Si bien la revisión de nuestras propuestas es una práctica corriente, los interrogantes que compartiremos surgen a partir de las reflexiones que formaron parte de un trabajo de revisión de la propuesta curricular del área de música en la escuela. Esta presentación incluye de algún modo algunas “respuestas” posibles a esos interrogantes. En esta suerte de reflexión colectiva, volvimos a algunas de las preguntas iniciales que definen nuestro currículum ¿Qué enseñamos en las clases de música?, ¿Qué materiales musicales² utilizamos? Y luego se agregaron nuevas preguntas un poco más específicas y vinculadas al tema que hoy nos convoca ¿Qué definiciones culturales subyacen en las propuestas didácticas? ¿Qué concepciones sobre el tiempo acercan estas propuestas a nuestras alumnas y alumnos? ¿Qué definiciones culturales subyacen en estas concepciones del tiempo? Y finalmente ¿Qué decisiones didácticas tomamos a partir de esta mirada de revisión?

De las músicas que escuchamos - tanto niños como adultos - son más frecuentes aquellas con una estructura formal definida, aquellas que tienen una cantidad de partes o secciones determinada, que tienen un comienzo y un final claros y cuyas formas son cerradas. Estas escuchas que ciertamente forman parte de nuestro propio bagaje cultural tendrán implicancias e impactarán en el modo en que definiremos a la música. Al respecto, y a propósito de las diferentes perspectivas del análisis musical, María Nagore (2004) plantea como un problema la indeterminación del propio objeto de análisis: la "música" o la "obra musical". La autora define a la obra musical como algo cambiante, que se va construyendo en el proceso mismo de su existencia temporal, no únicamente en la performance que materializa la obra, sino también en su devenir a lo largo del tiempo. La obra no es, desde esta perspectiva (o no es únicamente) "artefacto" o "texto", sino "proceso" y "ente histórico". Pensar la obra musical desde esta perspectiva nos lleva a reflexionar críticamente acerca de la pregnancia de

² Tomamos como referencia la definición de materiales educativos de Moreno Herrero (2004) quien postula que estos deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para el aprendizaje y no deben sustituir al docente en la tarea de enseñar ni a las/os alumnas/os en su tarea de aprender. A partir de ello, definimos como una de las principales categorías dentro de los materiales educativos para la enseñanza de la música a los materiales musicales, es decir a toda producción artístico-musical que pueda ser utilizada para la enseñanza de la música.

formas cerradas por sobre formas abiertas en la enseñanza de la música y a re-pensar las propuestas pedagógicas y los recursos y materiales musicales que utilizamos en ellas.

Por otro lado, es necesario plantear que concebimos a la música como un proceso de formalización poética de los materiales sonoros y la definimos en tanto sus condiciones materiales³. En el proceso de producción musical se espera que el niño interpele, transforme y dé un nuevo sentido a la materia sonora. Poner el foco en los materiales constituye de este modo una estrategia metodológica; ya que las propuestas de producción musical se focalizan en la interpretación de estos procesos de formalización poética de los materiales sonoros abordando los conceptos de tiempo, espacio y forma.

Entonces nos preguntamos ¿Por qué la mayoría de las músicas que escuchamos tienen que ver con estas formas cerradas?⁴ ¿Por qué los modos de organización propios de las músicas originarias⁵ no forman parte de nuestra cultura? ¿Por qué no hemos incorporado estos otros modos de organizar y de pensar al tiempo y a la música? Entendemos que estas reflexiones nos conducirán a construir una mirada crítica y una acción didáctica compensatoria de esas ausencias.

Una mirada crítica acerca de los materiales musicales

En una primera revisión de los materiales musicales que utilizamos en nuestras clases surge una constante, una pregnancia de la canción como material educativo por excelencia. Esta pregnancia tiene sus argumentaciones – muy ciertas y con las que además acordamos – entre ellas tomamos las reflexiones sobre la canción de Santiago Romé (2018) quien afirma que la canción supone una suerte de metagénero que protagoniza la escena musical de nuestro continente, ubicándola de este modo como la gran protagonista de la música popular en nuestro continente. También son un importante aporte las argumentaciones de la pedagoga Luzmila Mendivil quien advierte la relevancia de la canción en tanto recurso educativo definiendo a estas como “discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva” (2014, p. 52)

³ En este caso el término “materiales” hace referencia al sonido en tanto materia que encierra una multitud infinita de las más diferentes entidades y sistemas que existen y se mueven en el espacio y en el tiempo, y posee una diversidad inagotable de propiedades que somos capaces de percibir (Alvides-Belinche, 2015).

⁴ Por supuesto que no desconocemos la escucha de músicas cuya organización formal/temporal se acerca a una idea circular, sino que nos referimos a que estas son generalmente una excepción en la cotidianidad de nuestros alumns, cuyas escuchas están más emparentadas con los modos de organización introducidos a nuestro territorio a partir de la colonización.

⁵ Dado el carácter ritual de la música en comunidades de pueblos originarios, la repetición es un rasgo pregnante y con ella se materializa la idea de circularidad del tiempo.

Desde el punto de vista de su forma, extensión, textura y diseño melódico/armónico, y haciendo una generalización que posee valiosísimas excepciones, la canción no suele plantear desarrollos muy sofisticados que escapen de cierta proporcionalidad formal, de la textura figura-fondo y de un repertorio de alturas y armonías relativamente acotado (Romé, 2018, p. 7).

Habiendo hecho las aclaraciones necesarias sobre nuestro reconocimiento de la canción como material educativo de gran relevancia y significatividad, nos preguntamos: si todos los materiales musicales propuestos como recursos para la enseñanza de la música responden a una misma concepción del tiempo, a una misma idea de proporcionalidad formal y sobre todo a una definición cerrada de la forma como lo es la canción, entonces ¿No estamos mostrando solamente un modo de organizar los materiales compositivos en el tiempo?, ¿No estamos, de manera implícita, mostrando a las niñas y niños que “la música es así”? Al respecto advertimos que “todo lo que no se identifique con la arbitrariedad cultural que la acción pedagógica impone queda excluido de manera automática, se niega su existencia” (Jurjo Torres, 1995, p. 94). Es decir, las ausencias son también definiciones curriculares.

Para lograr un aprendizaje musical significativo es necesario que seamos capaces de tomar y resignificar esas músicas que les niñas ya conocen porque forman parte de su cotidianidad, esas músicas que tal vez escuchan en sus casas, en sus contextos próximos. Pero es también función de la escuela ampliar el horizonte cultural, es decir brindar el acceso a músicas a las cuales no tendrían posibilidades de acceder de no ser por ese tránsito escolar. Nos referimos aquí tal vez a las músicas más alejadas del contexto inmediato, a músicas de otros países, de otras culturas, incluso de otros tiempos. El desafío es entonces seleccionar los materiales musicales (músicas) cuyo grado de cercanía en términos culturales permita a les niñas interactuar con ellos; pero que a la vez les ofrezca novedades sobre lo que ya conocen, que genere rupturas respecto de aquello de algún modo establecido como canon cultural, que los acerque a diversos modos de pensar la música ampliando los horizontes culturales y resignificando saberes previos. En este camino estaremos pensando en una educación musical que considere la condición mestiza de la cultura en Nuestra América⁶.

A continuación describiremos cómo en cada uno de los niveles de la escolaridad primaria a partir de actividades, proyectos o materiales particulares proponemos acercar a les niñas a una diversidad de modos de organización temporal de los materiales sonoros.

⁶ La condición mestiza de la cultura en Latinoamérica y de Latinoamérica es un hecho, en tanto permite comprender esa génesis original derivada de las tradiciones indoamericanas, afroamericanas y europeas, así como el de las demás corrientes migratorias. (Larregle y otros, 2014)

Los sonidos referenciales: materiales para la improvisación

*No teman a los errores,
ahí no hay ninguno.*⁷

Miles Davies. Trompetista y compositor.

Experiencia con 1er año

La *improvisación* en tanto producción es un modo de conocimiento musical en el que la condición temporal de la música se pone de manifiesto de manera explícita ya que se produce en tiempo real. La improvisación es, como dice Nagore (2004) “proceso” y, en este sentido, como procedimiento habilita en los niños una percepción empírica del transcurrir temporal musical a partir de la *exploración* y la *experimentación* sonora sobre los materiales, en donde opera además un proceso de *reflexión en acción* sobre esos materiales y sus características acústicas, para una posterior organización temporal de los mismos a modo de secuencia sonora.

La *experimentación sonora* con materiales supone una exploración tímbrica sobre los objetos o instrumentos a utilizar, considerando diferentes maneras de modificar el sonido a partir de distintos modos de acción y mediadores utilizados para obtener nuevas variedades de sonidos sobre un mismo instrumento. Mientras que *la reflexión* sobre los resultados sonoros de

la improvisación realizada, permite a los alumnos una posterior selección, categorización y agrupamiento de los sonidos obtenidos como primera aproximación descriptiva de sus características acústicas: temporales (de duración), tímbricas (del sonido en sí) y de amplitud (volumen) con una terminología adecuada a su edad (suave, largo, fuerte, ruidoso, brillante, liso, etc.). El trabajo con la *referencialidad de los sonidos del entorno* les posibilita elaborar nuevas herramientas de análisis y producción, partiendo de sus saberes previos en base al contexto sonoro inmediato, permitiendo incluso ampliar su percepción enriqueciéndose al volver sobre su propia práctica de modo reflexivo.

En el caso de esta propuesta que se aborda con niños de 1er año de la educación primaria, consideramos como saberes previos el conocimiento sobre algunos instrumentos y sus modos de acción, como percutir, raspar, frotar, sacudir ó soplar, así como los diferentes mediadores posibles, como baquetas, varillas, maza, las manos y boca.

La actividad consiste en explorar en pequeños grupos de trabajo diversos materiales sonoros en función de encontrar los sonidos que mejor puedan evocar los distintos momentos de una tormenta (viento, brisa, gotas, lluvia, truenos, etc.). Para esta experiencia, cuentan con una selección de imágenes o pictogramas que representan visualmente estos sonidos (nubes, trueno,

⁷ Extraído del libro “Free Play. La improvisación en la vida y en el arte” de Steve Nachmanovitch.

gotas, chaparrón, etc.) las cuales deberán organizar en una secuencia sonora de acuerdo con un criterio propio, a fin de ejecutarla como introducción y final en el contexto de una canción sobre la lluvia. De este modo, la introducción y el final, insertas en el contexto formal de la canción, tendrán una duración, una sonoridad y una organización que no estará predefinida sino que será el resultado de la improvisación del grupo a partir de los sonidos seleccionados.

En esta experiencia, la organización temporal de los sonidos supone la búsqueda de una posible lógica constructiva con una consecuente toma de decisiones (individuales y grupales), a fin de establecer el orden de los mismos que mejor describa la secuencia de imágenes (de los pictogramas dados) que quieran evocar, mediante el empleo de los sonidos referenciales seleccionados. En esta instancia el docente, a partir de estrategias de intervención, brindará distintas alternativas posibles de combinaciones como también de coexistencia de estos sonidos, considerando categorías como: poco, mucho, suave, fuerte, superpuestos, yuxtapuestos, separados, etc.

Las decisiones en la concertación

Ya que la producción final quedará cristalizada mediante una concertación grupal⁸, surge la necesidad de organizar las diferentes entradas y cierres de cada sonido, como también de pautar las posibles variaciones de intensidad y tempo que pudiese requerir la improvisación, recurriendo así a la figura de dos directores, que puedan guiar gestualmente a sus compañeros (de modo pautado o aleatorio) en la introducción y en el final respectivamente.

Luego estas concertaciones serán registradas mediante una grabación, para que puedan escucharse y reflexionar sobre su propia producción, atendiendo a preguntas orientadoras de la escucha como: ¿Qué diferencias se perciben entre la introducción y el final? ¿Por qué les parece que suenan diferente? ¿Qué pasó con las duraciones de cada sonido? ¿Duraron lo mismo? ¿Y las velocidades? ¿Las intensidades/volúmenes fueron iguales? Si hubo variación, ¿A qué se debió?

La intervención docente deberá estar enfocada en esta instancia en las reflexiones que puedan hacer los alumnos sobre las diferentes resultantes sonoras que surjan de la manipulación temporal de los sonidos, de las velocidades, las duraciones, las combinaciones posibles (superposición, yuxtaposición y separación), la repetición, los silencios, las intensidades, de acuerdo a cómo los organizan y quién los dirige.

Esta experiencia colaborativa tiene como objetivo arribar a una reflexión final colectiva donde se ponga de manifiesto que la *concertación*, como culminación del proceso compositivo, supone una problemática en cuanto al manejo de la temporalidad en la ejecución. De este modo las duraciones de los sonidos, la distancia de la sucesión de entradas, los espacios de silencio, la continuidad entre un sonido y otro, como también las variaciones de intensidad y velocidades

⁸ Denominamos concertación grupal al hecho de tocar juntos, de “concertar”.

internas de cada sonido, van a depender de los gestos de dirección que improvisen en el momento les niños que cumplan el rol de director y de la ejecución grupal propiamente dicha.

Desde este punto de vista, la *improvisación* en el proceso de enseñanza, es considerada una herramienta de suma importancia para abrir nuevos interrogantes y plantear nuevos desafíos al problematizar sus prácticas (individuales y grupales) de modo reflexivo, logrando así afianzar de modo progresivo su confianza para alcanzar nuevos objetivos de aprendizaje mediante el desarrollo de un juicio crítico que tendrá impacto en las distintas formas del conocimiento musical: percepción/recepción, producción y reflexión.

Sonorización de un cuento: de la referencialidad a la construcción poética

*Es precisamente la actividad creadora del hombre
la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro,
un ser que contribuye a crear
y que modifica su presente.*

Lev Vigotsky, IMAGINACIÓN Y CREACIÓN EN LA EDAD INFANTIL.

Experiencia con 2do año

Esta experiencia toma como punto de partida un cuento. Si bien la organización temporal de los sonidos estará a nivel global definida por la estructura del cuento, habrá decisiones que los niños irán tomando respecto de otros aspectos de la organización de los sonidos en el tiempo.

A partir de la lectura del cuento se propone a los niños sonorizarlo; es decir “ponerle sonidos” al relato. En una primera instancia la sonorización tenderá a la referencialidad que deviene de sus propias construcciones culturales; por ello será importante la intervención a través de diferentes estrategias que amplíen la búsqueda hacia construcciones poéticas, como la metáfora. La metáfora es información; innova, provoca quiebres a la literalidad y, por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o, mejor, para crear conceptos” (Belinche, 2011). La naturaleza de las propuestas didácticas y las posibilidades interpretativas que estas sean capaces de brindar, permitirá que los niños y las niñas puedan desarrollar una actitud creativa y abierta a nuevos caminos, a respuestas inéditas, a la posibilidad de sorprenderse, adoptando cierta convivencia con la incertidumbre y la falta de certezas ya que la interpretación nos aleja, afortunadamente, de la verdad unívoca.

Los sonidos elegidos para la sonorización representarán a los diferentes personajes, a las acciones que realizan; al entorno en el cual se desarrollan y finalmente representarán diferentes escenarios posibles.

Esta sonorización supone el desarrollo de conocimientos cualitativamente diferentes vinculados a la producción musical, que involucran tanto la ejecución como composición musical grupal, la escucha atenta y la reflexión de los elementos constitutivos de la sonorización. De esta manera, se facilitarán interacciones que favorezcan la relación dialéctica entre los diferentes modos del conocimiento musical (Davidson y Scripp, 1992).

Azul y Luisito: una historia de grandes amigos⁹

El cuento “Azul y Luisito: una historia de grandes amigos”, es un material educativo elaborado específicamente para esta propuesta de sonorización. En este sentido, la autora estructuró el relato focalizando en las categorías mencionadas y favoreciendo la diversidad interpretativa en relación tanto a lo referencial como a la construcción poética o metafórica. Asimismo el cuento presenta una estructura abierta, ya que no posee un desenlace. Esta idea tiene como finalidad invitar a les niñes a crear un final para el cuento, incentivando de este modo la creatividad y la fantasía.

Para dar inicio a la secuencia didáctica se realizará una primera escucha grupal del cuento. A continuación se plantearán preguntas orientadoras para que les niñes realicen una caracterización de los personajes que aparecen, de las acciones que realizan, el entorno en el que se desarrollan y de los escenarios posibles. En sucesivas escuchas se irá guiando la atención a la percepción de los cambios, las permanencias y las recurrencias.

A partir de lo arrojado por les niñes se propondrá la búsqueda e identificación de palabras, frases, momentos y situaciones que sean susceptibles de ser representadas por sonidos. En esta instancia surgirán diversas propuestas: algunas referenciales y otras novedosas. Será un buen momento para pensar la sonorización del texto ampliando los límites de la literalidad y abriendo la posibilidad a sonorizaciones más abstractas que involucren la fantasía y la creatividad.

Un elemento que posibilitará la salida de la referencialidad es la idea del *leit motiv*¹⁰ que, si bien no se conceptualiza como tal, se utiliza como herramienta “práctica” para representar a los personajes que, en este caso, poseen rasgos y características opuestas. Este material dará lugar a las múltiples combinaciones sonoras favoreciendo la interpretación en términos de diversidad e implicará además la construcción de pequeños giros melódicos o rítmicos tornándose una actividad compositiva.

Para materializar esta idea, se propondrá la exploración de sonoridades sobre diferentes instrumentos musicales y objetos cotidianos, así como también sobre los distintos modos de emisión de la propia voz.

⁹ Cuento escrito por la Prof. Lara Valdivia.

¹⁰ Leitmotiv significa motivo guía o motivo conductor. Es una técnica compositiva que a través de la recurrencia busca asociar determinadas melodías, ritmos o ideas musicales a alguna situación o personaje. En este caso la melodía que representa a Azul en las versiones de las sonorizaciones es un leitmotiv, ya que cada vez que el oyente la escucha en las sucesivas apariciones, asociará su sonoridad con el personaje de Azul.

Si bien el texto da una estructura predeterminada, ya que establece el orden en que aparecerán los sonidos, el resultado sonoro será diferente en cada interpretación. Habrá sonidos planificados y otros que serán resultado de la propia interpretación. De modo tal que irán tomándose decisiones que organicen los materiales compositivos en la producción musical. Con respecto a la organización temporal se definirá por ejemplo, cuánto dura un sonido, cuantas veces se repite y como es el tempo; en relación a la organización en el espacio se definirá el cómo y cuándo superponerlos; y finalmente se tomarán decisiones en torno a la propia constitución del sonido como, por ejemplo, cómo será la intensidad y el timbre.

Compartimos tres posibles maneras de sonorizar el cuento en las cuales se pone de manifiesto la diversidad de posibilidades y combinaciones sonoras en las distintas interpretaciones del mismo relato, por ejemplo: la voz de Azul, la situación lúdica o el momento de la plaza, combinando sonidos referenciales y construcciones sonoras metafóricas; o la idea del latido del corazón de Luisito que se constituye en un leitmotiv rítmico. En ese sentido, compartimos un material audiovisual que en tanto funciona como andamiaje de la propuesta, se constituye en un material educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=rjeWgTMwaJg>

Interpretación sonora de cuadros abstractos: entre lo aleatorio y lo predeterminado

*...no existe una interpretación única, mejor que todas las demás:
única es sólo la obra y no la interpretación, que es múltiple.*

Luigi Pareyson. CONVERSACIONES SOBRE ESTÉTICA

Experiencia con 3er año

Para el desarrollo de esta propuesta, se toman como punto de partida conocimientos previos que entendemos serán necesarios para llevarla a cabo: el manejo de instrumentos musicales, la participación en trabajos grupales de composición, la elaboración de sonorizaciones y de partituras analógicas¹¹.

La propuesta consiste en tomar obras de artistas plásticos, específicamente cuadros abstractos e interpretarlos con sonidos como si estos fueran una *partitura analógica*. Lo interesante de este trabajo es que esta lectura de los elementos visuales que les proponemos a los niños establece a priori un orden; es decir, no hay elementos visuales que por su ubicación deban

¹¹ La grafía analógica constituye un modo de representación del fenómeno sonoro que incluye “dibujos que intentan parecerse a lo escuchado”. Estos dibujos, si bien no ofrecen una traducción precisa, representan al sonido en sus rasgos estructurales. Es común por ejemplo el uso de puntos, líneas y diversos tipos de grafismos a partir de los cuales se plasman diferentes aspectos del sonido tales como la intensidad, la duración y la ubicación.

interpretarse antes o después, de modo que *la organización temporal de los materiales sonoros* será en esta propuesta una de *las decisiones que les niños tendrán que tomar* como parte de la producción sonora. Tampoco hay una definición previa sobre los sonidos a utilizar, por lo cual esto también será parte de las decisiones a tomar en el transcurso del trabajo.

Estas son algunas de las obras con las cuales trabajamos; las mismas fueron seleccionadas sobre la base de un criterio de austeridad de elementos.



Imagen 1
El infinito en mi habitación, de Diego Rey



Imagen 2
Sin título, de Diego Rey

¡Manos a la obra!

Como primera actividad se realiza un análisis de la obra elegida incluyendo la identificación de los elementos visuales en el cuadro¹², una descripción de los tamaños y colores, de las formas, líneas y puntos, de su disposición en el espacio y de la relación que se establece entre ellas, si se repiten, si varían o se agrupan.

A continuación, se trabaja sobre la elección de los sonidos que serán la materia prima de la producción sonora; esta será el resultado del análisis realizado a partir de la identificación de los recursos visuales de la obra y una exploración sonora de los materiales a disposición (instrumentos y objetos sonoros). A cada elemento visual (puntos, líneas, figuras geométricas. etc.) se le asigna un sonido que lo represente, que en algún sentido les resulte homóloga. Para ello, les niños exploran las posibilidades tímbricas de los objetos sonoros e instrumentos musicales: cuáles producen sonidos largos, cortos, fuertes, más o menos estridentes, cuáles son sus características tímbricas (sonidos estriados, lisos, rugosos, iterados) y seleccionan aquellos cuya sonoridad les resulte “parecida” a alguno de los elementos visuales. Es así que una línea gruesa y larga, puede ser representada por un sonido que dure mucho en el tiempo y suena fuerte, como un silbato. Pero también se puede homologar el grosor de la línea con un sonido grave; es decir, a veces el tamaño del grafismo se traduce como un sonido más fuerte y otras como un sonido más grave. Una agrupación de pequeños puntos pueden estar representando un solo sonido iterado o bien un conjunto de sonidos. En este punto, es importante generar espacios de análisis y reflexión donde les niños puedan argumentar sus decisiones, ya que no hay modelos de representación dados.

Luego de seleccionar los sonidos que serán la materia prima de la producción sonora, el grupo deberá definir la organización temporal de los mismos. Esta decisión tendrá que ver con el modo en que cada grupo realice la “lectura” de la obra elegida. El grupo podrá definir hacer una lectura de izquierda a derecha, o de abajo hacia arriba, o en sentido de alguna diagonal del cuadro o una combinación de ellas, incluso podrá definir que este orden temporal sea aleatorio. En este caso será definitorio el rol del director, quien irá indicando sobre el cuadro la dirección de la lectura.

De este modo, cada grupo selecciona los sonidos y define su organización en el tiempo a partir de la interpretación de la obra visual, por ello el resultado de las producciones sonoras será diverso y dará lugar a múltiples interpretaciones aun cuando todos los grupos hayan partido del mismo material visual.

(...) el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra. Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a

¹² Si bien esta experiencia se sitúa en el área de música y dado que reconocemos la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos, para el análisis de las obras pictóricas, solicitamos el asesoramiento profesional de docentes del área de artes visuales de la escuela.

partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. (Resolución 111/10, p. 7)

Lo predeterminado-lo aleatorio en la organización temporal

En esta producción habrá algunas cuestiones que estarán previamente definidas por el grupo como, por ejemplo, la duración de los sonidos, qué instrumentos musicales seleccionan, de qué manera los van a tocar e incluso algunas definiciones sobre su organización en el tiempo.

Sin embargo habrá algunas decisiones que serán tomadas por el director en el mismo momento en que la sonorización transcurre. Esta figura, será asumida por uno de los integrantes del grupo, quien irá tomando “en tiempo real” aquellas decisiones que no formaron parte de acuerdos previos, para guiar la lectura del cuadro y organizar los sonidos en el tiempo. De esta manera, la concertación tendrá también elementos aleatorios, que van a estar determinados por la interpretación espontánea que surja cada vez que se vuelva a ejecutar la obra. Por otro lado, en cada interpretación y ejecución sonora que realicen durante la elaboración y práctica del trabajo tendrán la posibilidad de reflexionar sobre sus propias producciones para poder reelaborar o repensar si fuera necesario algún cambio.

Compartimos a continuación un ejemplo, donde se visualiza la organización temporal y el rol del director en la definición de la producción sonora: https://www.youtube.com/watch?v=eep-CWmXKZM&ab_channel=EscuelaGraduadaJoaquinV.Gonz%C3%A1lez

Estas propuestas abordadas en primer ciclo, constituyen un primer acercamiento a la composición grupal de obras instrumentales a partir de elementos extramusicales tales como una imagen, un texto o simplemente un tema como la lluvia. En las tres experiencias relatadas, la organización temporal de los sonidos se define a partir de la resignificación de ese material que es tomado como punto de partida para la elaboración de una producción sonora.

Cortar y pegar: organizar el tiempo y el espacio a partir de la composición con medios digitales

La enseñanza de la composición debería ser la enseñanza de lo aún no existente...

Mariano Etkin, ACERCA DE LA COMPOSICIÓN Y SU ENSEÑANZA

Experiencia con 4to año

Es necesario considerar que los destinatarios de esta propuesta, niños que rondan los 9 años de edad han construido y /o profundizado durante este tiempo de pandemia un vínculo con los

medios digitales. Aun considerando esto, la especificidad de manipular materiales sonoros digitales en el contexto de una “pista”, no es una actividad habitual para la mayoría de ellos. En este sentido, entendemos que esta propuesta implica el acceso a nuevos conocimientos, entre los cuales destacamos los modos de organización temporal de los materiales sonoros, en este caso en formato digital.

Si bien la alusión a las acciones de “cortar y pegar” en el título de esta sección nos remite a una mirada tecnicista que focaliza en el aspecto procedimental de la actividad, nos interesa explicar por qué estos procedimientos pueden implicar mucho más que la simple acción de “cortar y pegar” si son pensados en el contexto de una propuesta que tenga como propósito no la mera manipulación del sonido, sino la construcción de una producción musical con sentido propio en donde el manejo del software sea una herramienta facilitadora y la intencionalidad compositiva el conocimiento musical a abordar.

La composición

¿Qué tiene de diferente en términos de aprendizaje musical la composición “tradicional” y la composición a partir de la utilización de un software editor de sonido¹³? ¿Qué aprendizajes promueve esta experiencia? Uno de los rasgos distintivos de este tipo de composición es el hecho de que el material compositivo con el que trabajarán las y los estudiantes tiene un formato digital. Este formato permite, a través de la utilización de cualquier software de edición de sonido, visualizar el devenir sonoro en una pantalla concretizando así su apariencia abstracta y evidenciando su materialidad. Es esta comprensión de la materialidad del sonido a partir de su visualización y de las posibilidades de manipulación que facilita el formato digital, la que habilita nuevos modos de comprender la música generando conocimientos musicales de otro orden, que no habrían sido posibles de desarrollar sin el aporte de la tecnología (Daniec y Torres, 2021). Un dato que nos interesa destacar en esta experiencia es que los sonidos - materiales compositivos que se utilizan - son grabados por los propios alumnos es decir que son sonidos que provienen del mundo real, acústico, visible¹⁴; se transforman, al digitalizarlos¹⁵, en no tangibles, pero más maleables a la hora de modificarlos y moverlos en el tiempo. Entendemos que esta maleabilidad es uno de los aspectos del sonido digitalizado que abona la comprensión de su materialidad.

¹³ En la actualidad encontramos una gran cantidad de programas editores de sonido que ofrecen una diversidad de herramientas posibles de ser utilizadas en el nivel primario. En el caso de esta experiencia en particular, elegimos el Audacity ya que es un software de acceso libre y gratuito, con herramientas simples de comprender y además se encuentra disponible en idioma español.

¹⁴ Está claro que esta visibilidad a la que nos referimos tiene que ver con el modo en que les niñas referencian los sonidos con los instrumentos musicales o los objetos que los producen, y no con el sonido en sí mismo que claramente no se ve, sino que se escucha.

¹⁵ En este concepto, hacemos una diferenciación entre un sonido digitalizado que es aquel que a partir de su registro grabado (muestreo) se digitaliza y un sonido sintetizado que es aquel que directamente se genera a partir de un proceso de síntesis digital. en esta experiencia no utilizamos sonidos sintetizados, sino solamente aquellos digitalizados a partir de su registro grabado.

El tiempo en la edición

Esta propuesta incluye la edición de diferentes aspectos del sonido: por un lado el aspecto tímbrico a partir de la inclusión de efectos sonoros (chorus, reverb, flanger); la modificación de la frecuencia (altura) del sonido transformando sonidos agudos en más graves o al revés; y la modificación de la amplitud, intensidad o volumen del sonido. Sin embargo, en esta presentación no profundizaremos en la explicación sobre estos aspectos inherentes a la propia constitución del sonido, sino que nos interesa pensar en la variable temporal: por un lado los procedimientos aplicados a cada sonido que definen su duración como por ejemplo alargar los sonidos o hacerlos más cortos; por otro lado la relación de estos sonidos en el tiempo, es decir; juntarlos, separarlos, repetirlos, desfasarlos, imbricarlos. Estas operaciones con los materiales se plantean como una actividad de experimentación, donde les niños exploran, juegan y buscan sonoridades novedosas, combinaciones posibles, piensan modos de organizar estos materiales en el tiempo para darle un sentido. Construyendo así un discurso sonoro a partir de la transformación y la organización de los materiales disponibles.

Compartimos algunas producciones de niños que han resultado de esta experiencia. Elegimos una serie de producciones realizadas a partir de los mismos materiales sonoros (digitales, en este caso) para poder advertir cómo a través de operaciones que los niños realizan sobre estos materiales es posible llegar a una diversidad de resultados sonoros partiendo de un mismo material. Es así que a través de la manipulación digital de la frecuencia (altura del sonido), amplitud (intensidad) y timbre (efectos sonoros en el caso del software utilizado), además de su organización en el tiempo a partir de la alternancia, y en el espacio, a partir de la superposición han dado como resultado diferentes propuestas sonoras. Se puede acceder a este ejemplo seleccionado en: <https://www.youtube.com/watch?v=LzMgkqumOc0>

Hacia una concepción circular del tiempo musical

*La música de nuestra América es una decisión y una acción coherente
con el convencimiento de que la independencia cultural
no puede construirse sobre el legado colonial.*

José Martí, NUESTRA AMÉRICA

Experiencia con 5to año

En la búsqueda de profundizar y ampliar el concepto de temporalidad en la música, se decidió abordar la música circular en 5to año. En este contexto, circunscribiremos el concepto de música circular a toda aquella música cuyo desarrollo está definido por el recurso compositivo de la repetición a partir de la generación de un ciclo que se repite indefinidamente. Esta decisión

pedagógica está en línea con lo planteado en la introducción de este capítulo acerca de la prevalencia de formas cerradas como la tradicional “forma canción”.

Como ejemplo de esta pregnancia de lo circular en la música, podemos mencionar el canto circular y el canto responsorial. Ambas formas podrían pensarse como música circulares, en la primera (canto circular) la ejecución vocal suele darse al unísono¹⁶, mientras que en la segunda (responsorial) se presenta una dinámica de alternancia entre solista y coro¹⁷ por lo general el solista pregunta y el coro responde repitiendo este procedimiento de manera cíclica.

Consideramos que este abordaje de *lo circular en la música*¹⁸ resulta muy enriquecedor dado que: en una primera instancia se logran visibilizar ciertos rasgos muy enraizados en la música popular latinoamericana, que no ocupan un lugar de liderazgo dentro del sistema musical comercial¹⁹. Y, en una segunda instancia, invita a les estudiantes a componer, escuchar y ejecutar música desde una nueva perspectiva y una nueva lógica organizacional de estructuras cíclicas.

Para describir esta propuesta podemos dividirla en cuatro grandes partes, partiendo del análisis de ejemplos musicales, pasando por una producción con el grupo completo, siguiendo posibles pasos orientadores que sirvan de base a la siguiente producción en pequeños grupos, donde pondrán en juego todo lo abordado anteriormente. Finalmente, se concluye con una muestra y análisis de las producciones realizadas.

El paso a paso

En la primera instancia, les niños analizarán ejemplos de músicas circulares²⁰, atendiendo a los rasgos distintivos de la música circular tales como la repetición, la organización a partir de preguntas y respuestas enlazadas, la incorporación de *ostinatos*²¹ melódicos y rítmicos, el uso de una nota pedal y una pulsación constante, entre otros.

Para ello, la docente realizará preguntas orientadoras como: ¿hay partes que se repiten?, ¿Cómo son esas partes?, ¿Pueden identificar estrofas y estribillos?, ¿Escuchan ostinatos

¹⁶ “Nhanerãmoi” Karai Poty” - Memória Viva Guarani
https://www.youtube.com/watch?v=MoK_Xb2X6GQ&list=OLAK5uy_mUvkxy_IBwQk_WPMiKOekUczb0d_YITno,
 Vigente 06/03/2021

¹⁷ Podemos apreciar esta organización responsorial en los cantos de la comunidad Guaraní Mbya.
<https://www.youtube.com/watch?v=g2xgzcDXR78>

¹⁸ La circularidad en la música se podría considerar un rasgo identitario de la música de pueblos originarios y de la cultura afrodescendiente, dado que su construcción musical va enlazada a su función social, cultural y comunitaria. Algunas músicas con esta organización cíclica forman parte también de las manifestaciones artísticas populares de la comunidad platense contemporánea como las cuerdas de candombe del Barrio Meridiano V y Tolosa o los blocos de música brasilera que solemos escuchar en las plazas. Asimismo es posible reconocer este modo de organización cíclica aunque sin el carácter improvisatorio de las antes mencionadas en músicas del ámbito académico. La idea de la música en un continuo temporal indefinido es un tema que abarca diversos estilos musicales en diferentes momentos de la historia y en múltiples contextos.

¹⁹ Suele aparecer como “música del mundo” donde el foco está puesto más en el rasgo exótico que en su valor estético.

²⁰ Entre otros: Coro Takuaju Poty de la aldea Yryapú- Puerto Iguazú - Misiones - Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=j8dcPn4F4jw&t=5s> Vigente 06/03/2021

²¹ Entendemos al ostinato como patrones rítmico o rítmicos-melódico que se repiten de manera “obstinada”.

rítmicos o rítmico-melódicos?, ¿Se escuchan melodías o ritmos que se superponen o se alternan? A partir de estas preguntas y en diálogo con los niños, se reconocerán e identificarán los rasgos distintivos de esta música.

Luego, con el grupo completo y a modo de ejemplo de composición de música circular a partir de un texto, se propondrá a los niños elegir palabras o frases para improvisar rítmica y melódicamente ostinatos. Luego de la escucha de los mismos, de manera colectiva elegirán cuáles de ellos utilizar y cómo organizarlos en el tiempo y en el espacio: alternando y/o superponiéndolos. De este modo estarán poniendo en juego las posibilidades que se analizaron en las músicas circulares escuchadas.

A continuación y luego de haber transitado con el grupo completo la experiencia de la producción colectiva, se propone que, en pequeños grupos, realicen una composición a partir de un texto dado, utilizando los procedimientos que surgieron de los análisis y reflexiones en las clases anteriores y siguiendo los pasos pautados en la composición anterior. En esta instancia, la docente irá pasando por los grupos orientando y planteando nuevas posibilidades, promoviendo debates y acuerdos en el grupo y buscando la argumentación por parte de los niños respecto a las decisiones tomadas.

Por último, se abrirá un espacio de muestra de las producciones realizadas, donde luego de la escucha, se analizará y reflexionará sobre los rasgos distintivos de esta música focalizando en el procedimiento de la repetición como determinante de la estructura cíclica.

La composición grupal como proceso de síntesis conceptual

Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical.

Christopher Small, CONFERENCIA EN EL

III CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBÉRICA DE ETNOMUSICOLOGÍA

Experiencia con 6to año

Como venimos desarrollando en años anteriores, el abordaje de la temporalidad en la música es un eje transversal a muchas de las experiencias que trabajamos en la escuela: la organización temporal en sonorizaciones, interpretaciones sonoras de producciones visuales, improvisaciones, edición digital del sonido, canciones, músicas circulares y responsoriales.

Ellos conocen a través de aproximaciones sucesivas a los objetos de conocimiento, construyen ideas, siempre provisorias y parciales, acerca del mundo en función de los esquemas interpretativos que poseen e interactúan con el medio y con los otros en este proceso complejo que es el aprendizaje. (Carli, 2018, p. 5)

Todas estas experiencias, que se dieron como aproximaciones sucesivas a nuestro objeto de conocimiento, constituyen un bagaje que amplía las posibilidades de organización temporal de la música que va mucho más allá de “la canción” que escuchamos habitualmente abriendo un horizonte hacia otras combinaciones y formas de organizar temporalmente un discurso musical.

Esta diversidad de experiencias lleva también a un análisis continuo por parte de los estudiantes, quienes al conocerlas, comienzan a analizar y a enmarcar en ellas la música que suena y se escucha en la actualidad, reconociendo la existencia de distintos modos de hacer y organizar en función de una intención determinada, lo que potencia la diversidad en la producción de los arreglos.

Transitando ya su último año en la Escuela, se pretende que los niños puedan realizar un proceso de síntesis poniendo en juego los conocimientos construidos en el tránsito de su escolaridad: los procedimientos compositivos de arreglo e interpretación, a partir de la realización de una producción original. La propuesta consiste en componer una obra vocal-instrumental donde se pongan en diálogo las distintas posibilidades de organización temporal de la música que fueron trabajando en los distintos años de la escolaridad. En esta actividad, se distinguen tres momentos; el primero consiste en la composición a partir de una idea, en el cual la improvisación juega un papel esencial como estrategia y punto de partida; el segundo momento corresponde a la elaboración de un arreglo de esta composición. El arreglo implica un procedimiento; esta instancia ya sea como tarea del arreglador o como acción colectiva de un grupo de personas implica la toma de un conjunto de decisiones para ‘luego’ llevar adelante la interpretación” (Polemman, 2013). Finalmente el tercer momento corresponde a la interpretación, es decir a la puesta de todas estas decisiones compositivas, instancia en la cual entran en juego las cuestiones vinculadas a la concertación grupal.

Cuando las posibilidades trascienden los límites de lo común, no sólo es la creatividad la que se pone en juego, sino también la toma de decisiones respecto a la definición de los materiales²² a utilizar y la organización temporal de los mismos en función de la construcción de un discurso con sentido. Y es aquí donde el devenir musical puede cobrar diferentes formas. Las resultantes sonoras en esta propuesta serán probablemente diversas, teniendo los estudiantes la posibilidad como ya dijimos de realizar distintos tipos de producciones, como canciones, músicas donde la improvisación tenga un rol preponderante, músicas

²² “En el arte, el material es todo aquello de lo que dispone el artista para realizar su obra. Si el material es mutable, es su acumulación en la cultura humana lo que amplía las posibilidades de su transformación. (...) Así, la obra es una transformación de los materiales, una consecuencia de la interacción entre ellos y el trabajo humano, que le agrega un plus de sentido, un valor.” (Alvidez-Belinche, 2011, p. 2)

circulares y responsoriales, interpretaciones sonoras que tomen como punto de partida algún elemento extra musical como un texto o una imagen, etc., o una producción donde converjan algunas de estas posibilidades.

El trabajo colectivo en el aula

El trabajo se plantea de manera grupal, siendo requisito, como parte de las estrategias docentes, la búsqueda de la heterogeneidad del mismo para dar lugar a andamiajes, al trabajo colaborativo, a la diversidad de ideas y problematizaciones que atraviesen las diferentes posibilidades. Se generan así espacios donde los estudiantes pueden tomar decisiones, fundamentar posturas, escucharse y coordinar progresivamente diferentes puntos de vista ante el desafío planteado.

La discusión entre los niños es fundamental porque obliga a cada uno a justificar su interpretación ante los demás, y en esta búsqueda de justificación se hace posible tomar conciencia de aspectos contradictorios o incoherentes que coexisten en la propia interpretación, porque a través de la discusión cada niño conoce las interpretaciones que sus compañeros han hecho del mismo texto y se hace posible confrontarlas, coordinar los puntos de vista y acudir al texto con nuevas preguntas. (Lerner, 1996, p. 96-97)

En el proceso de producción colectiva, los estudiantes improvisan y exploran los materiales, tocan, organizan y grafican, graban, escuchan, analizan, reflexionan y toman decisiones con respecto a las diferentes maneras de organizar los materiales en el tiempo para dar forma a la composición. Es importante que todos estos modos de conocer estén presentes para la apropiación de los saberes y el manejo cada vez más autónomo de ellos. En este sentido, sería deseable que el hacer musical forme parte también de las experiencias de los niños en su contexto social y cultural próximo, más allá del ámbito de la escuela.

Teniendo en cuenta que el trabajo implica una interacción compleja entre los distintos materiales y procedimientos que se ponen en juego, es importante que el o la docente oriente, problematice, genere nuevas búsquedas, ofrezca distintos recorridos, e intervenga en el trabajo fomentando el respeto hacia las miradas diversas promoviendo de esta manera la participación activa de todo el grupo en pos de acuerdos y la toma de decisiones colectivas y posicionadas.

Finalmente, la propuesta plantea la muestra y grabación de las producciones grupales, generando un espacio donde todos muestran, escuchan, analizan, argumentan, debaten, proponen y reflexionan respecto a las composiciones de sus compañeras y compañeros, así como también de las propias. En este sentido, escuchar la propia producción a partir de una grabación de la misma, posibilita otras interacciones que no son posibles cuando la escucha se produce en el mismo momento de la interpretación. De este modo cada niño se convierte en un auditor crítico de su propia producción.

La síntesis en 6° tiene como fin afianzar la autonomía en la producción musical colectiva y consolidar cierta conceptualización de los procesos compositivos, de arreglo e interpretación que se ponen en juego para esto. En función de ello trabajamos en proyectos que puedan elaborarse en grupos y que impliquen la exploración, revisión y definición de una intención en el discurso, una organización de los materiales en el tiempo y su realización concreta.

Reflexiones finales

Este relato, que representa un recorrido particular del tránsito escolar de les niñes, deja en evidencia la necesidad de una mirada transversal en el abordaje de los contenidos del área. Es así que el eje conceptual sobre el que se desarrollan todas las propuestas pedagógicas compartidas en este capítulo, tiene en cada año diferentes alcances e implica situaciones didácticas diversas que involucran la problematización de la temporalidad en la música. Proponer a les niñes una diversidad de experiencias en las que pongan en juego diversos modos de comprender la temporalidad, promueve la construcción de un conocimiento relacional, contextualizado y autónomo, a la vez que brinda herramientas interpretativas consideradas fundamentales para comprender la complejidad del mundo contemporáneo y sus diversas realidades.

Referencias

- Alvidez M. Belinche D. (2015). “Colección Textos Breves N° 1: Introducción a la Producción y el análisis musical. Materiales.” UNLP. Fac. de Artes. Recuperado de: <http://fba.unlp.edu.ar/introduccionyel analisis/wp-content/uploads/2011/05/textos-breves-de-catedra-1.pdf> [consultado Marzo 12, 2021]
- Belinche D. (2011). “Arte poética y educación” La Plata. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Arte%20poetica%20y%20educacion.pdf> [consultado Marzo 27, 2021]
- Carli, M. C. (2018). “Proyecto académico y de gestión 2018-2022. ‘Hacer la escuela: entre lo común y lo singular’”. Recuperado de: <https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/93/19893/5ebb8b3ad1f45111530cc61323417c5b.pdf> [consultado Marzo 11, 2021]
- Daniec, K. y Torres, C. (2021). La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos. En: *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), p. e32. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1572> [consultado Abril 8, 2021]
- Davidson y L. Scripp. (1992). Estudio de las coordenadas de las habilidades cognitivas en música. En: R. Colwell Ed. *Manual de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música*, Schirmer Books New York, 1992, pp. 392-397.

- Etkin, M. (1999). Acerca de la composición y su enseñanza. En *Arte e investigación Revista científica de la Facultad de Artes* Nro 3. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46418/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultado Abril 3, 2021]
- Larregle M.E., Eckmeyer M., Cannova M.P. (2014). Historia de la música en América Latina. Ese vasto territorio entre lo propio y lo ajeno. *Arte e Investigación* (N.º 10), pp. 45-53. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53481> [consultado Marzo 27, 2021]
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. (coord.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Herrero, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, pp. 6-7. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isdromo/merecur.pdf> [consultado el 27 de marzo, 2020]
- Nachmanovich, S. (1990). *Free Play – La improvisación en la vida y en el arte*. Editorial Paidós.
- Nagore, M. (2004). *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html> [consultado Feb 27, 2021]
- Pareyson, L. (1966). *Conversaciones de estética*. Madrid. La balsa de la medusa, 1987.
- Polemman, A. (2013). La versión en la música popular. En: *Arte e investigación* 9 · noviembre 2013 · UNLP. Fac.de Bellas Artes.Secretaría de Ciencia y Técnica. Papel cosido. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/arteinvestigacion/ArteInvestigacion-9.pdf> [consultado Marzo 12, 2021]
- Resolución 111/10 CFE. “La Educación Artística en el sistema Educativo Argentino”. Ministerio de educación de la Nación.
- Romé, S. (2019). La canción y la academia. Desencuentros, debates y perspectivas. *Revista Clang* nro 5. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/clang/article/view/731> [consultado Abril 3, 2021]
- Small, C. (1997). Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. (Benicàssim, 25 de mayo de 1997). Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Trelles, L. Mendivil (2014) La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa. *REVISTA DA ABEM*. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/470> [Consultado en: 01 de marzo de 2021]
- Torres Santome, J. (1995). Las Teorías de la reproducción. En: *El Currículum Oculto*. Madrid: Edit. Morata.
- Vigotsky, L.V. (2003). *Imaginación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América.

Fuentes utilizadas en la secuencia

“El Infinito en mi habitación” y “Sin Título” son obras del artista plástico Diego Rey. Profesor y Licenciado en Artes Plásticas - UNLP – Máster en Filosofía en arte contemporáneo UAB – Máster en Gestión Cultural UOC.

Memoria Viva Guaraní. “Nhanerãmoi'i Karai Poty”
https://www.youtube.com/watch?v=MoK_Xb2X6GQ&list=OLAK5uy_mUvkxy_IBwQk_WPMi-KOekUczb0d_YITno, Vigente 06/03/2021

Cantos de la comunidad Guaraní Mbya. <https://www.youtube.com/watch?v=g2xgzcDXR78>

Coro Takuaju Poty de la aldea Yryapú- Puerto Iguazú - Misiones - Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=j8dcPn4F4jw&t=5s> Vigente 06/03/2021

CAPÍTULO 10

Revelar la mirada

Maridée Vale, Pilar Marchiano, Valeria González, María Amigorena, Luisa Irrazábal y Roberto Pérez Escalá

Introducción

Solo se puede amar y respetar lo que se conoce, por lo tanto desde el Área de Plástica se trata de visibilizar de qué manera se pone en contacto a los niños y a las niñas de nuestra escuela con la naturaleza, la igualdad de género, la participación social y diversas manifestaciones artísticas y culturales.

La formación plástico-visual representa una experiencia de acción y reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social. Formar a las y los estudiantes en una educación global es concebir el aprendizaje como modos de mirar y modos de pensar la comunicación visual, cuyo lenguaje debe ser conocido e interpretado.

Las artes visuales configuran un fenómeno vasto que se aborda como hecho estético, expresivo y comunicativo, como signo, como artefacto de cultura infantil, como conducta evolutiva y como una combinación de diferentes perspectivas, construyendo un sentido expresivo, constructivo- lingüístico y productivo. Así, el espacio Artes Visuales debe buscar no solo el desarrollo de la expresividad del mundo interno, sino que debe posibilitar la alfabetización visual que permita proporcionar un sentido a la construcción de las imágenes.

Plástica un proyecto anual

En este capítulo se comparte la experiencia del proyecto anual del Área Artística-Plástica de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP), durante el año 2019 específicamente. El proyecto consiste en la elección de un tema relacionado con la *diversidad*, que se desarrolla en cada nivel educativo a lo largo de todo el ciclo lectivo, a partir de la planificación de distintas actividades y/o propuestas artísticas. El mismo concluye con una producción colectiva de trabajos que se exponen en nuestra Pequeña Galería de Arte.

La Pequeña Galería de Arte fue creada en el año 2004, en el Hall de entrada principal del establecimiento, con el fin de aprender a mirar las cualidades estéticas y expresivas de los

objetos, disfrutar, conocer y estar informados e informadas del mundo en que vivimos. De este modo, este espacio proporciona un ejercicio de observación, un lugar donde encontrar frecuentemente imágenes para cultivar la percepción y empezar a desarrollar, entonces, una sensibilidad estética.

Es así, que esta Pequeña Galería se constituye como el inicio de los proyectos y exposiciones efectuados en la escuela: un punto de partida a nuevas iniciativas y experiencias. Hoy en día, la Galería es usada, principalmente, para exhibir las producciones que se hacen en los diferentes años y grados durante las clases de Plástica, para conmemorar alguna efeméride y, por supuesto, para montar a fin de año la exposición correspondiente al Proyecto anual del área.

En el Proyecto anual de plástica, el trabajo colectivo no solo ocurre entre estudiantes, sino también entre docentes y entre integrantes de la escuela. Por un lado, cuando alumnos y alumnas saben que van a producir para un proyecto colectivo que engloba a toda la escuela y que, además, será expuesto al final de la cursada —es decir, que tanto compañeros y compañeras, docentes como familias lo verán—, se comprometen y se entusiasman con el trabajo. Por otro lado, los y las docentes de Plástica trabajan colectivamente en la planificación, ejecución, organización y montaje de la exposición, lo cual los une y retroalimenta el esfuerzo, el compromiso y el interés por la tarea compartida. Asimismo la escuela también participa de este trabajo colectivo ya sea mediante el apoyo o la participación de docentes y de no docentes.

En la materia Plástica trabajamos la ESI, principalmente, desde la noción de diversidad, y cómo esta puede ser conceptualizada en imágenes. Comprendemos a lo visual como un lenguaje en el cual tanto la materialidad, la escala, la composición, las formas, las texturas como la paleta cromática son portadores de sentido: pueden construir o reforzar estereotipos o deconstruirlos. A través del arte podemos deconstruirlos, y es en este aspecto en el cual ahonda nuestro proyecto.

Proyectos, trayectos y experiencias

A continuación, presentamos brevemente los proyectos anuales de Plástica, que se desarrollaron desde 2016 hasta 2018. En ellos se observa una profundización de la labor sobre el tema de la diversidad, así como también la variedad de propuestas artísticas por grado y el montaje de cada exposición. También reflexionamos acerca de los trabajos, en los que han entrado en juego dinámicas de producción donde la materialidad de los proyectos ha sido estructural en su conformación. Las experiencias que destacamos se enuncian a continuación.

En el año 2016 trabajamos en un proyecto de máscaras al que llamamos *El abordaje de la diversidad y la inclusión*, en el cual la diversidad y la inclusión fueron conceptos constantes en la reflexión. Tanto en la planificación del proyecto como durante las clases, hablamos de educación inclusiva explicando qué significaba ser iguales en la diversidad. El resultado fueron máscaras

de diversos colores, diversas formas (geométricas u orgánicas), diversos rasgos faciales y peinados [Imagen 1].

El proyecto de plástica del año 2017 se tituló *Manos a la Obra. La diversidad en tus manos* y se constituyó como una exposición que contenía dibujos de manos creadas por todo el colectivo escolar: tanto de cada estudiante de la escuela como también de docentes, no docentes y directivos [Imagen 2].

Las figuras de las manos, intervenidas a partir de consignas que proponían expresar la subjetividad, se distribuyeron a modo de ramas, basado en el *Árbol de la Vida* de Gustav Klimt, quien recoge en ese árbol la trayectoria vital del ser humano como un intrincado camino con múltiples intersecciones, una sucesión de anhelos, que en ocasiones se ven realizados y que definen la dirección que toma. Los diversos caminos de la vida en la diversidad de las manos que lo conforman, fomenta el respeto a lo diverso.

El texto curatorial incluía una frase de Umberto Eco que decía “La belleza del universo no es solo la unidad en la variedad, sino también la diversidad en la unidad”, y la muestra estuvo acompañada por la canción de Marta Gómez “Manos de Mujeres”.

Podemos entonces concluir, que forjamos lazos entre diferentes actores de la escuela y que, a su vez, los contenidos que se trabajaron en el aula con cada grupo, se relacionaron con la diversidad, y por lo tanto, con la ESI.

Estos trabajos anteriores nos sirvieron de impulso para ejecutar un proyecto más ambicioso en el año 2018 que se denominó *La diversidad en lo común*. Trató la diversidad de las corporalidades a través de la representación de siluetas en diferentes posiciones y en diferentes tamaños que fueron intervenidas de diversas maneras —con diferentes texturas (visuales y táctiles), grafismos, colores, materiales—. Para su producción, primero se reflexionó en clase acerca de los cuerpos representados en las obras de arte, en los medios de comunicación y en las redes sociales, con el objetivo de ejercitar una mirada más crítica, o más bien atenta, que posibilite la liberación de los estereotipos impuestos sobre los cuerpos y valorizar la diversidad.

En las paredes y pasillos se montaron siluetas bidimensionales realizadas a escala humana e intervenidas por los alumnos y alumnas tanto de Nivel Inicial [Figura 3] como Primario; del techo se colgaron pequeñas figuras tridimensionales hechas a partir de estructura de alambre; en el piso se apoyaron dos grandes siluetas escultóricas de telgopor recubiertas con dibujos de 10x10 cm de diversas figuras humanas realizadas por los niños y niñas de la escuela [Imagen 4].

Estas dos siluetas escultóricas recubiertas de dibujos fueron presentadas en la 5ª Bienal Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP, para mostrar a la comunidad cómo trabajamos la ESI en las clases de plástica: a partir de un enfoque crítico que pretende reflexionar sobre la cultura visual actual, rastreando continuidades y rupturas.



Imagen 1

Exposición El abordaje de la diversidad y la inclusión, en la Pequeña Galería de Arte, Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP, 2016¹



Imagen 2

Exposición Manos a la Obra. La diversidad en tus manos en la Pequeña Galería de Arte, Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP, 2017

¹ Las imágenes presentadas fueron realizadas por alumnos y alumnas de los profesores de Plástica, autores de este capítulo, y presentadas en la Pequeña Galería de Arte del Nivel Primario y en el Hall de Nivel Inicial, Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Las fotografías fueron tomadas por los profesores de Plástica.



Imagen 3

Exposición La diversidad en lo común en la Pequeña Galería de Arte y en el Pasillo de nivel inicial, Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP, 2018



Imagen 4

Exposición La diversidad en lo común en el Centro de Arte de la UNLP, en el marco de la 5.ª Bienal Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP

ESI en Educación artística - Plástica

El presente formaliza un encuentro. Es aquí donde surge y se constituye como la sistematización de experiencias y reflexiones acerca del proyecto anual en el marco de un trabajo que se viene realizando desde 2016 —enmarcado en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), Ley N.º 26150— de la materia Plástica perteneciente al Área Artística de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Pretende iniciar una búsqueda conjunta

en investigaciones desde el lugar de la producción artística, tomando referencias de nuestro campo específico de conocimiento, y fortaleciendo los nexos en el abordaje de las propuestas. A partir de las proposiciones planteadas por los y las docentes, las producciones de los y las estudiantes —tanto del nivel inicial como del nivel primario— apelan al análisis y a la concientización acerca de la desigualdad de género existente, de la importancia de la ruptura de los estereotipos, de la riqueza que existe en la diversidad y de la educación como la principal herramienta para lograr la equidad. El objetivo de nuestra participación en este libro es la visibilización del trabajo en las aulas como también el esfuerzo, el compromiso y el interés de toda la comunidad educativa.

La ESI como propuesta para reflexionar y transformar prácticas escolares, como derecho y desafío dentro del área fue abordada en los dos niveles de la escuela, bajo la premisa de la diversidad y la inclusión, sobre su respeto y valoración, sobre el análisis y la concientización acerca de la desigualdad de género existente y sobre la importancia de la ruptura de los estereotipos.

En este sentido, ponemos foco en promover, desde la educación artística, una sociedad inclusiva que respete la diversidad de corporalidades sin patrones. De esta manera se estimula la mirada crítica de los y las estudiantes ante las imágenes de los cuerpos hegemónicos que circulan en los medios de comunicación, las redes sociales y que también se representan en las obras de arte. Como punto de partida para implementar este proyecto, tuvimos en cuenta la Ley N.° 26150, los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (Ministerio de Educación de la Nación, 2008) en cada nivel de la enseñanza y la Serie *Cuadernos de ESI* (Marina, 2009, 2010) tanto del nivel inicial como del nivel primario.

Miradas singulares, trayectos plurales

Proyecto anual /Año 2019

La recepción positiva del proyecto *La diversidad en lo común*, por parte de la comunidad educativa, nos sirvió como impulso para seguir profundizando en el proyecto y realizar *Miradas singulares, trayectos plurales* en el año 2019.

Este año, el foco estuvo en la distinción entre el ver y el mirar, comprendiendo la importancia que tiene este último en la enseñanza de las artes visuales, y en la enseñanza en general. “Educar la mirada, será aprender a ser conscientes y a estar atentos. Se trata de comprender mejor”. (Dussel, 2014, p. 11). En este sentido, Evelyn Arizpe y Morag Styles, piensan que “e-ducuar la mirada no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención” (2004, p. 296).

El proyecto buscaba que cada alumno y alumna liberara su propia mirada y que expresara su singularidad a través de una producción plástica. Es decir, abordaba las diversas maneras de mirar un objeto o una realidad, desafiando los puntos de vista habituales, combatiendo estereotipos, favoreciendo la multiplicidad de observaciones y tomando a la mirada como identidad visual desde sus posibilidades expresivo-comunicativas.

Las secuencias didácticas fueron diferentes, ya que, además de participar los dos niveles de la escuela, en cada ciclo e incluso en cada grado se llevaron a cabo propuestas distintas basadas en el concepto de la mirada. En estas hubo un gran componente lúdico, por considerar al juego como uno de los modos fundamentales de aprender y de aproximarse a los conocimientos.

Es así, que una de las propuestas en el primer ciclo fue la realización de un juego con dados: primero, los alumnos y las alumnas pintaron cajas y les pusieron en cada cara, uno, dos, tres, cuatro, cinco o seis ojos, dibujados y recortados por ellos y ellas. Luego, los dados se colocaron sobre una alfombra, que también presentaba motivos de ojos, y durante los recreos los y las estudiantes jugaban con ellos. Uno de los juegos se llamaba *Pintar casilleros*, y requería de: un dado con ojos, lápices de colores y una tabla de veinte casilleros (impresa y dejada en una mesita adyacente). Podían participar cuatro jugadores por turno, cada jugador lanzaba el dado y pintaba tantos casilleros como se indicaba. Ganaba quién pintaba más casilleros. Otro de los juegos se llamaba *Dados y dedos* y se necesitaba también de un dado con ojos, podían participar 2 o más jugadores. Cada uno hacía una apuesta, indicaba una cantidad (entre uno y seis) con los dedos de la mano. Luego lanzaba el dado y se observaba como caía el mismo. Ganaba el jugador que acertara la cantidad exacta. Se jugaba en varias rondas, dando la posibilidad a que todos y todas pudieran ganar [Imágenes 5 y 6].

Así mismo, en el primer ciclo del Nivel Primario se propuso dibujar un ojo gigante sobre cartón y dentro del iris hacer aquello que estaría viendo cada niño o niña [Imagen 7]. De esta manera, tanto a través de aquello que se decidía representar como a través de la elección del encuadre, cada estudiante expresaba su propio modo de mirar. Estos ojos luego fueron montados colgando del techo, y otros fueron usados para realizar la alfombra sobre la cual se disponían los dados [Imagen 5]. También, ya en el segundo ciclo, algunas de las secuencias didácticas propusieron abordar la diversidad desde el trabajo con los elementos plásticos, haciendo ojos de diferentes formas, diferentes colores y elementos, y también conformar y construir con los dibujos realizados libros objeto [Imágenes 8 y 9].

Para abordar otro ejemplo, en el Nivel Inicial, cada alumno o alumna creaba junto con su familia su propio ojo, que podía ser real o fantástico; de este modo, plasmaban subjetividades jugando con la imaginación. Se utilizó cualquier tipo de material, desde papeles hasta hilos, lentejuelas o pintura. Como soporte se utilizaron trapos de piso, que luego se unieron para construir un gran mural con todas las producciones realizadas [Imagen 5].

De este modo, en la exposición de fin de año hubo múltiples miradas plasmadas en diferentes materialidades, formas, paletas cromáticas, texturas y dispositivos. Como bien dice Henri Cartier-Bresson a quien le gustaba definirse como alguien visual: “Observo, observo, observo. Comprendo a través de los ojos” (2014, p. 7). Con el objetivo de poner en palabras esta búsqueda, escribimos el siguiente texto curatorial:

La importancia de Mirar
“El niño mira e identifica antes de hablar”

John Berger, MODOS DE VER

La mirada es su primer acercamiento al mundo. Si pensamos que los ojos son como cristales, en ellos podemos observar lo que cada persona piensa e imagina sobre aquello que mira. Cada mirada es única y cada una tiene un modo de mirar.

Miramos con los ojos, con la cabeza, con las manos, con el corazón, con la imaginación, con nuestros trayectos, con los ojos cerrados...

Al mirarnos mirar lo que miramos, nos damos una identidad relacionada con nuestra vida, con nuestro entorno y con las personas que nos rodean. Somos iguales porque somos diferentes al mirarnos.

En este Proyecto, y en las clases de plástica, tanto de Nivel Inicial como de Nivel Primario, buscamos ir más allá del “ver”, y ahondar en el “mirar” como una acción subjetiva y, por lo tanto, diversa.

La tarea fue ardua ya que se trabajó en los dos niveles de la escuela, tanto en Nivel Inicial [Imagen 11] como en Nivel Primario. Hubo diferentes propuestas por grado, por ciclos y por niveles, lo cual complejizaba el proyecto con relación a los anteriores, debido a que en ellos el modo de abordar la propuesta era similar para todos y todas, obviamente, siempre adecuándola a los contenidos propios de cada nivel y ciclo. Por ejemplo, en el proyecto, *La diversidad en lo común*, los dos niveles realizaron siluetas de personas que debían ser intervenidas de diferente manera. En cambio, en *Miradas singulares, trayectos plurales*, la forma, el material, la escala y el modo de montaje fueron diferentes en cada grado y en cada sala.

Por esta razón, fue fundamental planificar previamente el montaje y el uso del espacio. Sabemos que el montaje utiliza tanto la suma como la resta de materia en el espacio. De ahí que el concepto del espacio desde el cual hacemos mención, no solo se lo comprende como aquello que es intangible, invisible, vacío, sino que también consideramos que el espacio está formado por aquello que es tangible, explicable y fecundo. Por lo tanto el espacio es no solo vacío, sino, también, cuerpo, materia tangible, concreta, tocable. Entonces, el montaje como técnica aprehendida va a ser fundamental en las obras que coloquemos de los y las estudiantes de la escuela.

En nuestro caso utilizamos la yuxtaposición, la acumulación y la superposición, a partir de una combinación siempre cambiante de los elementos. Esto creó un entramado, un tejido con encuentros y desencuentros. Este tejido jugó con repeticiones arbitrarias, rupturas y contrastes logrando cierto equilibrio a través del ritmo del mirar a través de diferentes objetos, puntos de vista y soportes. Y es, por supuesto, diversidad, pluralidad, multiplicidad de identidades.

De ahí partieron propuestas interactivas, que requirieron montajes particulares: actividades lúdicas, libros realizados por los alumnos y alumnas sobre mesas intervenidas, ojos que colgaban de tensores con diferentes miradas, cubos de superficie espejada que emergían de la pared. Luces y reflejos, espejos que distorsionaban nuestra imagen al reflejarnos. Anteojos, ojos gigantes y diferentes elementos mediadores, que nos posibilitaban ver a través de ellos.

En este sentido, el trabajo colectivo se pensó desde la capacidad de diálogo entre los diferentes participantes, profesores y profesoras a cargo de ambos niveles de la educación inicial y primaria, permaneciendo abierta aún después de su finalización formal, a una infinita continuación desde los diversos pensares que se irán materializando año tras año en el área, basados como punto de partida, en la Educación Sexual Integral.

Se demuestra, de este modo, que la actividad en conjunto por parte de docentes, no docentes y comunidad en general de la escuela puede más que las intenciones individuales.



Imagen 5

Exposición Miradas singulares, trayectos plurales. Alfombra y ojos colgantes



Imagen 6

Exposición Miradas singulares, trayectos plurales. Juego de dados



Imagen 7

Exposición Miradas singulares, trayectos plurales. Ojos colgantes



Imagen 8

Exposición Miradas Singulares, trayectos plurales



Imagen 9

Exposición Miradas Singulares, trayectos plurales. Libros-objeto



Imagen 10

Exposición Miradas Singulares, trayectos plurales. Hall del Nivel Inicial



Imagen 11

Exposición Miradas Singulares, trayectos plurales. Hall del Nivel Inicial

Comentarios finales

El proceso de cuatro años del Proyecto anual no solo fue enriquecedor para los y las estudiantes, sino también para los y las docentes de Plástica y para la comunidad educativa que podía apreciar las exposiciones en la Pequeña Galería de Arte de la escuela.

Cada proyecto realizado en la escuela, desde el Área Artística-Plástica, intenta concientizar acerca de los estereotipos impuestos sobre los cuerpos y valorizar la diversidad. El objetivo de nuestros proyectos, entonces, es compartir a la comunidad cómo trabajamos la ESI en las clases de Plástica: a partir de un enfoque crítico que pretende reflexionar acerca de las representaciones de los cuerpos en las obras de arte y en los medios de comunicación, rastreando continuidades y rupturas.

Apostamos a la participación colectiva, que forja lazos entre los y las diferentes actores de la escuela, a la inclusión y a la valorización de la diversidad como un derecho. La ESI desde un abordaje transversal permite la interrogación, la reflexión y la deconstrucción de las imágenes reproductoras de estereotipos corporales (tema abordado específicamente en el proyecto del año 2018). Es decir, la mirada atenta y la producción de conocimiento crítico por parte de los y las estudiantes, mediante la elaboración de imágenes comunicativas y metafóricas, contribuye a la formación ciudadana inclusiva.

Revelamos la mirada para descubrir y traer a la superficie y a la luz cosas que no vemos; los procesos que están previos a la imagen. Todo lo que se nos juega a la hora de mirar y que muchos y muchas creamos a partir de la instancia de la percepción visual.

La propuesta plástica se presenta como articulación global de un conjunto de elementos diversos. El concepto de "instalación" plástica deriva de ahí, de ese núcleo constructivista que emancipa de forma definitiva el trabajo artístico de cualquier sumisión representativa, orientándolo hacia la producción de un espacio. Que puede integrar los soportes y procedimientos plásticos tradicionales: dibujo, pintura, escultura, pero también los "nuevos" medios, de la fotografía y el cine al vídeo o los soportes digitales. Y, lo que es más importante, también los medios y soportes "no plásticos", según la mentalidad clasicista: el lenguaje, el sonido, la gestualidad, la escenografía. (Jiménez, 2002, p. 86)

Más allá de los resultados finales y los productos alcanzados, fue fundamental el proceso de construcción, en donde las individualidades permanecieron reconocibles, pero unificadas por el soporte, la materialidad y la propuesta integral del área.

Por último, nuestras expectativas como equipo docente del Área artística-Plástica son seguir profundizando el Proyecto anual, seguir creando lazos entre toda la comunidad educativa y seguir, así, trabajando por una escuela, y sociedad, inclusiva y diversa.

La idea de montar, componer, trabajar, construir, diseñar y producir a partir de lo existente enriquece a toda la comunidad educativa y retroalimenta nuestro entusiasmo como docentes.

Referencias

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Brandt, E. (2000). *La plástica en el jardín maternal*. Buenos Aires, Argentina: Tiempos editoriales.
- Berger, J. [1972] (2016). *Modos de ver*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Berger, J. (2005). *Mirar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Berger, J. (2014). *La apariencia de las cosas*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Cartier-Bresson, H. (2018). *Ver es un todo. Entrevistas y conversaciones 1951-1998*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2014). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Hustvedt, S. (2014). *Vivir, pensar, mirar*. Barcelona, España: Anagrama.
- Ley N.º 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Buenos Aires, Argentina, 4 de octubre de 2016.
- Jiménez, J. (2002). *Pensar el espacio* [Catálogo de la exposición]. Barcelona, España: Fundación Miró.
- Marina, M. (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Masschelen, J. (2006). E-ducación la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Spravkin, M. (1998). *Educación plástica en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Los autores

Coordinadoras

Hoz, Gabriela

Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Ayudante en Didáctica en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Profesora de Taller de Alfabetización en la Tecnicatura en Psicopedagogía (ISFDyT N°9). Directora de los posgrados en Escritura y Alfabetización (UNLP). Coordinadora del área Prácticas del Lenguaje en Primer Ciclo de la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Asesora didáctica en instituciones educativas de educación inicial y primaria. Integrante del equipo de investigación “La enseñanza de la sociología en la escuela secundaria” y “Debates en torno a la alfabetización”. Coautora de materiales curriculares y tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Carli, María Celeste

Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD N° 9, La Plata), Abogada (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Estudiante de la Especialización de Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha trabajado como maestra, maestra de apoyo y Secretaria Académica del Nivel Primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP de la que actualmente es Directora. Ha desempeñado diversos cargos en escuelas primarias de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como preceptora, maestra, orientadora educacional y orientadora de los aprendizajes. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Autoras y autores

Amigorena, María Jesús

Maestra Especial en Plástica (Bachillerato de Bellas Artes UNLP). Preceptora y Coordinadora del área de Talleres de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Profesora de Plástica nivel

primario Escuela Graduada Joaquín V. González. Actualmente cursando Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (Fahce, UNLP). Participó como ilustradora del libro *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Anastasio, Marcela

Profesora en Educación Primaria (Escuela Normal Nacional N 1). Profesora en Psicopedagogía. (Instituto JN Terrero). Postítulo en Alfabetización inicial (INFD N 56 La Matanza). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Tutora en el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica por la UNS. Se desempeña en la docencia desde hace 26 años. Actualmente como maestra de grado en ambos ciclos en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Trabajó en equipos de Orientación Escolar. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Ponente en las *VI Jornadas del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos* (GEALA), 2019.

Ardizzoli, Tamara

Profesora de Educación Primaria (ISFD N°9 de La Plata). Ha trabajado como maestra en ambos ciclos y maestra de apoyo. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica del Nivel Primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

Binaghi, Manuel

Profesor en Música orientación Música Popular (UNLP). Docente de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Es Profesora Adscripto de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical II de la Facultad de Artes, UNLP. Integra desde el año 2021 un proyecto de investigación vinculados a problemáticas sobre la enseñanza de la música.

Bisceglia, Adriana

Profesora en Educación Física (FaHCE, UNLP). Ayudante Diplomada de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, (Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP). Coordinadora del Área de Educación Física del nivel inicial y primario de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Profesora del nivel primario desde hace 33 años de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Se desempeñó por 32 años en la DGCyE en el nivel inicial, primario y secundario. Integrante del equipo de especialistas en la escritura del Diseño Curricular de Educación Física (2007) y otros documentos curriculares de la DGCyE de la Pcia de Bs. As. Jurado de concurso de Educación Física del nivel inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Integrante de comisiones evaluadoras de los Colegios de Pregrado de la UNLP y de la DGCyE.

Bulacio, Claudia

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N° 17). Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en 1° año en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la FaHCE-UNLP.

Bulzomi, Marcela

Profesora en Iniciación Musical (UNLP) Docente de la Escuela Graduada Joaquín V. González y diversas escuelas de la Pcia. de Buenos Aires. Coformadora en el proyecto interinstitucional “La formación en la práctica profesional del/la educador/a musical: La producción musical y la enseñanza de la música en la infancia en la escolaridad obligatoria” (FdA). Ha participado en la elaboración y planificación de líneas curriculares generales para la enseñanza de la Música en la Educación General Básica y ejecución del Proyecto Institucional de la Escuela Graduada Joaquín V. González y del Bachillerato de Bellas Artes Francisco De Santo. Colaboradora en la realización de la Propuesta de Contenidos para el área de la Educación Artística para el primero y segundo ciclo de la escolaridad primaria en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Carattoli, María Fernanda

Profesora en Educación Primaria. Profesora en Educación Inicial (ISFD n°17). Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Actualmente, se desempeña como profesora de Prácticas del Lenguaje en 6to. grado, profesora de Jornada Extendida y profesora del Taller Literario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

Colman, Marisol

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la FaHCE-UNLP y del Taller de actualización en propuestas pedagógicas y niños y niñas como sujetos de derecho. Expositora en *Memoria y soberanía en la escuela, el rol docente como formador de sujetos críticos* (2015). Publicó en coautoría “Enseñanza del pasado reciente a través de la literatura. Relato de una experiencia de 5° grado de la escuela Anexa” (2014).

Daniec, Karina

Coordinadora de Área de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Instrumento-Piano de la carrera de Música Popular y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Musical (FBA, UNLP). Integra desde el año 2006 diversos proyectos de investigación. Directora del Proyecto de Extensión desde el año 2015. Ha realizado numerosas publicaciones referidas

a la enseñanza de la música en los distintos niveles educativos y formado parte de equipos de escritura curricular de educación artística en los niveles Inicial, Primario y Superior.

Diez, Cecilia

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N° 17). Actualmente Maestra de Grado en 1° año y en 4° año en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Estudiante de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Giambartolomei, Lorena

Profesora en Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (U.N.L.P). Profesora de nivel inicial y primario de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (U.N.L.P). Profesora del nivel secundario en Nuestra Señora de Fátima.

González, Valeria

Profesora en Artes Plásticas con orientación en Escenografía (FBA, UNLP). Actualmente Profesora y Preceptora del Bachillerato de Bellas Artes y Profesora de Plástica nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez. Se desempeñó como Docente del Curso de Ingreso en la materia Introducción a la Plástica (Departamento de Plástica, UNLP). Ayudante Adscripta Graduada en la cátedra "Taller de Complementario de Escultura" (FBA, UNLP). Formó parte de la Comisión Evaluadora de Preceptores BBA (Resolución n° 674/17) UNLP. Beca a la Producción Artística del Fondo Nacional de Las Artes, GAYA. Asistencia y producción de proyectos teatrales en la ciudad de La Plata, así como exposiciones individuales y grupales de pintura y fotografía.

Irrazábal, Luisa

Licenciada y Profesora de Diseño y Comunicación Visual (FBA, UNLP). Egresada del Bachillerato de Bellas Artes, especialización plástica. Realizador / Códigos experimentales. Desde el año 2012 se desempeña como Profesora de Plástica y del Taller de Títeres y Máscaras, nivel primario, en la Escuela Graduada Joaquín.V.González. Profesora suplente del Taller de experiencias estéticas en el Nivel Inicial de la escuela durante los años (2015-2016). Profesora en otras instituciones privadas y también en la Escuela Normal N° 1. Ha participado en la 5ta Bienal Universitaria de Arte y Cultura. Expositora en el II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Jurado del concurso del logo para la Asociación Cooperadora de la Escuela Anexa.

Lastra, María de los Ángeles

Profesora en EGB 1 y 2 (ISFDyT N°9). Estudiante avanzada de la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el NI y el NP (FaHCE-UNLP), de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario (UNIPE) y de la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP). Se

desempeña en formación docente en la enseñanza de la Matemática como Acompañante Didáctico en el Programa para la Mejora de la Enseñanza del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación, y como coordinadora del área en escuelas primarias de la Pcia. de Bs. As. Docente del nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y tutora del diploma universitario en enseñanza de la matemática organizado por 12ntes.

Lorca, Alejandro

Licenciado en Música orientación Dirección Orquestal, Profesor de Música orientación Dirección Orquestal -graduado con honores (FBA-UNLP). Se ha desempeñado como profesor de música en establecimientos de diversos niveles y modalidades en la ciudad de La Plata. Se desempeña actualmente como docente de música en el Primer ciclo de la escuela Graduada y en escuelas de modalidad especial de la Pcia de Bs. As. Ha desarrollado proyectos de composición musical con niños desde los 4 años de edad en Nivel Inicial, cuarto año en Nivel Primario, tanto como en la modalidad Especial con alumnos de 2do ciclo hasta CFI Superior.

Lorenzo, Verónica

Profesora de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (ISFDyT N° 9). Docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) desde el año 2015, desempeñándose como maestra de apoyo y maestra de grado en el contexto de la Unidad Pedagógica. Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en 2° y 4° año. Ha concluido y aprobado las Específicas Preparaciones dictadas por la UNLP en el área de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales. Estudiante de Especialización Pedagogía de la Formación de la FaHCE-UNLP.

Marchiano, Pilar

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas con orientación en Pintura (FDA, UNLP). Profesora de Plástica en el nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP), Profesora en Taller de Producción Visual en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA, UNLP) y Ayudante Diplomada en Pintura Básica 3 (FDA, UNLP). Docente en la materia del curso de ingreso Introducción al Lenguaje Visual (FDA, UNLP) (2019, 2020, 2021). Trabaja en la editorial Papel Cosido (FDA, UNLP) e integra el proyecto de investigación *Archivos, Arte y Cultura Visual entre 1980 y 2001. Acervos personales de artistas visuales y de diseñadores de la ciudad de La Plata*. Actualmente cursa la Especialización en Lenguajes Artísticos (FDA, UNLP) y el Profesorado en Historia del Arte orientación Artes Visuales (FDA, UNLP).

Matschke, Valeria Mariana

Magister y Especialista en Ambiente y Desarrollo Sustentable (UNQui). Profesora en Cs. Biológicas (UNLP). Licenciada en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Coordinadora del área de Ciencias Naturales del Nivel Inicial y Nivel Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Docente en el Nivel

Superior en los ISFD N°17 y 9 de La Plata, docente en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) y en otras instituciones de nivel medio.

Melo, Florencia

Licenciada en Artes Plásticas, orientación Cerámica (FBA, UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra Taller Complementario de Cerámica. Profesora del Taller de Cerámica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNLP). Docente a cargo del Taller de Cerámica en la Escuela Graduada Anexa, Joaquín V. González (UNLP) y del Taller de Mural en el Instituto Municipal de Cerámica de Avellaneda “Emilio Villafañe”. Participó como ceramista invitada en el VIII Simposio de Cerámica de Avellaneda. Entre 1998 y 1999 trabajó en el sector “Ornamentación” en la empresa a cargo de las obras de Completamiento de la Catedral de La Plata. Se ha desempeñado como jurado en certámenes de la especialidad. Ha obtenido menciones y premios a nivel nacional. Ha participado en numerosas muestras colectivas y realizado muchas exposiciones individuales.

Omelusik, María Alejandra

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Ha sido expositora de diversos trabajos en las jornadas de Intercambio de Experiencias de Enseñanza en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”: Proyecto/ Experiencia “*Trabajo de investigación. La edición en Pantallas de cuentos escritos por niños y niñas de 6to. Grado*”. 2018. Experiencia “Reproducción Humana: aportes para la ESI”. Ciencias Naturales, Sexto grado. 2016. Es coautora de *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

Pappier, Viviana

Profesora en historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y CPM). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP) Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). JTP de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP. Docente de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Investiga acerca de problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre lo cual ha escrito diversas publicaciones. Entre ellas: Garriga, M.C. y Pappier, V.; (2018) (Coord). *Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González*. Libro digital EDULP.

Pérez, María Luz

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 8 años. Ha aprobado los cursos “Introducción al Diseño Curricular de Educación Primaria, Matemática Segundo Ciclo” y “El diseño Curricular en la Escuela: Matemática E.P.”. Ha concluido la específica preparación de Matemática dictada por la UNLP. Es alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP).

Pérez Escalá, Roberto

Profesor y Licenciado en Artes Plásticas con Orientación en Dibujo (FBA, UNLP). Bachiller y Maestro Especial en Plástica (BBA, UNLP). Docente en diversas materias relacionadas al dibujo, la historieta y la ilustración en los colegios de la UNLP y en distintas instituciones educativas de la ciudad. En el Bachillerato de Bellas Artes participó del Proyecto de Producción y Edición “Atientas” y del Proyecto de Extensión Educativa BBA-LISA (Francia). Formó parte del grupo multimedia Glucomatic (1998-2000) y del colectivo de autores Historietas Reales (2006-2011) participando de sus muestras y publicaciones. Fue premiado y publicó su trabajo en diferentes medios gráficos como: Revista “Fierro” de Página 12, diario Perfil, revista de historietas “Suda Mery K.!” de Exabrupto Ediciones, entre otros. Como autor y docente participó de distintas jornadas y conferencias en el país y el exterior.

Piterbarg, Camilo

Profesor y Licenciado en Música Popular (FdA-UNLP). Docente de música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y en las Escuelas Primarias N°21 y 63 de la Provincia de Buenos Aires. Realizó diversas suplencias en nivel inicial y primario desde el año 2017. Adscrito de la cátedra Lenguaje Musical 1 de la carrera de Música Popular en la FDA. Integrante del proyecto de investigación de la cátedra en el marco del PIBA (FDA, UNLP).

Sosa, Mariela

Profesora en Educación Primaria (ISFD N° 54 de Florencio Varela). Profesora de Educación Inicial (ISFD N° 9 de La Plata). Licenciada en la Enseñanza de las matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario (UNIPE). Alumna de la Especialización en la Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario (FaHCE. UNLP). Estudiante de la Maestría en Educación (FaHCE. UNLP). Se ha desempeñado como maestra de grado en ambos ciclos, maestra de apoyo y maestra adjunta (en segundo ciclo) en la Escuela Graduada Joaquín V. González en los últimos 12 años.

Trezza, Analía

Profesora en Educación Primaria (ENS1, CABA). Estudiante de la Licenciatura en Letras (UNLP) y de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Se ha desempeñado como maestra de grado en la Escuela Graduada Joaquín V. González en los últimos 12 años.

Torres, Claudia

Profesora en Educación Musical, FdA- UNLP. Docente de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos de Fundamentos Teóricos de la Educación Musical y Educación Musical 1 (FdA - UNLP). Integra desde el año 2006 diversos proyectos de investigación vinculados a problemáticas sobre la enseñanza de la música. Co-directora de los Proyectos de Extensión Ensamble de Ensamblés y Colectivo Musical. Docente

responsable del proyecto interinstitucional “La formación en la práctica profesional del/la educador/a musical: La producción musical y la enseñanza de la música en la infancia en la escolaridad obligatoria”.(Escuela Graduada - FdA).

Rey, Daniela

Profesora y Licenciada en Educación Musical FdA (UNLP). Actualmente se desempeña como profesora de música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Docente en primer ciclo de educación primaria, en el Ensemble de música popular de la escuela y en el taller de Producción musical en la propuesta de Jornada extendida para alumnos de 6° año. Profesora adjunta a cargo del “Seminario de música para niños” y ayudante de cátedra en “Introducción al lenguaje en música popular” en la Facultad de Artes (UNLP). Coformadora en el proyecto interinstitucional “La formación en la práctica profesional del/la educador/a musical: La producción musical y la enseñanza de la música en la infancia en la escolaridad obligatoria”. Coordinadora en el proyecto de Extensión “Ensemble de ensambles”.

Silva, Violeta

Profesora en Educación Musical, egresada de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Profesora de música de la Escuela Graduada J. V. González y del Ensemble de Música Popular de la misma institución. Profesora del Ciclo Básico de Formación Estética y de Fundamentos Musicales del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Profesora de música de nivel primario y secundario del Colegio Lincoln. Ha realizado publicaciones referidas a la educación musical e integrado equipos de investigación de la FdA (UNLP). Coordinadora del Proyecto de extensión Ensemble de Ensamblés de la Escuela Graduada J.V. González.

Uriz, Viviana

Profesora en Educación Física (FaHCE, UNLP). Licenciada en Educación (UNQui). Estudiante de la Especialización Pedagogía en la Formación (FaHCE, UNLP). Se ha desempeñado como profesora de Educación Física en el nivel inicial y primario en la Escuela Graduada Joaquín V González en los últimos 10 años. Se desempeñó como docente en la EET N°8 dependiente de DGCyE de la Provincia de Buenos Aires durante 31 años. Prosecretaria de la EETN°8, durante 8 años. Docente de Educación Física en el nivel inicial en Instituto Jose Manuel Estrada de City Bell durante 15 años. Adscripta a la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 de la UNLP durante 2 años. Profesora de Pedagogía y Taller de alfabetización en el Instituto Superior del Profesorado J.N Terrero en los últimos 8 años.

Valdivia, Lara

Profesora en Música orientación Dirección Coral (FDA - UNLP). Profesora de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Profesora de Música en el Colegio Nacional "Rafael Hernández". Ayudante Diplomada en la cátedra de Fundamentos Teóricos de la Educación Musical FDA, UNLP. Participa como coformadora en el proyecto interinstitucional “La

formación en la práctica profesional del/la educador/a musical: La producción musical y la enseñanza de la música en la infancia en la escolaridad obligatoria”. Integra desde el 2019 proyectos de investigación vinculados a problemáticas sobre la enseñanza de la música.

Vale, Marideé

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas, Orientación Pintura (Facultad de Bellas Artes, UNLP). Realizó el Doctorado en Arte Latinoamericano en la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Profesora de Plástica y Artes Visuales en escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Plástica y Coordinadora de Área de Plástica del Nivel Inicial y Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Evaluadora de la Secretaría de Extensión de la UNLP (Dirección de Gestión de Proyectos y Programas de Extensión, UNLP). Evaluadora de Plástica de los Colegios de Pregrado de la UNLP. Realiza trabajos en el Área de Conservación y Restauración en la Biblioteca de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Bs. As. Formó parte del Departamento Pedagógico del Museo de Arte Contemporáneo de La Plata (MACLA).

Hoz, Gabriela

Escribir el hacer : la enseñanza en la escuela primaria / Gabriela Hoz ; María Celeste Carli ; coordinación general de Gabriela Hoz ; María Celeste Carli. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.

Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2132-1

1. Didáctica. 2. Escuelas Primarias. I. Carli, María Celeste. II. Título.
CDD 372.104

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Eduulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022

ISBN 978-950-34-2132-1

© 2022 - Eduulp

C
colegios


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA