



INSTITUTO SUPERIOR  
DEL PROFESORADO N°2  
DR. JOAQUIN V. GONZALEZ



Propedéutico  
2017  
Profesorado de  
Educación  
Inicial



**Cronograma:****Turno Mañana:**

	<b>Lunes 20</b>	<b>Martes 21</b>	<b>Miércoles 22</b>	<b>Jueves 23</b>	<b>Viernes 24</b>
<b>8.30 a 9.50</b>	Presentación de la carrera- Lampert Adriana - Zanuttini Bárbara	Campus virtual	SOE	Virginia Durando t	<b>Feriado</b>
<b>10.10 a 11.50</b>		Laura Basso	Centro de estudiantes	Fabiana Sandrone Alfabetización	

	<b>Lunes 27</b>	<b>Martes 28</b>	<b>Miércoles 29</b>	<b>Jueves 30</b>	<b>Viernes 31</b>
<b>8.30 a 9.50</b>	Silvana Orlandini- Bárbara Zanuttini Cartas a quien pretende enseñar	Mariela Tomolioni: Historia del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino	Soledad Britos Alfabetización	Área Estético Expresiva Silvana Roque Laura Grasselli Nanci Zurverra	Bienvenida alumnos de los años superiores
<b>10.10 a 11.50</b>	traer diarios, revistas, papeles de colores, tijeras, fibrones, y de ser posible compus para la realización de un trabajo gráfico ...	Cecilia Bustos Daniela Ferrero "El cuidado en la enseñanza" (texto de Antelo que estaba en el anterior módulo)	Rojas, Natalia "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de su enseñanza. Por qué enseñamos lo que enseñamos"	Resolución de problemas María Alejandra Gregorio	Actividad recreativa

**Cronograma: Turno Tarde**

	<b>Lunes 20</b>	<b>Martes 21</b>	<b>Miércoles 22</b>	<b>Jueves 23</b>	<b>Viernes 24</b>
<b>14 a 15.20</b>	Presentación Adriana Lampert y Fabiana Oggero.	Campus virtual	SOE	Alina Kubik y Adriana Carrer	Feriado
<b>15.40 a 17.00</b>		Laura Basso	Centro de estudiantes	Alina Kubik Alfabetización	

	<b>Lunes 27</b>	<b>Martes 28</b>	<b>Miércoles 29</b>	<b>Jueves 30</b>	<b>Viernes 31</b>
<b>14.00 a 15.20</b>	Área estético expresiva. Grosso Marcela, Czako Gisela, Belotti José	Cecilia Bustos Daniela Ferrero "El cuidado en la enseñanza" (texto de Antelo que estaba en el anterior módulo)	Silvana Orlandini- Yanina Eschoyeyz	Marisa Rigui  Resolución de Problemas	Bienvenida por parte de los estudiantes del profesorado
<b>15.40 a 17.00</b>		Fabiana Sandrone "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de su enseñanza. Por qué enseñamos lo que enseñamos"	Paulo Freire "Cartas a quien pretende enseñar" traer diarios, revistas, papeles de colores, tijeras, fibrones, y de ser posible compus para la realización de un trabajo gráfico ...	Fabiana Sandrone "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de su enseñanza. Por qué enseñamos lo que enseñamos"	Actividad recreativa

**Turno Tarde:**

Jueves 27 de Marzo de 14 a 17: Área estético expresiva:

**Material necesario:** quince elementos con características diferenciadas para estimular cada uno de los siguientes sentidos:

- cinco para el gusto, cinco para el olfato
- cinco para el tacto (distintos tipos de telas, papeles).
- un pañuelo para cubrirse los ojos
- el texto que adjunto

## Capítulo II Ley de Educación Nacional N° 26026

### LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206/06

#### CAPÍTULO II EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 21.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTÍCULO 22.- Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTÍCULO 23.- Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

- a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
- b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTÍCULO 24.- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
- b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.

c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.

d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## **PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**

[http://isp2.sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/52909\\_Inicial.pdf](http://isp2.sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/52909_Inicial.pdf)

### **PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL**

#### **1. Propósitos formativos**

La categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes. Un diseño curricular supone una multiplicidad de intencionalidades que se conjugan en pos de una finalidad y se concretan en un proyecto. Los propósitos formativos son los “lugares” imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular.

Con esta categoría se aspira a recuperar la intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica, diferenciándola de otras nociones (capacidades, competencias, perfiles) que subsumen los proyectos y prácticas educativas exclusivamente a la lógica del mercado, obturando toda posibilidad a las propuestas educativas, de ser dispositivos de transformación.

Se intenta así, evitar la exclusiva preocupación por los “logros” apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.

Hablar de propósitos implica superar el enfoque “objetivista”, pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas (1).

Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”.

*Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:*

- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera “posesión” de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.
- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.

*Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:*

- Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”.
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.

*(1) Los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional han sido objeto de múltiples interpretaciones que los asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas.*

*Si bien es cierto que enseñar por competencias supera el enfoque enciclopédico y el enfoque tecnocrático, y que además puede resultar un concepto potente si lo entendemos como la capacidad de movilizar diversos recursos propios para dar soluciones a problemáticas que nos plantean las prácticas, es un concepto demasiado asociado al modelo neoliberal del capitalismo postindustrial: la eficiencia y la rentabilidad ligadas a la flexibilidad en las condiciones laborales y a los saberes orientados a resolver problemas sin incluir principios de justicia y de inclusión del otro, sino, por el contrario, compitiendo con los otros en la solución propuesta.*

*De aquí la tendencia a homogenizar y catalogar las competencias, para lo cual se tiende a descontextualizar los procesos de producción y distribución del conocimiento, formalizando con cierta rigidez los saberes, y por lo mismo no teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, salvo como “problema a resolver” y no como componente estructural de los saberes mismos.*

*No obstante, el término competencia en varios campos disciplinares (Ciencias Naturales, Matemática, entre otras), tiene una especificidad que es necesario respetar, pero sin transferirlo sin más al campo formativo. En general, este uso específico tiene que ver con elementos estructurales más que históricos o sociales, que ciertamente hay que tener en cuenta en los propósitos formativos, pero no definen el sentido de la formación docente.*

## **1. Organización Curricular**

*El Diseño Curricular se estructura en tres campos: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y el Campo de la Formación Específica.*

*Más allá de estas divisiones, el currículum todo está concebido como una unidad, ya que la totalidad de los espacios que lo componen se orienta a que los estudiantes construyan y comprendan la lógica que anida en cada disciplina y en cada campo; lógicas que son a la vez estructurantes de pensamiento y de modos de relacionarse con la realidad, de entender la complejidad del aprendizaje y desde allí, abordar la enseñanza.*

<b>Campos</b>	<b>Primer Año:</b>	<b>Segundo Año:</b>	<b>Tercer Año:</b>	<b>Cuarto Año:</b>
---------------	--------------------	---------------------	--------------------	--------------------

<b>Campo de la Formación General</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía</li> <li>- Sociología de la Educación</li> <li>- Psicología y Educación</li> <li>- Historia Argentina y Latinoamericana (primer cuatrimestre)</li> <li>- Movimiento y Cuerpo I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica General</li> <li>- Filosofía de la Educación (primer cuatrimestre)</li> <li>- Conocimiento y Educación (segundo cuatrimestre)</li> <li>- Movimiento y Cuerpo II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologías de la Información y la Comunicación</li> <li>- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía</li> </ul>
<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de Práctica I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de Práctica II</li> <li>- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de Práctica III</li> <li>- Seminario Las Instituciones Educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de Práctica IV</li> </ul>
<b>Campo de la Formación Específica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I</li> <li>- Comunicación y expresión oral y escrita.</li> <li>- Resolución de problemas y creatividad (primer cuatrimestre)</li> <li>- Ambiente y sociedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujetos de la Educación Inicial</li> <li>- Didáctica en la Educación Inicial I</li> <li>- Literatura y su Didáctica</li> <li>- Ciencias Naturales y su Didáctica</li> <li>- Matemática y su Didáctica I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II (primer cuatrimestre)</li> <li>- Didáctica en la Educación Inicial II (segundo cuatrimestre)</li> <li>- Lengua y su Didáctica (primer cuatrimestre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidad Humana y Educación (primer cuatrimestre)</li> <li>- ATENEO: (Ambiente y Sociedad / Ciencias Naturales / Ciencias Sociales / Lengua y Literatura /</li> </ul>

	(segundo cuatrimestre) - Área Estético-Expresiva I		- Alfabetización Inicial (segundo cuatrimestre) - Matemática y su Didáctica II - Ciencias Sociales y su Didáctica - Área Estético-Expresiva II - EDI I (primer cuatrimestre) - EDI II (segundo cuatrimestre)	Formación Ética y Ciudadana).
--	---	--	---	-------------------------------

El Diseño contempla una organización básica en *unidades curriculares*, entendiéndose por tal, la selección llevada a cabo para facilitar la organización de contenidos afines, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, agrupamientos, las construcciones metodológicas más adecuadas y las formas de evaluación y acreditación que se consideran beneficiosas para la apropiación de los saberes previstos.

Los espacios o unidades curriculares conforman en sí mismos un proyecto pedagógico dentro del diseño que conserva relativa autonomía, aunque sólo adquiere significación dentro de la totalidad, por eso requiere de múltiples articulaciones.

Las unidades curriculares adoptan, en este diseño, *diversos formatos*: Materias o asignaturas, Talleres, Seminarios, Ateneos y EDI (Espacio de Definición Institucional).

### **1. Régimen de Correlatividades según los Campos de Formación:**

Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica:

Para poder *rendir* las unidades curriculares señaladas a continuación, deberán tener aprobada las correlatividades establecidas a continuación.

<b>Para Rendir la Unidad Curricular</b>	<b>Debe tener APROBADA la Correlativa</b>
---	---

<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>PRIMER AÑO</b>
<b>Didáctica General</b>	<b>Pedagogía Psicología y Educación</b>
<b>Movimiento y Cuerpo II</b>	<b>Movimiento y Cuerpo I</b>
<b>Matemática y su Didáctica I</b>	<b>Resolución de Problemas y Creatividad</b>
<b>Ciencias Naturales y su Didáctica</b>	<b>Ambiente y Sociedad</b>
<b>Literatura y su Didáctica</b>	<b>Comunicación y Expresión Oral y Escrita</b>
<b>Sujetos de la Educación Inicial</b>	<b>Psicología y Educación</b>
<b>Didáctica en la Educación Inicial I</b>	<b>Pedagogía Psicología y Educación</b>

<b>TERCER AÑO</b>	
<b>Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina</b>	<b>Historia Argentina y Latinoamericana Sociología de la Educación</b>
<b>Lengua y su Didáctica</b>	<b>Literatura y su Didáctica Didáctica General</b>
<b>Alfabetización Inicial</b>	<b>Literatura y su Didáctica Didáctica General</b>
<b>Matemática y su Didáctica II</b>	<b>Matemática y su Didáctica I Didáctica General</b>
<b>Área estético expresiva II</b>	<b>Área estético expresiva I</b>

<b>Ciencias Sociales y su Didáctica</b>	<b>Ambiente y Sociedad Didáctica General</b>
<b>Didáctica en la Educación Inicial II</b>	<b>Didáctica General Didáctica en la Educación Inicial I</b>
<b>Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II</b>	<b>Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I</b>

<b>CUARTO AÑO</b>	
<b>Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía</b>	<b>Filosofía de la Educación Conocimiento y Educación Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina</b>

**Campo de la Formación en la Práctica Profesional:**

Para poder **cursar** los Talleres de Práctica II, III y IV, deberán cumplir con las correlatividades establecidas a continuación.

<b>Unidad Curricular</b>	<b>Correlativas</b>
<b>SEGUNDO AÑO</b>	
	<b>APROBADAS:</b> Taller de Práctica I Al menos 3 talleres de primer año del Campo de Formación Específica. <b>REGULARIZADAS:</b> Pedagogía Psicología y Educación
<b>TERCER AÑO</b>	
	<b>APROBADAS:</b>

	<p>Todas las unidades curriculares de los 3 campos de Primer año.</p> <p>Taller de Práctica II</p> <p><b>REGULARIZADAS:</b></p> <p>Didáctica General</p> <p>Didáctica en la Educación Inicial I</p> <p>Sujetos de la Educación Inicial</p> <p>Matemática y su Didáctica I</p> <p>Literatura y su Didáctica</p> <p>Ciencias Naturales y su Didáctica</p> <p>Conocimiento y Educación</p>
<b>CUARTO AÑO</b>	
	<p><b>APROBADAS:</b></p> <p>Todas las unidades curriculares de los 3 campos de Segundo año.</p> <p>Taller de Práctica III.</p> <p>Área Estética Expresiva II</p> <p><b>REGULARIZADAS:</b></p> <p>Tecnologías de la Información y de la Comunicación</p> <p>Matemática y su Didáctica II</p> <p>Lengua y su Didáctica</p> <p>Alfabetización Inicial</p> <p>Ciencias Sociales y su Didáctica</p> <p>Problemáticas Contemporáneas del Nivel II</p>

Los Espacios de Definición Institucional I y II; el Seminario de Sexualidad Humana y Educación y los espacios electivos de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura no tienen establecidas correlatividades.

### **SER ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR**

La finalidad del Nivel Superior es la de formar científica, técnica y humanísticamente a docentes y a técnicos, y contribuir así al desarrollo de la nación. Se busca formar egresados que sean capaces de apropiarse y recrear múltiples saberes en el desarrollo de prácticas, valores y actitudes que contribuyan al ejercicio de una ciudadanía democrática y solidaria. Por ello, ser estudiante de una carrera de nivel superior constituye una apuesta por un desarrollo personal y también por un desarrollo social, ya que al decidir formarse en este

nivel no sólo se pone en juego la propia educación sino que se abre la posibilidad de educar a otros en el futuro y de ayudar a otros a comunicarse.

Los procesos de formación, tal como plantea Gilles Ferry (1997), son “un trabajo de sí mismo sobre sí mismo” (p. 98) pero mediado, posibilitado por muchos otros –que no son sólo los profesores, los compañeros y los autores de los textos–, en múltiples espacios –que incluyen las aulas pero también las trascienden– y en diversos tiempos –que van más allá del horario de cursado de una carrera y de la formación inicial–. Durante este proceso nos encontramos y/o reencontramos con producciones culturales que hacen posibles otras comprensiones del mundo y de cada uno de nosotros, y nuevos modos de intervención y de descubrimiento de las propias capacidades.

La elección de una carrera y de una institución para la formación supone un proceso complejo que no finaliza en el momento de la inscripción, sino que se reactualiza, se fortalece y resignifica todos los días de diversas maneras. Este proceso se da no sólo en el cursado de los diferentes espacios curriculares, sino además a través de la participación y del estudio riguroso y metódico, del involucramiento apasionado en las distintas instancias de prácticas profesionales a lo largo de la carrera, del acto de compartir con otros estudiantes de la misma carrera y de la institución más allá de las horas de clase, y de la participación activa en diferentes actividades de la vida institucional, ya sea en grupos de estudio, jornadas, actos, ciclos y charlas propuestas por las distintas Secciones, el Centro de Estudiantes, la Cooperadora y la Biblioteca, etc.

### **Referencia:**

**Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.**

#### **1. Algunas estrategias generales para mejorar el aprendizaje en el nivel superior**

*Interesarse en la materia, independientemente de la modalidad del profesor*

- Ø Conocer la razón de la inserción del espacio curricular en el Plan de Estudios de la Carrera (pedir al profesor que lo aclare con términos sencillos).
- Ø Solicitarle al Profesor la Planificación Anual o el programa de la asignatura y, en lo posible, que explique cada uno de sus componentes. Luego, permanentemente ir leyéndolo para saber qué temas se están desarrollando y cuáles no.
- Ø Tratar de relacionar lo desarrollado en cada asignatura con la propia experiencia. Recordar el propio proceso de aprendizaje en niveles anteriores, experiencias que siempre serán significativas, ya sea por su valor positivo o negativo.
- Ø Conocer las categorías de alumno y la forma de evaluación.

*Adoptar una actitud activa en el proceso de aprender*

- Ø Escuchar activamente las exposiciones y tomar apuntes.
- Ø Preguntar cada vez que no se comprende o comentar cuando la exposición del docente despierta una idea interesante.
- Ø Releer los apuntes en el fin de semana, completarlos o aclararlos en base a lo que se recuerda y no se anotó y elaborar preguntas para la clase siguiente.
- Ø Realizar la tarea anterior con un compañero e intercambiar opiniones.
- Ø Relacionar los contenidos de una materia con los de otra y consultar a los docentes si la relación les parece adecuada.
- Ø Leer la bibliografía indicada en forma paralela al desarrollo de la materia.
- Ø Buscar otras fuentes de información tanto en la Biblioteca como en Internet.

### *Practicar la lectura interpretativa*

La lectura es una especie de nueva escritura del texto, dado que cada lector construye sentido sobre la base de sus conocimientos anteriores, de sus concepciones y de la información que el mismo texto propone. Por eso, se aprende mejor cuando se escribe a partir de lo que se lee, construyendo un nuevo texto en lugar de memorizar el original tal cual se presenta en el papel. Esa escritura puede consistir en notas y ejemplos agregados al texto; en comentarios sobre ciertos contenidos; en un esquema del texto, en un escrito que resuma lo más significativo, pero que incorpore puntos de vista o la interpretación del lector. Re-escribir el texto significa incluir nuestras observaciones, preguntas, dudas, relaciones con otros textos o con otras experiencias, nuestra valoración crítica de lo que el texto afirma o narra, etc. (ver texto Las Prácticas de Lectura que se encuentra más abajo)

### *Desarrollar las propias competencias en lectura y escritura*

- Ø Leer a diario. Pueden ser textos breves (un poema, un cuento, un pequeño ensayo, una crónica), pero deben ser significativos para uno.
- Ø Si uno no sabe con qué textos comenzar, pedir ayuda: a un profesor, a un amigo que sea buen lector, a un bibliotecario.
- Ø Buscar ocasiones para escribir: llevar consigo una libretita o anotador para plasmar en el momento los pensamientos interesantes que se nos ocurren, las observaciones; llevar un cuaderno o diario personal; hacer notaciones marginales en los textos; etc.
- Ø Visitar asiduamente la Biblioteca en busca de lecturas personales y de estudio.
- Ø Recuperar por escrito acontecimientos vividos, recuerdos, registrar sucesos importantes.

### *Capacitarse en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*

- Ø Actualmente Facebook y whatsapp son formas dominantes y eficaces de comunicación y de recepción de información pero, deben usarse de manera responsable. Esta Institución utilizará principalmente las Aulas Virtuales como el medio de comunicación entre profesores y estudiantes.
- Ø Si bien Internet es una de las formas más utilizadas actualmente para buscar información, esto debe realizarse en sitios confiables como Universidades, Centros de Investigación, etc.
- Ø En aquellas unidades curriculares que trabajan con tecnologías computacionales (Aulas Virtuales), tratar de acceder rápidamente a su uso y de realizar oportunamente las tareas encomendadas (lecturas, foros, videos, etc.)

#### *Desarrollar buenos hábitos*

- Ø No faltar a las clases y ser puntuales.
- Ø Realizar oportunamente y con honestidad los trabajos prácticos y tareas solicitadas por el docente, ya que son un componente importante del proceso de aprender.
- Ø Si se falta a una clase, pedir a los compañeros los apuntes de la clase perdida, las actividades de ese día y las tareas encomendadas para la próxima clase. Es responsabilidad del Estudiante ponerse al día con sus obligaciones.
- Ø Reunir la bibliografía e ir fichándola –leyéndola, resumiendo, ampliando-- desde principio del año.
- Ø Prepararse adecuadamente para parciales y exámenes finales.
- Ø Organizarse, planificar los trayectos de estudio y las metas, pidiendo consejo a profesores y compañeros de cursos avanzados de ser necesario. Priorizar aquellas asignaturas que pueden ser una traba para cursar otras por el sistema de correlatividades.
- Ø No dejar pasar turnos o llamados a exámenes sin rendir.

#### *Desarrollar una buena inserción en el grupo y en la institución*

- Ø Ocuparse de conocer y ayudar a los compañeros. Compartir la información, los apuntes, la bibliografía.
- Ø Confiar en los compañeros cuando se necesita ayuda; solicitarla oportunamente.
- Ø No conformar grupos cerrados.
- Ø Pensar en lo que beneficie al curso y a la institución, conjugándolo con el interés del pequeño grupo y el individual.
- Ø Solicitar auxilio o consejo cuando se está desorientado o desalentado (a un compañero, a un docente y, sobre todo, al Servicio de Orientación Educativa–SOE).

- Ø Elegir uno o más delegados de curso por su capacidad de diálogo, seriedad, compañerismo, solidaridad, honestidad, para tener representación en el Centro de Estudiantes.
- Ø Conocer los propios derechos y obligaciones y las normas que los rigen (Decreto Plan de Estudios de la carrera; Reglamento Académico Marco–RAM y el Reglamento Académico Institucional–RAI).

## **2. Las Prácticas de Lectura.**

La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica, analítica, de textos extensos, complejos, ante los que en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.

¿Cómo se lee en la Universidad? ¿Llevar a cabo esa tarea requiere de algún aprendizaje? Como veremos, las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras –hacia las que estará orientada gran parte de la reflexión de esta propuesta didáctica– tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura. De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas– ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.

Con respecto a los textos que se leen, estos suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero casi todos de un alto grado de complejidad, que puede deberse a diversas razones: a los conocimientos previos que demanda, a la presencia de citas –cuyo criterio de inclusión o cuya orientación argumentativa no siempre es evidente–, o, por ejemplo y entre muchas otras razones, a la construcción de complejas redes conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en red, en sistema.

Los soportes materiales que predominan en las lecturas de los estudiantes aportan su caracterización a esta práctica. En la mayor parte de los casos el alumno lee fotocopias, muy pocas veces de libros completos y con gran frecuencia fotocopias de capítulos o simplemente de partes de un texto mayor. Ese rasgo de época incidió positivamente en el qué se lee, al facilitar el acceso a fuentes diversas, pero en cuanto al modo en que se

lee acentuó otro rasgo de época –que no favorece las exigencias de lectura universitaria– como es la lectura fragmentaria y descontextualizada.

Pero si hay algo que tienen en común gran parte de las lecturas que realizan los estudiantes a lo largo de sus carreras es la finalidad: las lecturas que pauta la universidad obligan a dar cuenta de qué se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber. El alumno/lector de los textos que da a leer una cátedra puede aproximarse y entrar a ellos de distintos modos, puede disfrutarlos o padecerlos, puede interesarse especialmente por uno u otro aspecto. Pero lo que no puede es obviar la pauta de lectura que la institución establece –muchas veces implícitamente– y que en general está orientada a que el alumno conozca con precisión distintos sistemas conceptuales, y los relacione con las condiciones histórico–sociales en que fueron pensados; establezca relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que esos sistemas generan y casos históricos concretos, y sea capaz de valorarlas.

Esta finalidad de la lectura de los alumnos pautada por la institución hace que en la universidad se estrechen vínculos entre lectura y escritura: todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que se encaran deben poder traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías. Por otro lado, como veremos, la escritura desempeña un importante rol en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, como también en su memorización. Los escritos personales del alumno –apuntes, fichas, resúmenes– ayudan a aclarar ideas y a percibir con más nitidez las relaciones entre las partes del texto leído.

Los escritos que los alumnos hacen para hacer circular en la institución –como veremos a lo largo de este libro– encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro lado, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución. Conocer un sistema de ideas, por ejemplo, requiere al alumno que en su lectura se detenga en las definiciones de conceptos, identifique ejemplos de estos, establezca relaciones entre los conceptos (aun cuando el texto no lo haga explícitamente) y perciba en ese modo de conceptualización la presencia de cuerpos o paradigmas teóricos mayores, propios de una época, de un momento histórico particular.

Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose –por ejemplo– objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Éstas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos

aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza.

## **1. Las Prácticas de Escritura.**

### **a) Honestidad intelectual**

La honestidad intelectual hace referencia a 2 aspectos:

- No copiar en exámenes parciales o finales y en los trabajos prácticos.
- No plagiar textos de autores y presentarlos como propios sin realizar las citas correspondientes de acuerdo con las Normas APA (ver al final)

### **b) El estudiante escritor**

La producción de textos siempre se encuadra en usos sociales, en nuestro caso en los usos de una comunidad que favorece la formalidad, la claridad y el respeto por la palabra ajena. Es por eso que consideramos necesario que comiencen a diferenciar entre la palabra propia —la de ustedes, de la que son dueños y de la que se hacen responsables— y la de académicos cuyos textos los asisten al momento de escribir y cuyos datos deben proporcionar para diferenciar esas ideas y esas palabras de las de ustedes. (Ver Normas APA al final).

### **c) La importancia de lo escrito en el Nivel Superior**

Los trabajos escritos constituyen una carta de presentación de sus autores. No sólo expresan su modo de pensar sobre determinado tema, sino también su grado de cultura, pues en la escritura se pone en juego el conocimiento del lenguaje, de sus estructuras, del léxico general y específico, de los modos aceptables de “hablar” por escrito; también revelan el modo de vincularse con los demás en el marco de una sociedad civilizada. Al mismo tiempo, transparentan los hábitos de orden, higiene, armonía y seriedad del autor por medio de la conformación material de la presentación. Y, cosa no menor, su respeto por la autoría de otros, a través de las formas de citar y de exponer sus textos y sus ideas.

Si bien el lenguaje oral puede constituir una herramienta necesaria en determinadas circunstancias y con función, en ciertos aspectos, parecida a la del escrito, está sometido a la fugacidad del tiempo y su efecto se desvanece con cierta rapidez. No obstante, las formas orales, en la esfera académica, están fuertemente influenciadas por las formas escritas, lo cual es deseable, porque la escritura posibilita la precisión en los conceptos, la reflexión antes de su socialización, la corrección, la reelaboración, dando como resultado textos bien controlados, claros, precisos. Una vez que se concreta, a diferencia de la oralidad, la escritura queda registrada y no puede ya modificarse; el receptor puede volver sobre ella cuantas veces quiera y, en cada nueva lectura, descubrir sus fortalezas y debilidades. El texto escrito tiene valor documental, es un testimonio indeleble de lo que

somos capaces de producir en un momento determinado y un elemento de juicio sobre nuestro conocimiento y nuestro modo de exponerlo.

La cultura académica se basa fundamentalmente en el texto escrito, aunque también recurre al lenguaje oral en clases, encuentros, jornadas. El libro es la herramienta básica de trabajo y de acumulación de conocimiento y a él se suman las revistas académicas, las ponencias, los informes, las comunicaciones y los textos escritos que circulan en Internet y otros soportes digitales. Por ello, es imprescindible que estudiantes y docentes cultiven el texto escrito con dedicación y esmero, y que ejerciten y exijan el respeto a las convenciones propias de esa textualidad en el nivel superior de la educación y en la investigación.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que escribir en un registro académico es algo que se aprende en un proceso de avance progresivo, por lo cual no es esperable que los estudiantes puedan desempeñarse con plena solvencia en las etapas iniciales de sus estudios.

Al mismo tiempo, los docentes deben comprender que ese proceso requiere de la intervención de los formadores que, se supone, son expertos en ese ejercicio del lenguaje. A escribir se aprende y a escribir se enseña, y no exclusivamente en las clases de Lengua. Todo docente debe ejercer el lenguaje escrito con solvencia y asiduidad, y ayudar a sus alumnos a avanzar hacia modos más eficientes y más complejos de comunicación escrita en el ámbito de la especialidad a su cargo. Pero la mejor escuela para la escritura, es la lectura. De ella aprendemos el léxico, las estructuras más eficaces de comunicación, las formas en las que se desarrollan las ideas y los contenidos de las disciplinas, las convenciones y las estrategias comunicativas... Por ello es muy importante amigarnos con la Biblioteca y hacer uso constante de ella, convertirnos en lectores ávidos y atentos, y darnos tiempo para leer a costa de otras ocupaciones o intereses si es que estamos decididos a llevar adelante una carrera en el Nivel Superior.

#### d) Tipos de textos escritos en el ámbito académico

Escribir no consiste en utilizar el código lingüístico para redactar oraciones o párrafos, como una habilidad general, sin otras prescripciones que las morfosintácticas o las ortográficas y normativas en general. Los textos no tienen un formato único, una única modalidad de desarrollo. Para cada contexto y situación, el lenguaje escrito va adoptando formas diferentes que se denominan *tipos de textos* o *géneros*. Así por ejemplo, en el periodismo, existen la crónica, el editorial, la columna de opinión, la noticia, entre otras.

En el terreno académico, los tipos de textos más usuales son el resumen, la toma de apuntes, el registro de observación, el informe, la monografía, el artículo de divulgación, la ponencia, la tesis entre otros. Cada uno tiene sus propios rasgos característicos y diferentes grados de complejidad que requieren ser aprendidos. Es responsabilidad del profesor diseñar el acceso y la producción de ese tipo de textos por parte de los estudiantes como un proceso graduado que atienda a las dificultades que presentan dichos formatos.

### Referencias:

- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004) *“La lectura y la escritura en la Universidad”*. Buenos Aires, EUDEBA.

CUENTOS, POEMAS, CANCIONES Y JUEGOS: La iniciación literaria en la primera infancia.

Lidia Blanco (2009)

En: Educación inicial: Estudios y Prácticas. Nº 1. Editorial 12(ntes)

La Función de la Literatura en nuestra Vida:

*“La ficción ingresa temprano a nuestras vidas. Comprendemos precozmente que hay ocasiones en que las palabras no se usan para hacer que sucedan cosas- para mandar, para dar órdenes o para decir como es el mundo, para describir, para explicar- sino para construir ilusiones. Basta con haber oído una sola canción de cuna o una sola deformación cariñosa del propio nombre para formar dibujos con el solo propósito al parecer de que se las contemple maravillado”*

Graciela Montes.

La literatura, los textos de ficción, han significado desde tiempos muy antiguos un contacto con el hombre consigo mismo, y una posibilidad de reflexionar sobre el sistema de valores, afectos, el sentido de la vida, desde un lugar poético, lejos de teorías y definiciones estructuradas. La creación de seres imaginarios, que habitaban espacios imaginarios nos remonta a los textos generados en pueblos de antiquísima existencia en el planeta. La antropología se ha ocupado de rastrear esos textos que arrojan luz sobre las formas de vida, las leyes del universo, el fluir de los ríos.

En algunos casos elementos del cosmos se convirtieron en Dioses, como el Sol o la Luna, a veces los animales se volvieron sagrados y se les tributaron ofrendas para homenajearlos.

Este rico material pone de manifiesto que el ser humano posee la capacidad de representación simbólica, puede generar lenguajes que no están destinados a informar o a explicar, textos que nacen de la imaginación y que buscan anidarse en la cultura de los pueblos como parte de su patrimonio histórico.

Desde esta tendencia que ha nacido con el ser humano, surgieron los textos de ficción que se convirtieron en objeto de estudio en ámbitos académicos. Así se organizaron conceptos de teoría literaria que permiten en la actualidad definir en términos relativamente objetivos la literatura como parte integrante de las expresiones artísticas atravesadas por todos los pensamientos, las emociones, los miedos y las esperanzas humanas de la época en que fue concebida la obra.

Así lo expresa la autora Laura Devetach:

“Quienes escribimos también estamos de cuerpo entero en nuestra manera de mirar el mundo y de urdir con las palabras. El ritmo y las tramas de lo poético y la ficción no están solo en los libros. Están primero en la vida toda. Es importante para el lector identificar en los textos la elaboración que hace el autor de tanta materia prima que nos pertenece a todos.”

La literatura destinada a la infancia acompañó este proceso de constitución de los lenguajes comunicativos y le otorgó a las fórmulas ficcionales destinadas a los pequeños ciertas modalidades educativas de transmisión de la cultura de origen.

Las narraciones de origen oral estuvieron destinadas a la explicación de los hechos de la naturaleza y a la defensa de las conductas que protegieran la vida comunitaria y condenara las actitudes individualistas. Los cuentos populares, las leyendas, las tradiciones son testimonio de este universo existente antes de la escritura.

La escritora Ana María Machado recupera el valor de los cuentos tradicionales en la construcción del lector literario:

“Estas historias siempre funcionaron como una válvula de escape para las aflicciones del alma infantil y permitieron que los niños pudieran experimentar sus problemas psicológicos de un modo simbólico siendo más felices al cabo de esa experiencia. Les transmitía la certeza de que al final, todo terminaría bien y que todos serían felices para siempre.”

La nueva literatura infantil, surgida de los escritores que fueron ocupando un lugar en la historia de los libros con otras propuestas, otros escenarios, tiene un lugar prestigioso en la biblioteca infantil, pero ha desplazado aquellas ricas formas y no cabe duda de que los cuentos de hadas siguen proporcionando placer a la infancia del Siglo XX

### **El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino**

Iniciar un recorrido por la historia del Nivel Inicial argentino, implica bucear en su razón de ser: la educación y cuidado de la primera infancia. Sabiendo que esta presentación no deja de ser

un recorte arbitrario es que esperamos sea una invitación a seguir tejiendo los hilos del relato histórico de un nivel con el que la Historia de la Educación tiene una deuda pendiente. Proponemos un encuentro con algunos hechos significativos de la historiografía del Nivel a fin de enriquecerlos, situándolos en un registro narrativo que ayude a descubrir a nuestros y nuestras antecesoras como sujetos que lucharon por los ideales de la educación de la primera infancia, quizás persiguiendo los mismos objetivos que nos convocan en el presente del siglo XXI, quizás tras otros que en su época eran transgresores y hoy ya no lo serían. Pero, sabiendo que en todos los casos, fueron protagonistas de luchas, debates, triunfos y derrotas de las que somos herederos/as. Se trata ante todo de tramitar la herencia de saberes que dan sustento a las prácticas de enseñanza, para afirmarlos, para cuestionarlos, con la única intención de habilitar otros significados, de habilitar otros discursos.

La infancia comienza a ser cuidada en nuestro territorio - en el espacio público - desde 1779, cuando el Virrey Vertiz funda en la ciudad de Buenos Aires la "Casa de Niños Expósitos", institución destinada a los niños/as abandonados/as que necesitaban asistencia. Esta institución, años después, queda bajo la responsabilidad de las Hermanas de Caridad, por falta de fondos del virreinato. Es en 1822 que una reforma legal del clero determina la desaparición de la orden religiosa, habilitando la creación de la Sociedad de Beneficencia por parte de Bernardino Rivadavia. De esta manera la atención de los niños menores de seis años está ligada a la caridad y la filantropía.

La estructuración del sistema de instrucción pública centralizado estatal -SIPCE - se originó en el marco de un orden conservador cuya meta era la homogeneización, la centralización y el disciplinamiento de la sociedad. Es Sarmiento quien propone un primer modelo de institución educativa para la primera infancia, en el relato que realiza de las cunas públicas y salas de asilo de Francia, en Educación Popular, en 1848. Dice allí textualmente: "Son un hecho conquistado por la civilización y entra por lo tanto en el dominio de la educación popular". De esta manera, Sarmiento incluye a las salas de asilo en un proyecto educativo, de las que destacaba: "Su objeto es modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria". A su vez, sienta las bases acerca del rol de la mujer en estas instituciones y de la importancia que cobran en la vida de los/as niños/as como espacios de homogenización social, siendo incluso capaces de modificar las pautas culturales de sus familias.

En febrero de 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introduce el método froebeliano. Es esta mujer de fuertes convicciones, quien plantea a sus contemporáneos la importancia de la educación mixta, de los jardines de infantes, del aprendizaje placentero y el recreo. Juana era educadora, escritora; para la época, una revolucionaria, una provocadora. Fue desprestigiada por la sociedad y sufrió acusaciones y persecuciones de todo tipo. Sarmiento la apoyaba incondicionalmente y la alentaba a seguir con su utopía.

En el Tomo IX de la revista Anales de la Educación Común (creada por Sarmiento en 1858 al frente de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires), se señala la existencia de las tres Escuelas Jardines o Jardines de Infantes existentes: "Esta clase de escuelas ponen la lectura y la escritura en último término porque, estamos hartos de decirlo, son escuelas para disciplinar las facultades mentales y una vez desarrolladas éstas, todo puede aprenderse. Lo esencial es encaminar y sostener la atención del niño dando pábulo a aquella incesante curiosidad que lo instiga a investigar todo cuanto lo rodea. Fortalecida la atención, por ella se despierta la observación, la distinción ya de las formas, ya de los colores, de los pesos y dimensiones, de las sensaciones de temperatura, de placer, de sabor y todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio". Es en esta matriz fundacional del Nivel donde podemos encontrar respuestas a muchos de los supuestos que organizan las prácticas a lo largo de la historia.

En 1875 la sanción de la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires, estipula como función de los Consejos Escolares de Distrito la creación de escuelas y de jardines de infantes. Es en 1885, que se funda en la ciudad de La Plata el primero de ellos. Esta señal de un Estado presente se constituye en punta de lanza para el crecimiento del Nivel.

La Ley 1420, de 1884, en el art. 11, establece la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con la Ley 1420, el Estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos, fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884 y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas al país especialmente por Sarmiento desde Estados Unidos. Con ella se inicia, en 1886, la formación, a través de un curso, para maestras especializadas en kindergarten. La diferenciación en la formación de los/as docentes que trabajan en el jardín de infantes es constitutiva del Nivel y su sustento convertido en bastión de lucha en los distintos períodos históricos.

Ya en una publicación de la Escuela Normal de Paraná de 1871-1895, queda claro que este jardín de infantes modelo, tuvo las salas pobladas por los hijos/as de las más distinguidas familias. El sistema educativo moderno considerado un elemento político clave en la conformación del Estado Nación argentino, incluye en sus comienzos, al jardín de infantes como una posibilidad para algunos. El Jardín de Infantes, surge entonces, en el escenario de principios de siglo XX, como un espacio selecto quedando lejos aquel ideal homogenizador que presumía Sarmiento.

En 1897, comienza a funcionar en la Capital Federal la "Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten" con la dirección de Sara Eccleston; pero, en 1905 es clausurada y convertido en escuela normal para maestros.

Los albores del siglo XX encuentran al Nivel en la disputa por su supervivencia. En distintos ámbitos el jardín de infantes era cuestionado, ya no sólo por su pertinencia sino también por

su carácter nocivo para los más pequeños. Fue Leopoldo Lugones, quien trabajó para convencer a directores de escuelas normales y hasta al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V González, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al mismo tiempo que resultaba excesivamente costoso. Estas conclusiones tienen su correlato en el detenimiento del crecimiento del Nivel, llegándose incluso a cerrar muchos de los jardines de infantes de la época.

Cabe destacar que la inserción de la mujer en el mundo laboral a través de la docencia fue cuestionada en una sociedad católica y patriarcal. Rosario Vera Peñaloza, otra de las mujeres que luchó por la educación denodadamente, en 1912 alertaba acerca de las consideraciones despectivas que recibían los normalistas. El rol que se asignaba a la mujer estaba reservado a la vida doméstica. Sin embargo, el proyecto político liberal ideado por Sarmiento, Alberdi y Mitre encontraba en la mujer una continuidad del orden doméstico capaz de educar a los futuros ciudadanos.

En la segunda década del siglo XX, con el advenimiento del gobierno de Yrigoyen llegaron las influencias de la renovación pedagógica llamada Escuela Nueva. Se caracterizaba por ser respetuosa de las diferencias, de los deseos de los alumnos/as, atentos al aprendizaje en contacto con la naturaleza, capaces de estimular el placer por el aprendizaje, por el arte y la libre expresión. Por ese entonces el jardín de infantes se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños/as provenientes de los sectores más empobrecidos. Es en 1935 que se crea la "Asociación Pro-difusión del Kindergarten" que de alguna manera es la que continúa la obra de la "Unión Froebeliana", creada por Eccleston en 1893.

La Ley Simini, de 1946 plantea la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco y organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Si bien esta Ley es derogada y reemplazada por la Ley 5650, en 1951, pasando el preescolar a ser voluntario; se crea la Inspección General de los jardines de infantes, siendo su primer Inspector el Profesor Jaime Glattstein. De esta manera el Nivel es jerarquizado y comienza a conformar su identidad en suelo bonaerense. Se crea a su vez la Ciudad Infantil, la que de alguna manera materializa las distintas acciones que con pretensiones de igualdad lleva adelante la Fundación Eva Perón. El discurso oficial pasa a ser "los únicos privilegiados son los niños", enunciado que aún hoy no encuentra oposición, más allá de las banderas políticas.

En el jardín de infantes, en los años 60', está permitido hacer la experiencia escolanovista, teniendo actores con nombre y apellido y prácticas concretas, muchos de ellos/as en territorio bonaerense. Con la publicación del libro que consideramos fundante en los intentos por teorizar acerca de las prácticas en el Nivel, "Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes", de Fritzche y Duprat, quedan consolidados a partir de 1968 los cambios que están presentes hasta nuestros días. A su vez, se consolida en la provincia de Buenos Aires el Nivel con la creación de la Dirección de Educación Preescolar, en 1965.

La sanción en 1973 de la Ley Nacional que crea un Instituto de Jardines Maternales Zonales, un primer intento en el paso, de la "guardería" al Jardín Maternal. Hasta el presente esta Ley

no ha sido reglamentada. La misma reconoce al jardín maternal como espacio de cuidado y enseñanza a los niños/as de sectores más desfavorecidos, que tendría peculiaridades como la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

El golpe militar del '76 supuso un punto de profundización de la "crisis de la educación pública"; produciendo un desmantelamiento del proyecto hegemónico "civilizatorio-estatal" vigente desde el siglo XIX". El nivel inicial logró sostener su crecimiento hasta mediados de la década del '70 cuando sufre el embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas. La transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. Los Diseños Curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban (entre otros la Enciclopedia Práctica Preescolar), tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los/as docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos.

Llega a las escuelas en 1977, el documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo", en el cual se detalla el modo en el que la subversión actúa en el espacio educativo. Advierte a las direcciones y docentes del Nivel Inicial sobre los peligros de la literatura que favorezca el exceso de imaginación.

La circulación de algunos libros para los niños/as, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta de la época. Existen muchas cuestiones que parte de la sociedad argentina hoy reconoce, que desconocía. Sin embargo, casi todos los niños y niñas de esa época (al menos en las grandes ciudades), tenían información acerca de las canciones que no se podían cantar en la calle o en el colectivo. Estuvieron prohibidos, por dar algunos ejemplos *El Principito*, de Saint Exupéry; *La torre de cubos*, de Laura Devetach; *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann; las canciones de María Elena Walsh, y los textos pedagógicos por ejemplo, de Duprat y Fritzsche.

Al mismo tiempo, la publicación de *Hacia el jardín Maternal*, en 1977, pone sobre el tapete de modo contundente otra concepción de infancia, tensionando nuevamente acerca de la pertinencia del Estado o de la familia como su educador. El texto da cuenta de la necesidad de formalizar en el espacio educativo las prácticas de crianza y enseñanza con los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días (momento en el que las madres trabajadoras por Ley deben reincorporarse a su trabajo) a los dos años inclusive.

Con el regreso a la democracia el Nivel cobra nuevo impulso. Es a partir de la Ley de Transferencias de escuelas de la Nación a las jurisdicciones, en 1978 que se crea la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires iniciando así un proceso similar al que se dio en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley Simini, de expansión y jerarquización al nombrar equipos directivos para los jardines. Se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales, los que se constituyen en punta de lanza de un proyecto renovador a Nivel Nacional. El Estado pone a

disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Las luchas docentes logran incorporar su figura a su Estatuto, de modo tal que se logra un marco legal que permite vislumbrar la creación de Escuelas Infantiles en la ciudad. Se trata de instituciones que albergan en un mismo edificio las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años, quedando comprendida la educación de los/as niños/as como sujetos históricos; es decir, que están siendo nunca completos.

En la Provincia a partir de la implementación de la Experiencia Escuela Infantil, se inicia este recorrido que implica, hasta el presente, la creación de salas de dos años.

En la provincia de Buenos Aires, durante la gestión de María Inés Cordeviola de Ortega en la Dirección de Preescolar, se implementa la reforma didáctica del juego-trabajo habilitando una discusión que llega hasta el presente.

Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes, recién a fines del Siglo XX con la Ley Federal de Educación (1993). Cabe señalar que esta es la primera ley de educación de carácter nacional, razón por la cual más allá de sus propuestas controvertidas tienen el mérito de ser, como señala Adriana Puiggrós, la primera que organiza la educación argentina.

La Ley Federal plantea la obligatoriedad de la Sala de cinco años lo que promueve la inversión de recursos. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad político económico de las salas de cuatro y tres años y mucho menos del jardín maternal, quedando delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

En el año 2005, la Ley 26061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de "riesgo moral o material". De esta manera, se estigmatizaba a los niños diferenciando a aquellos dignos de sus derechos de los "menores" excluidos, pobres, con familias peligrosas, que los convertían a ellos también en sujetos peligrosos, merecedores de caridad o de encierro para su protección, lo que los llevaba a la pronta judicialización.

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as.

Dirección Provincial de Educación Inicial. El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino. Buenos Aires: Servicios.abc.gov.ar. Recuperado de:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>

## ACTIVIDADES

Para comenzar...

Respondemos: ¿Por qué creen que es importante conocer la historia del Nivel Inicial?  
¿Pueden anticipar nombres de personas, instituciones, leyes presentes en la historia del nivel?

Observamos un fragmento del capítulo “Del lujo urbano al derecho social” del programa “Pública y Gratuita” del Canal Encuentro.

<https://www.youtube.com/watch?v=J0c7mFkv31k>

Tomamos nota de personas, instituciones y leyes que se mencionan en el video.

Leemos: “El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino”.

Realizamos notas marginales, identificando la idea central de cada párrafo y enunciándola con una palabra o construcción breve.

Respondemos:

¿Qué distintas finalidades ha tenido el Nivel a lo largo de la Historia?

Explicamos con nuestras palabras el título del video “Educación Inicial: del lujo urbano al derecho social”.

Releemos el párrafo final del artículo y reflexionamos sobre el mensaje que nos deja: “De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as.”

## En busca de otras formas de cuidado

Inés Dussel, Myriam Southwell (2003)  
Revista El Monitor N° 4  
Ministerio de Educación de la Nación Argentina

En la Argentina con altos índices de desnutrición y pobreza infantiles, y también en la Argentina donde la inacción y la falta de responsabilidad adultas pone muchas veces en riesgo las condiciones de vida de niñas, niños y jóvenes, la cuestión del cuidado de las nuevas generaciones tiene un rol central. ¿Qué tan bien estamos haciendo la tarea que nos toca a los adultos de cuidar a los niños y adolescentes? Los medios sensacionalistas se apresuran a calificar nuestro accionar como pésimo, pero antes de correr a darnos con latigazos en la espalda, sería bueno propiciar una reflexión más amplia sobre qué significa en las condiciones actuales cuidar a los otros, cuidarse a sí mismo, cuidar a la humanidad y al medio ambiente, y qué lugar tiene en ese cuidado la escuela.

Podemos partir de una primera observación. Mucha gente hoy se despide no solo con un "chau" sino también con un "cuidate", como si estuviéramos todos permanentemente en peligro. Ese "cuidate" puede leerse como un cuidarse no solo de la delincuencia o de la violencia exterior (del terrorismo, de los accidentes), sino también de otros fantasmas: la pobreza, el hambre, el desempleo, la precariedad, la inestabilidad, la enfermedad, la depresión, las neurosis varias. Todos somos, o mejor dicho, nos sentimos vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible, más provisional, más sujeta a los accidentes y calamidades varias que nos acechan. Los sujetos de esta época vivimos con más miedos: miedo a que nos roben, miedo a que nos maten, miedo a que nos enfermemos, miedo a que nos defrauden, miedo a que no nos quieran. Y el miedo se convierte en un elemento muy poderoso que moviliza pasiones comunes pero también organiza guetos, fractura, divide y enfrenta a los ciudadanos. Como dice la antropóloga mexicana Rossana Reguillo, quien logre apropiarse de nuestros miedos, y quien logre usarlos políticamente, nos dominará en el siglo XXI.<sup>1</sup>



El cuidado en la etapa posterior a las tragedias de Cromagnon y Patagones también está teñido de miedo, y ese miedo busca conjurarse con la culpabilización del Estado y de los funcionarios que no hicieron bien sus deberes. En muchas escuelas urbanas, la preocupación por los edificios escolares -totalmente legítima y justificable- es un nuevo escenario de una pelea que articula el miedo a la catástrofe con la denuncia de una situación de abandono y precariedad que data de décadas. Pero, ¿es ese todo el cuidado que debemos brindar a las nuevas generaciones? ¿Se agota en los edificios y la asistencia material? ¿Por qué solo surge ante la tragedia? Y sobre todo, ¿no habría que buscar otras formas de conjurar el miedo a las catástrofes, que estructuren lazos de mayor protección mutua, que pongan la vida como un valor fundamental, y que promuevan actitudes más cuidadosas en todos y no solo de arriba hacia abajo? También tendríamos que preguntarnos si las formas del cuidado que brotan del miedo no nos fracturan más todavía, y si una de las soluciones no debería pasar más bien por juntar el cuidado con el amor al otro, y no con el miedo.

#### La educación y el cuidado del otro

¿Qué le toca a la escuela en el cuidado a las nuevas generaciones? Para quienes transitamos las escuelas, esa pregunta suele vincularse -desde hace bastante tiempo- con otra: ¿cómo recuperar los sentidos de la experiencia escolar? En esa pregunta, la apelación a los sentidos se refiere tanto a aquellos destinados a las niñas, niños y jóvenes, como a los que nos involucran como adultos, que miramos nuestra tarea docente simultáneamente con recelo, con ilusión, con desencanto y con obstinación. A menudo, en los últimos años, la respuesta surgía con un sesgo de retorno a las formas de acción del pasado; probablemente, la dificultad estaba en el verbo empleado en la pregunta inicial, ya que

"recuperar" remite a volver a tener algo que en algún momento se tuvo. Pero, ¿es todo deseable en ese pasado? ¿Se trata de recuperar algo que se tuvo y se perdió, o se trata de conjugar acciones nuevas, incorporando las novedades del presente y una dimensión de futuro? Creemos que revisar esta herencia es importante para pensar otras relaciones entre cuidar y enseñar, que han sido pensadas más bien en términos dicotómicos. Queremos aquí darle mayor amplitud y desarmar esa construcción dicotómica, conectarla con otras ideas, otras miradas y otros problemas, entre otras cosas, porque ese modo de ver la cuestión no nos ofrece muchas alternativas para avanzar hacia adelante, sino que más bien pone las cosas en términos en los que solo resta eliminar uno de los elementos de la díada.

Conviene recordar que la educación tuvo que ver, desde sus orígenes, con el cuidado. La palabra "pedagogo", en su uso en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa del didaskalos (el que le enseñaba las letras), a veces con una antorcha que iluminaba su camino. Era claro que esos niños que se educaban eran de las clases privilegiadas y tenían adultos a su servicio (y aquí debería reflexionarse sobre este lugar de sirviente, este lugar subordinado del pedagogo, al niño rico -el hijo de los ciudadanos acomodados-); pero era también claro que los niños necesitaban adultos que los acompañaran y los protegieran de los "peligros" de la calle o de la vida.



Para Immanuel Kant (1724-1804), uno de los filósofos más importantes de la modernidad y autor de unas lecciones de Pedagogía que fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos, la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función

disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada. 2 En otras palabras, los cuidados son la disciplina, y tienen más que ver con cuidarse de uno mismo (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano, y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un plus, un extra bienvenido pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación. Podemos fundar en Kant esta disociación entre cuidado e instrucción, aunque habría que recordar que el cuidado es, también, una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En el siglo XX, aparecen otros sentidos para la palabra "cuidado", probablemente provenientes de la medicina, que para ese entonces empieza a impregnar toda la reflexión pedagógica 3. El cuidado en este caso tiene que ver con la prevención y con la reparación; se asocia a una protección más integral de la infancia y la adolescencia, y viene de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el "siglo del niño"). Pero este niño-rey también necesita valimiento, ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que cuidado y cura tengan la misma raíz etimológica en latín, y que la cura médica denote a la vez la 'preocupación' y el 'celo ansioso' y 'cuidado'. 4 Ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que ocupa a la pedagogía, sino el cuidarse de los otros, y el cuidar que el ambiente no enferme, contamine, desvíe o interrumpa lo que la naturaleza dicta. En esta acepción más moderna, el cuidado pedagógico es menos pesimista, es una cura o una reparación, y es visto como una acción integral de asistencia al otro, aunque también está el celo o la preocupación por los peligros que acechan, ya no dentro sino fuera de los individuos.

En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices. Cuidar significó en este caso dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias ("escuchar los padecimientos"), y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la escuela a niñas, niños y adolescentes "en situación de riesgo" 5, darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros -valga la redundancia-, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y tomó formas más parecidas a las del amor. 6

Ahora bien, cabe preguntarnos: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos

sujetos? A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres", y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la "deferencia" de cuidar. 7 ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? Ya que somos una institución educativa, ¿qué enseñamos con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden con facilidad, y está bien mantenerlas abiertas y presentes en nuestro accionar cotidiano, en el aula, en el comedor y en el recreo.



Cuidar, cuidar-se, cuidar a otros

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado. Quizás en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitás, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana.

Pero esta relación de dependencia mutua también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños-adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber

y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos -aunque no siempre nos sentimos autorizados para ejercerlo- un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Y tenemos otros recursos, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque llegamos a adultos, porque estudiamos, y porque conocemos más sobre la vida que las niñas, los niños y los adolescentes. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña, y también como institución que cuida y ampara.

Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. Parafraseando a Hannah Arendt, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de mostrar "dónde están los tesoros" y por qué ellos nos pertenecen. <sup>8</sup> El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento en estas "otras formas de cuidado" es asociarse a otras instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. La escuela recibe, en muchísimos lugares de la Argentina, muchas más demandas de las que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo. También esto forma parte de asumir la tarea con responsabilidad; nos referimos a que no se trata de tomar en las propias manos la sobrecarga de una responsabilidad desmesurada. No estamos propugnando hacerse responsable absoluto por el otro, asumiendo una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado. Nuevamente, hay que recordar que la idea misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales. Por ello, el cuidado del otro integra decisiones que se traducen en políticas,

normativas y resoluciones destinadas a lo colectivo, y también nuestras acciones cotidianas que construyen "microespacios" para los otros.

De este modo, estamos aludiendo a la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas. Nuestra referencia a la responsabilidad adulta unida a nuestro lugar de docentes - insistimos, una vez más, no desmesurada- no deja de lado las responsabilidades del Estado, de los funcionarios, de los gobiernos; y esto tiene que ver, como se prevé en las instituciones cuya obligación es el bien común, con disminuir las intensas manifestaciones del desamparo. Pero tenemos que señalar que el rol docente es también político, porque cuando nos hacemos responsables de la enseñanza somos garantes de la transmisión de la cultura y en ese lugar construimos una posición en diálogo con los otros. Aquí, el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.



Un tercer elemento para pensar en otras formas de cuidado es buscar maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado hoy en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se les deja a experiencias con los otros, que nos enriquezcan y nos alimenten? ¿Qué lugar se les deja a la esperanza y a la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no previmos pero que pueden

ser auspiciosas, mejores, más felices? Decíamos antes que sería bueno juntar el cuidado al amor, y al decir la palabra "amor" una teme sumarse a visiones sentimentalizantes, ingenuas o voluntaristas de las relaciones humanas. Sin embargo, nos parece necesario volver a enunciarla en el terreno pedagógico, no cargada de "tintas rosas" como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la Tierra. El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos.

Cuidar, entonces, sin tanto temor, y cuidar instalando una asimetría entre las generaciones que no someta a los otros a humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida -propia y ajena- es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, hemos construido entre otros y debe ser cuidado entre todos; cuidar, en fin, alimentando estómagos pero sobre todo nutriendo nuestras capacidades de conocer y de aventurarnos en la vida, más seguros y confiados porque hay otros acompañando, sosteniendo, apoyando. Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías más democráticas. Quizás esa sea la mejor manera de conjurar los miedos, y de ganar protagonismo para formas de vivir más interesantes y más esperanzadoras.

1 Véase la entrevista que le realizara en 2002 el portal "La Iniciativa de la Comunicación", disponible en: <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-75.html>

2 Véase Kant, I., Pedagogía, Akal, Madrid, 1983 (originalmente publicada en 1803).

3 Piénsese qué consenso suscita calificar a una educación como "saludable": ¿quién podría oponerse a semejante ideal? Y sin embargo, lo que entendemos por "saludable" es muchas veces lo que ciertos cánones sociales imponen como "sano", que va variando histórica y culturalmente. Una de las prácticas que hoy consideramos más saludables, la de bañarse todos los días, antes era considerado como el vehículo más seguro de transmisión de las enfermedades, ya que se creía que el agua era un medio contaminante (probablemente con razón, debido a la ausencia de cloacas y de sistemas de potabilización y de limpieza; además el agua era un medio muy escaso y caro, y lo sigue siendo en muchas comunidades).

4 Kristeva, J., El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria, Eudeba, Buenos Aires, 2005, p. 394.

5 De paso, nótese que el "riesgo" también se asocia a esta cultura del miedo extendido, a los discursos sobre la inseguridad en la que vivimos.

6 Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene "impuesto" por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela, y lamentablemente quedó subsumido a la lógica de la "responsabilidad penal" que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos, y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones.

7 Sobre este desplazamiento de la compasión al desprecio, véase el libro del sociólogo Richard Sennett, El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Anagrama, Barcelona, 2003.

8 Hannah Arendt, "La crisis de la educación", en: Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política, Paidós, Madrid, 1996.

9 Véase el texto de Paul Ricoeur, Amor y justicia, Caparrós Editores, Madrid, 2001.

Artículo disponible: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm> [Fecha de consulta 02/03/15]

## **ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA:**

## Introducción

La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial: proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes, sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, señalar contradicciones y problemas implícitos, adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo. [Sin embargo,] la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 20-21.)

### Preguntas...

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las conclusiones? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? Responder estas preguntas implícita aceptar sus supuestos. Este libro, por el contrario, pondrá en duda algunos de ellos y abordará estas cuestiones desde otro punto de vista. La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que "encontramos" en los alumnos.

Una primera reformulación de los interrogantes iniciales propondría este otro: ¿por qué ese desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior? Más aún, la perspectiva específica de los capítulos que siguen consiste en responder la pregunta de *qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte esta brecha inevitable*. Y el camino para hacerlo será poniendo en relación conceptos provenientes de la psicología, de las ciencias del lenguaje y de la educación. Ciertas nociones de estas disciplinas fueron interactuando en mi historia como docente e investigadora y me llevaron a ensayar en el aula universitaria una serie de pro-

puestas pedagógicas con el objetivo de ayudar a los alumnos a aprender mejor, a comprometerse con el estudio, a interesarse por los temas de las ciencias sociales que intentaba comunicarles y a confiar en sus capacidades para progresar. Es el análisis y la fundamentación teórica de estas propuestas prácticas lo que constituye el núcleo del presente libro. Las preguntas últimas que estas páginas pretenden abordar, en reemplazo de las iniciales, son:

a) ¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza? y b) ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios?

He organizado esta introducción de la siguiente manera. Primero, abordo el vínculo entre lectura, escritura y aprendizaje. Luego, me refiero a qué se entiende por alfabetización académica. En tercer lugar, guío al lector en los contenidos de las páginas venideras. Acto seguido, dedico un apartado a contar la historia de esta obra. Finalmente, muestro para quiénes escribo. Dado que leer selectivamente es uno de los rasgos de toda lectura académica, los lectores que prefieran saltar esta introducción pueden ir de entrada a los capítulos centrales y luego volver a hurgar en la cocina de ellos, cuyos "secretos" paso a develar.

### ¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?

Un primer cometido de esta introducción es aclarar el sentido del libro. Para eso, desenvolveré frente al lector la relación entre los términos que conforman el título de la presente obra. Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a *quién* aprende o no aprende y a *qué* se aprende o no se aprende. Abordo estos problemas a continuación.

### Primer problema de la enseñanza habitual

Detengámonos a examinar quién trabaja y, por tanto, quién se forma cuando el profesor expone. En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico–, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los alumnos suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que, entonces, nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podían aprender autónomamente. Este psicólogo educacional australiano nos recuerda que "lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace" (Shuell, 1986, en: Biggs, 1998: 4). En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su *exposición*, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificarán  *tareas* para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias. Lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas. Gottschalk y Hjortshoj, responsables del Programa "Escribir en todas las asignaturas" de la Universidad

de Cornell (Estados Unidos), pionera en considerar la "escritura en las disciplinas" como un medio para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2004b), plantean un similar cuestionamiento a las clases predominantemente expositivas:

[Los] usos del lenguaje [...] determinan —probablemente más que los temas dados— aquello que los estudiantes sacarán en limpio de la clase: su "contenido" real. Y por varias razones este contenido real no se corresponde con la información que los docentes dan a través de sus exposiciones. El hecho de que la clase expositiva y la bibliografía cubran cierto tema de la materia no significa que los alumnos aprenderán este material del modo en que se pretende. La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 18.)

En consecuencia, en el origen de este libro está la intención de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas para que, como resultado de nuevas propuestas de trabajo, los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial. Las actividades de escritura, lectura y evaluación analizadas en los capítulos siguientes apuntan a este objetivo. En ciertos ámbitos, algunas de estas tareas suelen denominarse "estrategias de aprendizaje".

*Segundo problema de la enseñanza habitual*

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas<sup>1</sup> y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando pre-

1. De acuerdo con lo que desarrollo en el capítulo 4 (apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores", punto 6), las "prácticas discursivas" son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leer y escribir), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos.

ponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académicos y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema", omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 21.)

Existe, para ello, otro "modelo" con el que encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo dicen lo que saben sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste.<sup>2</sup> El presente libro se encuadra en este modelo de "ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente".

**¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?**

En este apartado, voy a referirme al subtítulo del libro, aunque el lector dispone del resto de la obra para aclarar este prefacio. El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lectura y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científ-

2. El mismo modelo en que Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que escribir "transformando el conocimiento" contiene como una subparte "decir el conocimiento (capítulo 1), el segundo modelo de enseñanza propuesto aquí no excluye al primero.

ca y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.<sup>3</sup>

Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permear implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario

3 La palabra "alfabetización" es la traducción directa de "literacy", que también puede entenderse como "cultura escrita". Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español "alfabetización". Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchirsky y Simó (2001), en un libro que promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla" (p. 159). La definición de estas autoras resulta pertinente a nuestros fines dado que tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de la *alfabetización* en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas.

(Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

A mi juicio, el concepto de alfabetización académica resulta productivo pero también arriesgado. En el primer caso, permite designar y connotar, tanquam, pensar en un campo de problemas de forma novedosa. El hecho de que en poco tiempo el vocablo haya comenzado a circular por los trabajos de algunos colegas es un indicador de la potencialidad heurística de la expresión. Sin embargo, hay algo que puede preocupar de este fácil acogimiento del rótulo: el riesgo de que sea un nuevo nombre, como tantos otros en el ámbito educativo, que sirva sólo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase. Desafortunadamente, ése ha sido el destino de muchos conceptos emanados de la investigación cuando han sido transportados al quehacer docente. Los sentidos originalmente disruptivos de tales términos resultan asimilados a las tradiciones vigentes en las instituciones, y así neutralizados. Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedo de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.

De acuerdo con lo anterior, este libro no propone incluir la enseñanza de la lectura y escritura en las materias sólo porque los estudiantes lleguen mal formados ni por el interés en contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios como un fin en sí mismo. Por el contrario, plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir: forman parte del quehacer profesional/académico.

mico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

### *Contenidos y organización del libro*

Cuatro capítulos integran las páginas siguientes. El primero está dedicado a la escritura; el segundo, a la lectura; y el tercero, a la evaluación que contempla a ambas. En cada uno de ellos, presento las actividades que realicé en mis clases, en una asignatura de las ciencias sociales, las fundamentos y exámen como funcionaron. Sin embargo, estos tres capítulos se entrecruzan y nunca las actividades son puramente de escritura, de lectura o de evaluación sino que en todos los casos hay lectura en la escritura, escritura en la lectura y de las dos cosas en las tareas propuestas para acreditar la materia.

El capítulo cuatro cierra el libro dando cuenta de diez principios comunes a los capítulos anteriores, ideas teórico-prácticas que están en la base de las actividades experimentadas. También contiene el relato de otras dos actividades realizadas con los alumnos.

El orden de lectura puede fijarlo el lector: es decir, puede ir directamente al capítulo 4, si busca una fundamentación general; al 3, si prefiere analizar cómo trabajar la lectura y la escritura en situaciones evaluativas; o al 2, si le interesa contribuir a que los alumnos lean. Mi elección como autora, sin embargo, se inclinó por poner la escritura en primer lugar por una razón estratégica: es habitual que los docentes insistamos en que los alumnos deben leer, pero es más raro que pensemos que también han de escribir (por fuera de los exámenes) para aprender nuestras materias. La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen. Por ello inaugura este libro y va primero en su título. Coincido con David Russell, uno de los impulsores del movimiento *Writing across the curriculum*, acerca de que ocuparse del escribir de los universitarios no es sólo hacerse cargo de la escritura sino que es ocuparse de la enseñanza y del aprendizaje:

Centrase en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual.

tual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. (Russell, 2003: vi).

### *Historia y prehistoria de este libro*

La historia de este libro empieza mucho antes de ponerme a escribirlo. Una fecha orientativa es 1997. Había regresado a Buenos Aires después de más de 7 años de vivir en Madrid y de defender mi tesis doctoral referida al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Había trabajado en España en la Red de Formación Permanente del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en capacitación de docentes en servicio. Allí entraba a sus aulas y experimentaba con ellos, de la mano de Myriam Nemirovsky y de Denise Santana, con quienes compartí esta tarea. Uno de los aprendizajes que hice junto a ellas es que la buena enseñanza requiere investigación. Investigación que ha de nutrirse de otras investigaciones, de la reflexión sobre el quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, de la experimentación en el aula, de la reconstrucción por escrito de lo ocurrido en clase para poder analizarlo y revisarlo. Y que investigar es publicar (Nemirovsky y Carlino, 1993; Carlino y Santana, 1996; Carlino, 1996).

Ya en Buenos Aires, a cargo de la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, capitalicé la experiencia adquirida en España y me pregunté si, en el nivel superior, acaso podía enseñarse sin hacer trabajar a los alumnos, sólo exponiendo el saber del profesor. Razoné que los principios constructivistas que me habían formado no debían colocarse entre paréntesis al llegar a este nivel educativo. Entonces me puse a diseñar y a probar en las clases universitarias actividades con la lectura y la escritura al servicio de ayudar a aprender los contenidos de la disciplina que comenzaba a enseñar.

Aún no sabía que escribiría este libro. Si bien lo que ocurrió en estos años es la sustancia de las páginas que lo componen, forman su prehistoria. Desde el fin del año 2000, empecé a recolectar mis notas breves, tomadas durante y especialmente antes y después de las clases, y todo el material que había escrito para prepararlas. Tenía abundante documentación propia y de los alumnos, ya que había estado usando y haciendo usar la

# Capítulo I

## La escritura en el nivel superior

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto. (Aitchison, Ivanic y Weldon, 1994.)

### Resumen

¿Por qué es preciso enseñar a escribir en los estudios superiores? ¿Acaso los alumnos no debieran llegar sabiendo hacerlo solos? ¿Alcanza con un taller para los ingresantes? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la escritura en la universidad? ¿En qué situaciones? En este capítulo abordo estas preguntas partiendo de la idea de que escribir es uno de los "métodos" más poderosos para aprender y que por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes solo por su cuenta. También me baso en la noción de que cualquier asignatura está conformada —además de por un conjunto de conceptos— por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir y que estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia. Como muestra de mi labor pedagógica, analizo cuatro situaciones didácticas experimentadas, en las cuales la escritura funcionó como una herramienta para trabajar y re trabajar los conceptos de una asignatura de las ciencias sociales.

### *Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura*

Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la

secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) "fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (p. 53):

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (Russell, 1990: 55)

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras (por ejemplo, Di Štefano y Pereira, 2004), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian

en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y a lo ancho de los ciclos universitarios (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003).

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los *procesos* de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente *cognitivo* y constata diferencias sustantivas entre las distintas *culturas* escritas, culturas que los de

debería desconocer:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras —o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar—. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones "claves", que los de adentro comparten. (Flower y Higgins, 1991: 1.)

Tal como desarrollo en el capítulo 4, estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

### *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia*

Existe otra razón aún que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivancic y Weldon (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin re-laboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente gite y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse

cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta y lo desarrollo al inicio de la introducción, más adelante en este capítulo y en el punto 1 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4. Pero también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita. (Light, 2001.)

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjørshoj, 1984: 12).<sup>1</sup> Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transfor-mación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

En los dos apartados que siguen profundizo la idea de que escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento.

<sup>1</sup> Tal como desarrollo en el punto 6 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4, "discursivo" hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

### La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma "desincrustada" respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomo posible.

Pero si la escritura plantea estas exigencias, también ofrece posibilidades ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede planificar los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede revisar: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana:

Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveya nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlos. (Stafford, 1982.)

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribir, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Positiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos),

imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. (Sommers, 1980: 385.)

También Linda Flower (1979) concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelizan y denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retró-

## Capítulo 2

### La lectura en el nivel superior

La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto. (Gotschalk y Hjortshoj, 2004: 121.)

#### Resumen

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. En este capítulo, analizo las posibles razones de este hecho, poniendo de manifiesto qué se les exige en la lectura, pero no se les suele enseñar. Examino dos situaciones didácticas que he puesto en práctica para ayudar a los estudiantes a leer, como una forma de hacer frente a algunos de los obstáculos detectados. En la segunda parte del capítulo, analizo el texto de una ponencia sobre el tema, que complementa el análisis anterior y puede ser leído, si se desea, en primer lugar. En ella, caracterizo la cultura académica con la que se encuentran los ingresantes a la universidad y señalo dos implícitos que obstaculizan su comprensión de la bibliografía: lo que los textos científicos y académicos callan porque dan por obviado, y las expectativas tácitas que con frecuencia tenemos los docentes respecto de cómo ha de leerse en nuestras materias.

#### *Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura*

Como los profesores compartimos la idea de que leer es un componente esencial al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura que los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción científica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos

oralmente es sólo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura.

Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. A pesar de ello, es también habitual que no encuentren los caminos para hacer algo al respecto. En el capítulo anterior, me referí a la insatisfacción de los docentes acerca de la escritura de sus alumnos y al extendido presupuesto de que en el nivel superior no cabe ocuparse de enseñantes a escribir porque debieran ya saber hacerlo solos. También me encargué de cuestionar este presupuesto y de proponer argumentos a favor de su contrario: es necesario que los profesores nos corresponsabilicemos por cómo escriben nuestros estudiantes. Con la lectura ocurre algo similar. La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan *de determinada forma* pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan nace huérfana.

En los apartados que siguen explico por qué los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando les damos para leer. Me baso en los modelos sobre procesamiento lector que han propuesto las investigaciones en psicología de la lectura, y en un conjunto de estudios lingüístico-educativos llevados a cabo en el mundo angloparlante y no difundidos en Iberoamérica, aunque sin duda pertinentes.

*El proceso de lectura y la "lectura por encargo"*

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante. También supervisa su proceso teniendo

presente los objetivos que lo han llevado a leer. Dicho de otro modo, los modelos sobre comprensión lectora destacan la actividad del lector, su lectura selectiva y autorregulada, necesaria para comprender. En el cuadro 1 desarrollo los conceptos principales de estos modelos.

Ahora bien, ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen "por encargo" (Marucco, 2001), porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Qué lectura estratégica puede llevar a cabo quien no elige leer el libro que tiene entre sus manos sino al cual se le recomienda hacerlo? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedida de otros para poder comprender aquel que no tiene los suficientes conocimientos previos porque carece aún del marco teórico que la asignatura que cursa ha de ayudarle a forjar? ¿Sobre la base de qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender, cuando cada cátedra, su actividad lectora.

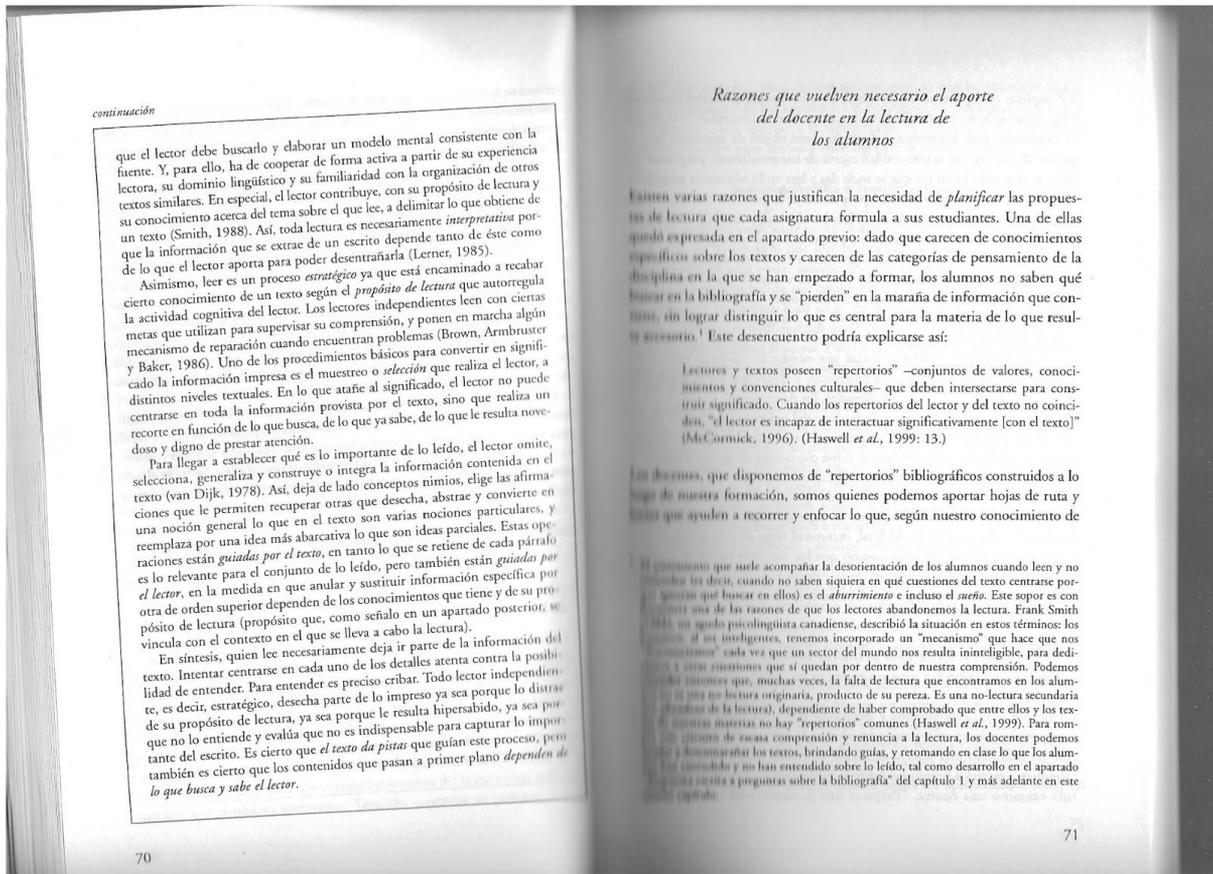
En contraste con los modelos de lectura interactiva, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio —ya que se les da para leer— y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompañan desde cada cátedra, su actividad lectora.

Cuadro 1. El aporte del lector en los modelos sobre el proceso de lectura

**¿Qué hace un lector cuando lee, según los modelos del proceso de lectura?**

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas selectivas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, en su tarea de una actividad meramente *receptiva* sino de una que exige *operar* con el texto para lograr un significado coherente sobre él. Al leer, ocurren múltiples tensiones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (*del lector al texto*) tanto como descendente (*del lector al texto*) (Kintsch, 1998). Según este enfoque *intencional*, el significado no está dado en lo impreso sino

*continúa*



continuación

que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y, para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. En especial, el lector contribuye, con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema sobre el que lee, a delimitar lo que obtiene de un texto (Smith, 1988). Así, toda lectura es necesariamente *interpretativa* porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985).

Asimismo, leer es un proceso *estratégico* ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el *propósito de lectura* que autorregula la actividad cognitiva del lector. Los lectores independientes leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión, y ponen en marcha algún mecanismo de reparación cuando encuentran problemas (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Uno de los procedimientos básicos que realiza el lector, al decodificar la información impresa es el muestreo o *selección* que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado, el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención.

Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (van Dijk, 1978). Así, deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que le permiten recuperar otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares, y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están *guiadas por el texto*, en tanto lo que se retiene de cada párrafo es lo relevante para el conjunto de lo leído, pero también están *guiadas por el lector*, en la medida en que anular y sustituir información específica por otra de orden superior dependen de los conocimientos que tiene y de su propósito de lectura (propósito que, como señalé en un apartado posterior, se vincula con el contexto en el que se lleva a cabo la lectura).

En síntesis, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que *el texto da pistas* que guían este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano *dependen de lo que busca y sabe el lector*.

Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos

Existen varias razones que justifican la necesidad de *planificar* las propuestas de lectura que cada asignatura formula a sus estudiantes. Una de ellas quedó expresada en el apartado previo: dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se "pierden" en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta *superfluo*. Este desencuentro podría explicarse así:

Lectores y textos poseen "repertorios" —conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales— que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, "el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]" (McCormick, 1996). (Haswell *et al.*, 1999: 13.)

Los docentes, que disponemos de "repertorios" bibliográficos construidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y mapas que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de

la disciplina que suele acompañar la desorientación de los alumnos cuando leen y no encuentran lo que buscan en ellos) es el *aburrimiento* e incluso el *suero*. Este suero es con frecuencia una de las razones de que los lectores abandonemos la lectura. Frank Smith (1984), un agudo psicólogo canadiense, describió la situación en estos términos: los lectores, al ser inteligentes, tenemos incorporado un "mecanismo" que hace que nos aburramos cada vez que un sector del mundo nos resulta ininteligible, para dedicarnos a otras cuestiones que sí quedan por dentro de nuestra comprensión. Podemos encontrar ejemplos que, muchas veces, la falta de lectura que encontramos en los alumnos es una no-lectura originaria, producto de su pereza. Es una no-lectura secundaria (derivada de la lectura), dependiente de haber comprobado que entre ellos y los textos de nuestra materia no hay "repertorios" comunes (Haswell *et al.*, 1999). Para romper los círculos de nuestra comprensión y renuncia a la lectura, los docentes podemos intentar desmenuzar los textos, brindando guías, y retomando en clase lo que los alumnos no han entendido y no han entendido sobre lo leído, tal como desarrollé en el apartado anterior, en la sección de preguntas sobre la bibliografía" del capítulo 1 y más adelante en este capítulo.

CIENCIAS SOCIALES:



● Ciencias Sociales en la escuela  
Criterios y propuestas para la enseñanza



Isabelino A. Siede  
(coord.)

- B. Aisenberg • N. Bail • V. Carnovale • V. D'Amico • A. Denkberg
- S. Díaz • S. Finocchio • M. L. Gómez
- A. I. Larramendy • A. E. Serulnicoff
- A. M. Vijarra • A. Villa • V. Zenobi



## Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza

Isabelino A. Siede

“Profe... ¿y esto, para qué me sirve?” es quizá la pregunta más temida y odiada por los docentes de Ciencias Sociales. En el último tramo de la escuela primaria, y durante toda la secundaria, los estudiantes saben que esta es una buena herramienta para perturbar a los profesores, quienes se sienten menospreciados y descalificados ante el interrogante. Es cierto que el tono utilitario de la pregunta empuja a cualquier atisbo de respuesta. Pero lo mismo ocurre con otros aspectos interesantes de la vida (y con la vida misma): *¿para qué me sirve compartir una velada con amigos?, ¿para qué me sirve enamorarme?, ¿para qué me sirven el arte y la expresión?, ¿para qué me sirve la felicidad?* No sirven para nada, y allí radica su verdadero valor. Puestos a pensar seriamente, lo importante es lo que menos sirve.

Ahora bien, superado el desasosiego inicial, no está mal transitar una pregunta menos utilitaria, pero tan radical como la primera: *¿por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales?* Es una interpelación necesaria a la hora de revisar las propias prácticas, y al momento de evaluar si tiene sentido el currículum que habita actualmente nuestras escuelas. Allí se amontonan prescripciones curriculares de otras épocas, tradiciones de enseñanza que, a veces, se mantienen por inercia, valoraciones heredadas sin demasiada crítica de una generación a otra. Se trata de una pregunta indispensable para orientar las transformaciones curriculares y didácticas que nos planteemos a nivel colectivo, al mismo tiempo que configura un buen ejercicio al inicio de cada año y de cada unidad temática: *¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que nos proponemos realizar?*

### Por qué enseñamos lo que enseñamos

No es la primera vez que esta pregunta se plantea. Ricardo Rojas la esbozó con singular fuerza en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo. La conmemoración suponía, además de los festejos, un repaso de lo que el país había llegado a ser, y una mirada del futuro que le esperaba. Rojas formaba parte de una generación que quiso revisar el rumbo de la Argentina moderna y, entre otras cosas, cuestionaba el excesivo cosmopolitismo de los postulados sarmientinos y se interesaba por reafirmar la identidad argentina ante la llegada de grandes contingentes de inmigrantes. Junto con Gálvez, Ramos Mejía y otros cultores de un incipiente nacionalismo cultural, bregaron por reorientar la enseñanza escolar hacia una finalidad de educación patriótica, centrada en éfemérides, relatos míticos, exaltación de las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio. Según este planteo:

(...) se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. (...) La enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política (Rojas, 1971: 74 y 75).

Rojas postula que el nivel primario tiene como tarea la "propaganda", mientras que la "verdad" queda para más adelante. Según el texto, se trata de ofrecer una "conciencia" no razonada, que sea escuela de ciudadanía, pero ¿qué ciudadanía se lograría por este medio? Probablemente, una población dispuesta a seguir los dictados de sentimientos colectivos, a homogeneizar su manera de actuar. Así era, según este autor, la educación alemana, que tomaba como ejemplo:

No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la patria, que millares de

voces corean: ¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo el mundo! Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues esta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominadora, pero con fortaleza de espíritu. La evolución de Alemania enseñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se trasmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante (Rojas, 1930: 153).

Rojas no podía saberlo pero, en esa época, se estaban formando en las escuelas alemanas quienes luego engrasarían las huestes nacionalsocialistas. No se trataba, por cierto, de un fenómeno local que contrastara con orientaciones de otras latitudes sino, por el contrario, de una tendencia que embriagaba los ánimos de gobernantes y científicos sociales amalgamados en la intención de utilizar la Historia como herramienta de homogeneización nacional. Mario Carretero advierte que, en varios países del mundo:

(...) al difundirse la escolarización pública universal, la historia tomó una de sus funciones centrales, tal como se refleja en los programas de estudio: contribuir a crear una imaginada comunidad de ciudadanos entre sujetos que, hasta ese momento, habían estado separados por el lenguaje, las culturas regionales o la religión. Es decir, la historia en la escuela actuó como un cemento que unía lo que estaba disperso, que ofrecía tejido conjuntivo a partes y personas que provenían de lugares separados (Carretero, 2007: 81).

La enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de la tradición, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial.

Un siglo más tarde, aquella visión siguió derroteros disímiles en cada país y, en buena medida, fue desmontada de los discursos pedagógicos europeos en tiempos de posguerra, mientras se prolongaba en América Latina. En la Argentina del siglo XXI, este enfoque mues-

tra signos de agotamiento, pues sus metodologías no encuentran eco en las nuevas generaciones, y su sustento discursivo es cuestionable. En 1910, nuestra sociedad se caracterizaba por un acelerado progreso económico, desigual e injusto, pero inclusivo y promisorio. Los educadores buscaban explicar el éxito de un país que se levantaba de sus cenizas para aspirar a un liderazgo regional o quizá mayor. Las élites gobernantes daban la posta a las capas medias que emigraban a la política y trataban de garantizar continuidad en las líneas directrices que, según su evaluación, habían engrandecido al país. El contexto actual es muy diferente. Las últimas décadas del siglo XX dejaron un país empobrecido, con más temores que esperanzas y más males que orgullos. Si el terrorismo de Estado de los años setenta quebró los pliegues más delicados del lazo social, el terrorismo de mercado de los años noventa expulsó del paraíso laboral a vastos sectores de la población. Las instituciones democráticas, con una continuidad notable en contraste con las décadas previas, no se han mostrado suficientemente capaces de orientar el rumbo hacia propósitos comunes de inclusión y progreso.

Transitamos un nuevo Centenario, que encuentra al país emergiendo de profundas crisis económicas, sociales y políticas. El futuro que un siglo atrás estaba cargado de promesas hoy es un pasado teñido de dolores, desencuentros y extravíos. También afrontamos las preguntas sobre el derrotero y el destino de nuestra sociedad, aunque con menos optimismo y mayores recaudos. Vivimos una sociedad desencantada, con grandes dosis de exclusión, de desigualdad y de maltrato, con una cultura política a la que le cuesta construir consensos y deliberar con respeto por la palabra y la dignidad del otro. Transitamos un nuevo escenario, aunque buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un *currículum residual* pensado en y para otros tiempos. En este contexto, es conveniente que volvamos a preguntarnos qué enseñamos y qué deberíamos enseñar, para qué enseñamos y para qué deberíamos enseñar.

### Los aprendizajes que perduran

¿Qué Ciencias Sociales se enseñan en las escuelas? Es difícil saberlo, y probablemente caigamos en erróneas generalizaciones si tratamos de dar una respuesta definitiva. Las prácticas de enseñanza son, en la extensa realidad de nuestro sistema educativo, muy variadas, y sería injusto cuestionarlas de modo global. Quizá nos sirva como aproximación revisar una selección de los relatos que han escrito distintas camadas de estudiantes de profesorado y de la universidad durante la primera década del siglo XXI. Ante la pregunta por sus propios aprendizajes de Ciencias Sociales en la escuela, cada uno rememoró contenidos, metodologías y sensaciones. Se trata mayoritariamente de jóvenes que cursaron la escuela primaria en los años ochenta y noventa, de la cual guardan algunos recuerdos.

“Cuando estuve en 6.º grado, mi curiosidad por las ciencias se basaba en temas de lectura, como el relieve del continente americano, los climas, la hidrografía, tradiciones y costumbres de la población argentina, la Revolución de Mayo y la Asamblea del año XIII, que fue un tema especial, el cual tuve que estudiar para explicarlo en el frente del aula. Me movilizó por todo lo acontecido y por el significado, en ese momento, de entender la abolición de la esclavitud” (Marina F.).

“Con respecto a las Ciencias Sociales no recuerdo mucho, pero trabajábamos con guías y, a veces, con el manual. En sí el área abarcaba más Geografía que Historia, y nos hacían hacer muchos mapas” (Valeria L.).

“En cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la maestra explicaba un tema, utilizando en algunos casos un mapa para situar ríos, provincias, países, etc. Nuestra tarea se reducía a calcar mapas, completar cuestionarios, pegar figuritas de próceres o con imágenes referidas al contenido, hacer dibujos, copiar cuadros de los manuales y estudiar determinadas páginas. Esta última actividad la realizaba en forma memorística, de manera que, en las lecciones, me olvidaba una palabra y no sabía cómo continuar” (Silvia C.).

"En 4.º grado, tuvimos una clase especial de la Revolución de Mayo. La maestra, junto con su manual (...) nos hizo leer toda la semana de Mayo y en la parte izquierda de cada hoja estaba ilustrada. Nosotros sabíamos qué pasaba día por día, y ella nos explicaba lo que no entendíamos del libro. Tanto la maestra como el libro nos contaban una historia, un cuento que para nosotros era emocionante porque, como ella lo explicaba, nos entretenía. A veces no queríamos que se terminara la hora para poder enterarnos de cómo era el desenlace de la historia, de nuestra historia. Quizá no la recuerdo con lujo de detalles, pero puedo asegurar que la historia comenzaba a gustarme" (Mariela V.).

"Capítulo aparte merecen las excursiones, de las cuales nunca supe el motivo, pero me encantaban. Si mal no recuerdo, fui al Cabildo, al Museo Histórico Saavedra, varias veces a la Catedral y a la Plaza de Mayo. Pero lo que recuerdo de ellas era en realidad, la salida en el micro, y el picnic (era algo especial, una gaseosa o una Cindor, y algún sándwich de pan lactal). Realmente de las clases de Ciencias Sociales, recuerdo haber investigado sobre Belgrano, Sarmiento, la Primera Junta, el Primer Triunvirato, las Invasiones Inglesas... siempre lo mismo, durante todos los años y en el mismo orden: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio... Me olvidaba ya de los recuerdos agradecidos a la Madre Patria, y de lo bien que hizo Colón al venir a enseñarles cosas a esos indios que andaban medio desnudos, y que creían en espejitos de colores. Y recuerdo algo más al respecto: los hermosos collares de fideos pintados y las vinchas de papel glasé, fiel reflejo de la vestimenta de los indígenas americanos. Y las alusivas carabelas hechas en una media nuez, muy representativas" (María Gabriela B.).

"En la escuela primaria me enseñaron temas como las fechas patrias, también llamadas clases alusivas. También vi ríos, valles, límites de Argentina y de mi provincia, Jujuy. Otros temas que vi fueron los planetas, el universo en sí, cómo está formada la Tierra, los nombres de los países, con su respectiva capital, tipo de religión... En 7.º, vi los indígenas argentinos, diaguitas, onas y todos los demás indígenas" (Alejandra S.).

"Hice hasta 3.º grado en una escuela primaria de Córdoba y lo que puedo recordar de Ciencias Sociales son: las fiestas patrias, la región de Córdoba, los límites de esta con las demás provincias. Luego terminé la primaria en una pequeña localidad que se encuentra ubicada entre Río Negro y La Pampa. Estudié el suelo, los límites, los ríos de esas provincias, la flora, la fauna, etc., y años tras años, las fiestas patrias y el porqué de estas" (Ana Laura P.).

"Lamentablemente no es mucho lo que puedo recordar. Diría que prácticamente nada. Apenas los actos referidos al 25 de Mayo, 9 de Julio..." (Marina G.).

"En la escuela primaria tenía que memorizar datos y nombres que surgían de trabajos de Comprensión de texto, en los cuales se transcribían las oraciones de los textos en preguntas y yo tenía que encontrar la respuesta. También me hacían calcar mapas y pegar figuritas de distintos próceres. Siempre fue esta materia, para mí, un cuento vacío y aburrido, en el que los protagonistas vivían historias ajenas a la vida real. Cada personaje de la historia tenía un atributo, es decir, había hecho algo que lo convertía en célebre. Nunca se me hubiese ocurrido que hacían las cosas impulsados por sentimientos o emociones" (Silvina L.).

"En la escuela primaria, recuerdo que lo que más vimos en Ciencias Sociales fue todo lo referido a las fiestas patrias, ya que la mayor parte del tiempo en la escuela se destinaba a otras disciplinas, como las Matemáticas y la Lengua" (Lorena T.).

"En la mayoría de las clases, todo se centraba alrededor de la resolución de interminables cuestionarios. En estos casos, para el maestro, era indispensable el uso del manual de Ciencias Sociales. En 7.º grado, y a pesar de contar con un nuevo maestro, la modalidad de enseñar las Ciencias Sociales fue exactamente igual a la del año anterior" (Alejandro C.).

"De la primaria, recuerdo una metodología de trabajo: la asignación de un tema y su posterior exposición al grupo con láminas (sin debate ni

confrontación de ideas). También un intento permanente por mostrar a los próceres como personas impolutas que no cometen errores y alejados de nuestra pobre condición humana. (...) Una duda siempre me persiguió durante toda mi historia educativa: ¿por qué los temas se repiten constantemente? (Víctor I.).

"Era todo muy memorístico. Uno tenía que saber de memoria no solo las fechas patrias y los nombres de los héroes nacionales, sino también los datos más sobresalientes de cada hecho histórico. Nos hacían hacer muchas líneas de tiempo, en papel cuadrículado" (Carolina H.).

"Las clases de Historia eran siempre iguales. La maestra venía, saludaba, nos pedía que abriéramos el manual y le pedía a algún alumno que leyera un párrafo. Una vez leído el párrafo, le pedía a otro que siguiera. Al terminar de leer todo el tema del manual, ella hacía una charla sobre el tema, dictaba unas preguntas, y nosotros las teníamos que responder el manual. En cambio, en las clases de Geografía, la docente colgaba el mapa, cuando estábamos viendo las provincias, y comenzaba a señalarlas nombrándolas y diciendo algunas características de la misma. Luego nos mandaba de tarea que calquemos el mapa y marquemos las provincias y sus características. Esto lo evaluaba oralmente haciéndonos pasar al frente. Ella preguntaba '¿Cuál es Santa Fe?'. Nosotros teníamos que señalar. ¿Cuáles son sus principales características?'. A veces, ella nos decía las características, y nosotros le teníamos que decir de qué provincia se trataba" (Nadia L.).

"Lo primero que se me viene a la mente cuando recuerdo el camino que recorrí de Ciencias Sociales en la escuela primaria son los actos de las fechas patrias, las costumbres y clases sociales del 1800, las invasiones inglesas, la conquista, los gobiernos patrios, que no fueron dados en profundidad, solo quiénes fueron los participantes en tales gobiernos y las fechas, que me enseñaron como fundamentales y que son precisamente lo que no recuerdo. En 7.º grado, recuerdo haber visto historia antigua" (Andrea F.).

"Otra de las cosas que me vienen a la cabeza cuando hablo de esta materia son las lecciones, las noches en casa estudiando de memoria

los nombres, fechas de nacimiento y muerte de los próceres. Me acuerdo de mi mamá corriendo hasta un kiosco para comprarme Billiken o Antejito, calcar mapas, usar tinta china y colorear" (Julietta I.).

"Séptimo grado fue con el mismo maestro, quien contaba los acontecimientos históricos en forma de cuento o le agregaba al final una moraleja o enseñanza para hacer más llevadera la clase" (Oscar A.).

"Temas como la familia o el barrio eran vistos a nivel general, es decir que, por estar ubicada la escuela en un barrio ajeno al mío, el barrio era tratado en forma general, según la mayoría de los alumnos y, a partir de allí, se trabajaba dicho tema, utilizando como base ese barrio. Con respecto a la familia, eran comunes los dibujos, gráficos o redacciones sobre dicho tema" (Marina L.).

Se trata de una breve selección de testimonios, entre muchos semejantes, solicitados al inicio de la materia donde se prepararían para dar clases de Ciencias Sociales. Obviamente, no nos interesa juzgar a los maestros de estos alumnos, ni podríamos hacerlo a partir de los recuerdos que ellos guardan unos cuantos años después de haber cursado la primaria, pero el ejercicio nos permite formularnos una pregunta sobre nuestra tarea cotidiana: *¿qué queda de lo que enseñamos?* Encontramos en esos testimonios una puerta a la reflexión sobre los contenidos y las metodologías efectivamente presentes en la enseñanza escolar de los últimos años. Si bien hay diferencias significativas, debido a la diversidad de edades, de procedencias y de trayectorias personales, también hay algunas recurrencias:

- Muchas actividades centradas en la lectura y en responder cuestionarios. Esta pareciera ser la modalidad principal de la enseñanza del área.
- Algunas actividades en equipo, frecuentemente orientadas a preparar un tema y a exponerlo para el conjunto de la clase. En ciertos casos, se alude a la participación del tema, para que cada uno aporte de modo equitativo, sin demasiada interacción dentro del grupo.

- Alusión a las evaluaciones como instancias controladoras de lo memorizado: exposiciones, preguntas con respuestas únicas y actividades, como ubicar en el mapa, etcétera.
- Los relatos y las narraciones como un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudaba a dar sentido y, en algunos casos, culminaba con una moraleja o conclusión de carácter moral.
- El manual como un recurso rutinario, como vía de escape del docente, que sólo se ocupa de indicar su lectura y de controlar que se haya realizado.
- Largas enumeraciones descriptivas sobre las características del territorio argentino, la región, los países del mundo y el planeta.
- Mención de la memoria y las actividades de memorización como algo traumático y sin sentido.
- Referencias a las emociones vinculadas con el aprendizaje, en la relación con los contenidos o en la relación con compañeros y docentes.
- Las fechas patrias, los héroes, las batallas y las grandes gestas, casi como contenido exclusivo de la enseñanza de la Historia.

Si lo anterior es algo de lo que está, también podríamos cuestionarnos acerca de lo que *no está* o aquello que figura tenuemente. Esta nueva pregunta alude, necesariamente, a las expectativas de quien lee los testimonios, a lo que esperaba hallar o a lo que uno considera que debería haber. Así, nos sorprende encontrar:

- Pocas referencias al entusiasmo, al interés, a algún tipo de *búsqueda* o *exploración intelectual*. Cuando aparecen suelen estar ligadas a un docente entusiasmado o a una actividad disonante en un contexto generalmente monótono.
- Muy esporádicas conclusiones generales o ideas-fuerza sobre la realidad social actual o del pasado, cercana o global.
- Vagos recuerdos de haber usado documentos o de haber realizado actividades vinculadas con la *investigación*.
- Casi nulos recuerdos de haber *discutido un problema*, de

haber contrastado opiniones, de haber arribado a conclusiones tras una construcción argumentativa.

- Ausencia casi absoluta del siglo XX entre los contenidos, que se centran mayormente en la primera mitad del siglo XIX.

Debemos tomar en cuenta que, en su gran mayoría, los consultados eran estudiantes jóvenes, que hicieron toda su escuela primaria tras el retorno a la democracia, y que fueron pocos los que la cursaron antes. Sin embargo, en ellos se reconocen modalidades de enseñanza no muy diferentes de las que podíamos esperar unas décadas atrás. ¿Qué rasgos caracterizan esta enseñanza? Muchas descripciones geográficas, cuestionarios sobre textos, temas recurrentes en todos los años, presencia constante de los próceres, escaso interés.

Sobre la base de su propia experiencia, laes y Segal (2004) describieron algunas de las vertientes que, a su juicio, estuvieron presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario durante el siglo XX. No se trata de escuelas formales, como podemos encontrar en otras didácticas específicas, sino de modalidades y tendencias que mencionamos enuncian como “el discurso de los próceres”, “las nuevas metodologías”, “los mejores próceres”, “la llegada del pensamiento de los chicos”, “las didácticas del medio” y “el desembarco de los grupos académicos”, a los cuales agregan su propio recorrido, en el uso didáctico de juegos de simulación. Se trata de un ejercicio rico y abarcador que ayuda a recuperar múltiples sentidos, propósitos y núcleos de contenidos que han influido en la enseñanza del área. Sin embargo, la colección de testimonios que transcribimos más arriba muestra la sorprendente vigencia del primer discurso, el de los próceres, acompañado de una geografía descriptiva y valorativa, más allá de lo esperable.

¿Por qué este *currículum residual*<sup>1</sup> persiste con tanta fuerza? ¿Por

<sup>1</sup> La categoría *currículum escolar* es muy amplia, y existen muchos adjetivos que se utilizan para recortar una parte o aspecto del *currículum*: prescripto, oculto, implícito, nulo, etc. En este caso, empleamos la noción de *currículum residual* o *mericial* para referirnos a lo que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las Ciencias Sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques.

qué no se generalizan valiosas experiencias alternativas que también existen? A modo de hipótesis, podemos plantear que aquellos propósitos enunciados un siglo atrás no terminan de abandonar las aulas porque no se consolidan otros a los cuales cederles el lugar. Los contenidos y las metodologías de principios del siglo XX perduran con mayor asiduidad de la que podríamos suponer, y no se revisarán si no discutimos nuevamente de qué tratan hoy las Ciencias Sociales y para qué queremos enseñarlas en la escuela: cualquier postulación de propósitos alternativos requiere empezar por discernir el objeto de enseñanza.

### El objeto de enseñanza del área: la realidad social

Un área de enseñanza cobra sentido cuando define su objeto, lo que le permite diferenciarse de otras, pero también le permite reconocerse a sí misma; establecer contenidos, propósitos, metodologías, etc. Sus fuentes habituales son el ámbito académico, donde se produce el conocimiento sistemático, y las definiciones institucionales de cada gestión, que expresan orientaciones político-pedagógicas; es decir, los criterios desde los cuales seleccionar qué saberes se consideraran relevantes para incluir en la educación pública.

En la tarea cotidiana de la escuela, todos sabemos a qué nos referimos cuando mencionamos las áreas que tradicionalmente forman parte del currículum, pero conviene considerar que, en el ámbito académico, el objeto de conocimiento no siempre ha permanecido estable. Al mismo tiempo, los propósitos político-pedagógicos varían con el tiempo y las prioridades de cada época. Por lo tanto, el objeto de enseñanza se ve interpelado desde fuera de las escuelas, aunque no siempre acusa recibo de esas nuevas demandas, porque las tradiciones tienden a continuarse de modo inercial. Si bien esto ocurre en todas las áreas, las Ciencias Sociales probablemente muestran una de las distancias mayores entre las prácticas efectivas y las expectativas formales.

También podemos evaluar desde el punto de vista de los sujetos cuál fue la pertinencia de la formación ofrecida: ¿cuánto de aquello

que nos enseñó la escuela resultó luego útil para nuestra vida social? Fuera de las expectativas utilitarias o aplicacionistas, ¿qué sentido tuvieron aquellos aprendizajes? ¿Nos ayudaron a comprender mejor el mundo en que vivimos, a tomar decisiones sobre nuestra propia vida, a participar en la deliberación pública sobre los problemas comunes, a reconocer nuestras identidades en la relación con otras, a entender la lógica de funcionamiento de los espacios? Quisiera evitar una generalización prepotente, pero imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.

En ese sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la *realidad social* para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante.

El conocimiento infantil de la realidad social es fruto de interacciones entre cada sujeto y su medio social, en las cuales intervienen las presiones del medio y las elaboraciones originales de cada cual. A lo largo del siglo XX, hubo diferentes teorizaciones sobre la forma en que cada sujeto percibe la realidad social, los factores que interactúan en ese proceso y las condiciones para intervenir en él. En su texto ya clásico de los años sesenta, Berger y Luckmann estudiaron la socialización como un proceso de construcción social de la realidad. Según ellos, "(...) la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckmann, 1994: 36).

En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, con-

servadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona. Por el contrario, un conocimiento ordinario se valida simplemente por su utilidad cotidiana. Pero ¿de dónde proviene ese sentido común? Básicamente, de interacciones con los demás, que se tipifican a partir de las experiencias *cara a cara* y luego se proyectan a relaciones menos personales.

Berger y Luckmann plantean que la realidad social incluye una *dimensión objetiva*, por la cual los modos de vida se institucionalizan y legitiman, y otra *dimensión subjetiva*, que alude a la internalización en cada miembro de la sociedad, al establecimiento en cada sujeto de una identidad coherente y continua. De este modo, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el proceso de socialización. Hay, claro está, una concepción adaptativa que sirve como trasfondo a esta teoría clásica. Zigmunt Bauman lo advierte con crudeza: "La socialización, tal y como lo expresan casi todos los libros de sociología de primer año, consiste en inducir a la gente a hacer voluntariamente lo que está obligada a hacer" (Bauman, 2001: 88).

La noción de socialización dio un salto cualitativo de la explicación a la prescripción cuando el sistema educativo asumió como tarea propia la enseñanza para la adaptación a la realidad efectivamente existente. El fundamento ideológico de tal pretensión es cuestionable, pero además aquellas teorías clásicas sobre los procesos de socialización parecen insuficientes o inadecuadas para la condición posmoderna (véanse Lezczano, 1999; Pérez Gómez, 1999), que ha pasado de la convergencia de discursos entre las familias, el Estado y la escuela a la multiplicación, fragmentación y contradicción de agentes socializadores. Familias inestables, Estados en retirada, escuelas perplejas, medios masivos de presencia creciente y otros factores de la vida actual conforman experiencias sociales cada vez más diversas y dispersas. Según Eduardo Galeano:

(...) día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno.

La expectativa es que cada niña o niño se integre en la sociedad, pero también, que tenga herramientas para incidir en su destino y favorecer los virajes necesarios. Según el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires: "Cuando se habla de las Ciencias Sociales en la escuela se hace referencia a una construcción didáctica que agrupa bajo ese nombre los contenidos que dan cuenta del estudio de la sociedad, desde las múltiples dimensiones en que se puede sistematizar para su estudio —la social, la política, la económica, la cultural—" (GCBA, 1999: 94).

Este sentido formativo es previo a la definición de los contenidos que se incluyen en el área: nos interesa entender la realidad social y encontrar herramientas para participar en ella, incidiendo en sus cambios, recuperando sus legados, atravesando sus dilemas, reconociendo sus problemas y desafíos. Una definición de la Unesco, del año 1977, plantea que

(...) la realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura,

ritos, tradiciones... las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo (citado en Alderquí y otras, 1995: 21).

Es decir que la realidad social implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, tanto los espacios cercanos como los lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real. Más que una definición, que implicaría ponerle límites a lo infinito, esta caracterización abre las ventanas de un objeto amplio y complejo, cuyo estudio puede tornarse también interesante y apasionante, si tomamos en cuenta algunos de sus principales rasgos:

- *La realidad social es multifacética, diversa y desigual*, por lo que ninguna experiencia social personal la abarca en su conjunto, sino que hay facetas siempre ocultas, ajenas, diferentes de la propia. Cada cual observa y juzga el mundo desde su experiencia vital, su trama de relaciones y su marco representacional, pero ese punto de vista es necesariamente insuficiente y parcial.
- *La realidad social nos implica como objeto*, pues formamos parte de ella, nos involucramos en algunos de sus recovecos y tomamos posición desde alguno de sus ángulos. Eso dificulta la comprensión de lo propio y lo cercano, teñido de prejuicios y naturalizaciones.
- *La realidad social es compleja y admite múltiples dimensiones de análisis*, aunque la escuela ha privilegiado tradicionalmente los procesos político-institucionales por sobre los procesos económicos, demográficos, culturales, etcétera.

- *La realidad social es cambiante y se mueve en el tiempo* como un río sin pausa, con mayor o menor velocidad, con continuidades y rupturas. Con permanencias y novedades no siempre observables a simple vista. En consecuencia, cualquier análisis sobre el presente o el pasado reduce a una fotografía lo que está en constante movimiento y está sesgado por el movimiento imperceptible de nuestra lente.

- *La realidad social es conflictiva*. Admite coherencias temporarias e inestables entre una y otra etapa, pero las pugnas y contradicciones motorizan el pasaje hacia estadios que expresen la resolución de las tensiones previas y el surgimiento de otras nuevas, en una pugna incesante.

El objeto de enseñanza es la realidad social, algo tan vasto e inabarcable que parece dejarnos nuevamente en la intemperie frente a nuestras preguntas. ¿No es demasiado amplio e indefinido? Precisamente, la realidad social se ha constituido como objeto de conocimiento de diferentes disciplinas, cada una de las cuales se aborda desde una óptica y con unas herramientas particulares. Se trata de ciencias no muy antiguas, fogueadas al calor de la modernidad occidental, como expresión de un sujeto con avidez de conocer el mundo y de conocerse a sí mismo habitando en él. Por eso, la escuela tiene mucho para ofrecer a fin de que sus estudiantes conozcan e interpreten la realidad social, si se tiene en cuenta que cada disciplina construye o adopta metodologías variadas (a veces, extrapoladas de una a otra) y admite diferentes corrientes que expresan posiciones disímiles sobre un mismo asunto. Las Ciencias Sociales han llegado a la escuela en respuesta a finalidades políticas<sup>2</sup>, tales como formar al ciudadano, moldear las identidades y establecer valoraciones compartidas. Por eso, un desafío permanente de la escuela es mantenerse cerca del ritmo y los avances de la producción

<sup>2</sup> Tengamos en cuenta que la producción científica de las Ciencias Sociales también está teñida de concepciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue producida, durante las primeras décadas, por dirigentes de fuste en la élite gobernante, como Bartolomé Mitre, Gregorio Funes y Vicente Fidel López.

científica para que las ciencias escolares sigan siendo tales y no devengan en discurso sin fundamento.

Melina Furman y María Eugenia de Podestá (2009) explican el objeto de enseñanza de las Ciencias Naturales como una moneda de dos caras. En una de ellas ubican el “conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permiten explicar cómo funciona el mundo natural” (p. 39); en la otra, ven a las Ciencias Naturales como “unos modos de conocer la realidad” (p. 40). Es decir, que el objeto de enseñanza es el conocimiento acumulado por las generaciones como producto de la investigación, pero es también el proceso por el cual llegaron a ese producto. Dos caras íntimamente vinculadas y, por supuesto, inseparables. Esto también ocurre en las Ciencias Sociales, pues se trata de enseñar los enunciados de las ciencias junto con los procedimientos y quehaceres que permiten a los científicos justificar por qué dicen lo que dicen. Más aún, si las Ciencias Naturales han logrado saberes consensuados en la comunidad científica, las Ciencias Sociales se caracterizan por trabajar con enfoques diversos que coexisten y disputan entre sí desde paradigmas distintos, no siempre con la misma metodología y frecuentemente sesgados por valoraciones e ideologías contrastantes.

Hace ya tiempo que se intenta ampliar y enriquecer las Ciencias Sociales escolares. Esta tarea implica:

- sacar la Historia de los estrechos límites del devenir institucional, de la obra de los gobiernos y de la biografía de los gobernantes;
- sacar la Geografía de la descripción chata y enumerativa, del dato irrelevante y de la exaltación emocional por la variedad de climas, las dimensiones territoriales y las generalizaciones infundadas sobre los rasgos de la población;
- incluir conceptos y metodologías de la Sociología y la Antropología, disciplinas que enriquecieron el panorama de las humanidades y ampliaron el horizonte de las investigaciones, pero han encontrado escaso eco en el currículo escolar;
- incluir aportes de una Economía que, desde hace décadas, es preocupación cotidiana de los argentinos, pero no encuentra orientación conceptual suficiente en la enseñanza escolar.

Por otra parte, la definición del objeto de enseñanza no se da sólo con referencia a saberes provenientes de las disciplinas que toma como fuente, sino principalmente con respecto al tipo de actividades didácticas que se prevén para el aula. Así, plantea Horacio Itzcovich:

(...) la Matemática, para los alumnos, quedará en parte definida y caracterizada por el conjunto de experiencias que les hagamos vivir en relación con los conceptos que se traten. Es decir, el trabajo matemático quedará evidenciado ante los ojos de los alumnos a partir de las propuestas que las instituciones educativas les hagan experimentar a lo largo de la escolaridad. Podemos sospechar, entonces, que la Matemática que se decide de enseñar, así como su tratamiento, impactan de una manera determinante en lo que los alumnos van a considerar como “cultura matemática” (2007: 9 y 10).

Esto significa que el contenido escolar termina de definirse en la actividad misma, que enuncia en acto aquellos contenidos que pueden haberse prescripto de un modo distinto, pero que atraviesan la traducción didáctica cotidiana. Lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente decía enseñar, sino lo que *efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos*. De este modo, lo que los estudiantes recuerdan muchos años después de haber cursado la escuela no es una mera deformación de la enseñanza que recibieron, fruto de la desmemoria o del desinterés, sino la expresión más cruda y descarnada del objeto de enseñanza: cuestionarios, actos, repeticiones de listados, etc. No basta con caracterizar el objeto de conocimiento para derivar de él los propósitos de enseñar Ciencias Sociales, sino que estos requieren un análisis específico de la inserción que estas disciplinas tienen en el currículo escolar.

En definitiva, el objeto de enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o de varias disciplinas académicas, sino que se cons- truye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículum, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional.

## ¿Qué es la matemática?

Por Adrián Paenza

Estas reflexiones fueron inspiradas en un libro de Keith Devlin (¿Qué es la matemática?). Sugiero que lean con la mayor flexibilidad posible. No es patrimonio mío (ni mucho menos). Es un recorrido por una historia que me parece que uno no debería ignorar y, quizá, cuando termine, haya aprendido algo que no sabía.

Si hoy parara a una persona por la calle y le preguntara "¿qué es la matemática?", probablemente contestaría que es el estudio o la ciencia de los números. Lo cierto es que esta definición tenía vigencia hace unos 2500 años. O sea, que la información que tiene el ciudadano común sobre una de las ciencias básicas es equivalente a la de ¡veinticinco siglos atrás! ¿Hay algún otro ejemplo tan patético en la vida cotidiana?

En ese tiempo, la humanidad ha recorrido un camino tan largo y tan rico que creo que podríamos aspirar a tener una respuesta un poco más actual.

Es probable que la mayoría de la gente esté dispuesta a aceptar que la matemática hace aportes valiosos en los diferentes aspectos de la vida diaria, pero no tiene idea de su esencia ni de la investigación que se hace actualmente en matemática, ni hablar de sus progresos y expansión.

Para lograr captar algo de su espíritu, acompáñeme en este viaje que sirve para refrescar –a muy grandes rasgos– los primeros pasos y la evolución de la matemática a través del tiempo. La respuesta a la pregunta –¿Qué es la matemática?– ha variado mucho en el transcurso de la historia. Hasta unos 500 años antes de Cristo, aproximadamente, la matemática era –efectivamente– el estudio de los números. Me refiero, por supuesto, al período de los matemáticos egipcios y babilonios, en cuyas civilizaciones la matemática consistía casi absolutamente en aritmética. Se parecía a un recetario de cocina: haga esto y aquello con un número y obtendrá tal respuesta. Era como poner ingredientes en la batidora y hacer un licuado. Los escribas egipcios utilizaban la matemática para la contabilidad, mientras que en Babilonia eran los astrónomos los que la desarrollaban de acuerdo con sus necesidades.

Durante el período que abarcó desde los 500 años antes de Cristo hasta los 300 después de Cristo, aproximadamente 800 años, los matemáticos griegos demostraron preocupación e interés por el estudio de la geometría. Tanto que pensaron a los números en forma geométrica. Para los griegos, los números eran herramientas. Así fue como los números de los babilonios “les quedaron chicos...”, ya no les alcanzaban. Tenían los naturales (1, 2, 3, 4, 5, etc.) y los enteros (que son los naturales más el cero y los números negativos), pero no eran suficientes.

Los babilonios ya tenían también los números racionales, o sea los cocientes entre los enteros (por ejemplo:  $1/2$ ,  $5/3$ ,  $-7/8$ ,  $(-13/15)$ ,  $7/-19$ , 0,  $12/13$ , etc.), que proveían el desarrollo decimal (5,67 o 3,8479) y los números periódicos (0,4444... o 0,191919...). Estos les

permitían medir, por ejemplo, magnitudes mayores que cinco, pero menores que seis. Pero aún así eran insuficientes.

Algunas escuelas como la de los “pitagóricos” (que se prometían en forma mística no difundir el saber) pretendían que todo fuera mensurable, y por eso casi enloquecieron cuando no podían “medir bien” la hipotenusa de un triángulo rectángulo cuyos catetos midieran uno. O sea, había medidas para las cuales los números de los griegos no se adecuaban o no se correspondían. Es entonces que “descubrieron” los números irracionales... o no les quedó más remedio que admitir su existencia.

El interés de los griegos por los números como herramientas y su énfasis en la geometría elevaron a la matemática al estudio de los números y también de las formas. Allí es donde empieza a aparecer algo más. Comienza la expansión de la matemática que ya no se detendrá. De hecho, fue con los griegos que la matemática se transformó en un área de estudio y dejó de ser una mera colección de técnicas para medir y para contar. La consideraban como un objeto interesante de estudio intelectual que comprendía elementos tanto estéticos como religiosos.

Y fue un griego, Tales de Mileto, el que introdujo la idea de que las afirmaciones que se hacían en matemática podían ser probadas a través de argumentos lógicos y formales. Esta innovación en el pensamiento marcó el origen de los teoremas, pilares de las matemáticas.

Muy sintéticamente podríamos decir que la aproximación novedosa de los griegos a la matemática culmina con la publicación del famoso libro *Los elementos*, de Euclides, algo así como el texto de mayor circulación en el mundo después de la Biblia. En su época, este libro de matemática fue tan popular como las enseñanzas de Dios. Y como la Biblia no podía explicar al número  $\pi$ , lo “hacía” valer 3.

Siguiendo con esta pintura a trazos muy gruesos de la historia, es curioso que no haya habido demasiados cambios en la evolución de las matemáticas sino hasta mediados del siglo XVII, cuando –simultáneamente en Inglaterra y en Alemania– Newton, por un lado, y Leibniz, por el otro, “inventaron” el cálculo.

El cálculo abrió todo un mundo de nuevas posibilidades porque permitió el estudio del movimiento y del cambio. Hasta ese momento, la matemática era una cosa rígida y estática. Con ellos aparece la noción de “límite”: la idea o el concepto de que uno puede acercarse tanto a algo como quiera, aunque no lo alcance. Así “explotan” el cálculo diferencial, infinitesimal, etcétera. Con el advenimiento del cálculo, la matemática que parecía

condenada a contar, a medir, a describir formas, a estudiar objetos estáticos, se libera de sus cadenas y comienza a “moverse”.

Los matemáticos estuvieron en mejores condiciones de estudiar el movimiento de los planetas, la expansión de los gases, el flujo de los líquidos, la caída de los cuerpos, las fuerzas físicas, el magnetismo, la electricidad, el crecimiento de las plantas y los animales, la propagación de las epidemias, etcétera.

Después de Newton y Leibniz, la matemática se convirtió en el estudio de los números, las formas, el movimiento, el cambio y el espacio. La mayor parte del trabajo inicial que involucraba el cálculo se dirigió al estudio de la física. De hecho, muchos de los grandes matemáticos de la época fueron también físicos notables. En aquel momento no había una división tan tajante entre las diferentes disciplinas del saber como la hay en nuestros días. El conocimiento no era tan vasto y una misma persona podía ser artista, matemática, física, y otras cosas más, como lo fueron, entre otros, Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel.

A partir de la mitad del siglo XVIII nació el interés en la matemática como objeto de estudio. En otras palabras, la gente comenzó a estudiar la matemática ya no sólo por sus posibles aplicaciones, sino por los desafíos que vislumbraba la enorme potencia introducida por el cálculo.

Sobre el final del siglo XIX, la matemática se había convertido en el estudio del número, de la forma, del movimiento, del cambio, del espacio y también de las herramientas matemáticas que se utilizaban para ese estudio.

La explosión de la actividad matemática ocurrida en este siglo fue imponente. Sobre el comienzo del año 1900, el conocimiento matemático de todo el mundo hubiera cabido en una enciclopedia de 80 volúmenes. Si hoy hiciéramos el mismo cálculo, estaríamos hablando de más de 100 mil tomos.

El desarrollo de la matemática incluye numerosas nuevas ramas. En alguna época las ramas eran doce, entre las que se hallaban la aritmética, la geometría, el cálculo, etcétera. Luego de lo que llamamos “explosión” surgieron alrededor de 60 o 70 categorías en las cuales se pueden dividir las diferentes áreas de la matemática. Es más, algunas –como el álgebra y la topología– se han bifurcado en múltiples sub-ramas. Por otro lado, hay objetos totalmente nuevos, de aparición reciente, como la teoría de la complejidad o la teoría de los sistemas dinámicos.

Debido a este crecimiento tremendo de la actividad matemática, uno podría ser tildado de reduccionista si a la pregunta de “¿qué es la matemática?” respondiera: “Es lo que los matemáticos hacen para ganarse la vida”.

Hace tan sólo unos veinte años nació la propuesta de una definición de la matemática que tuvo –y todavía tiene– bastante consenso entre los matemáticos. “La matemática es la ciencia de los patterns” (o de los patrones).

En líneas muy generales, lo que hace un matemático es examinar patterns abstractos. Es decir, buscar peculiaridades, cosas que se repitan, patrones numéricos, de forma, de movimiento, de comportamiento, etcétera. Estos patterns pueden ser tanto reales como imaginarios, visuales o mentales, estáticos o dinámicos, cualitativos o cuantitativos, puramente utilitarios o no. Pueden emerger del mundo que nos rodea, de las profundidades del espacio y del tiempo o de los debates internos de la mente.

Como se ve, contestar la pregunta –¿qué es la matemática?– con un simple “es el estudio de los números”, a esta altura del siglo XXI es cuanto menos un grave problema de información, cuya responsabilidad mayor no pasa por quienes eso piensan sino de los que nos quedamos de este otro lado, disfrutando algo que no sabemos compartir.

### **SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN SENSORIAL**

Las informaciones procedentes del mundo exterior son percibidas simultáneamente por todos nuestros sentidos. Esto sucede a nivel inconsciente. Mientras que conscientemente sólo percibimos una sola información por vez. Somos capaces de cambiar de un sistema de representación sensorial a otro de acuerdo con la situación que estemos enfrentando en determinado momento. Pero, debido a las influencias de la historia personal de cada individuo, y del medio en donde se ha desarrollado, muchas personas tienen la tendencia a desarrollar más un sentido que los otros para representar la realidad.

- Una persona orientada auditivamente es aquella que prefiere sus percepciones auditivas, y depende de las palabras habladas para recoger información y guiar su conducta.
- Una persona orientada visualmente utiliza principalmente sus ojos para percibir el mundo que lo rodea, y utiliza imágenes visuales para recordar y pensar.
- Una persona orientada kinestésicamente, es aquella que siente a través de la experiencia táctil, olfativa y gustativa.

Estos son los tres sistemas de representación sensorial más utilizados: el auditivo, el visual y el kinestésico. También están quienes perciben con frecuencia correspondencias entre tonos de color, tonos de sonidos e intensidades de los sabores de forma involuntaria. Ellos son los sinestésicos.

Reconocer cuál es tu sistema de representación dominante, te ayudará a entenderte y comunicarte mejor, al reconocerlo también en el prójimo. Las interacciones de las personas parecen funcionar mejor cuando las emociones son positivas. Un objetivo es evitar obtener respuestas emocionales negativas en vez de positivas o neutrales en los diálogos. Para ayudarlos a reconocer su sistema de representación sensorial, los invitamos a responder un cuestionario.

**Instrucciones:**

Elige la opción que sea la más adecuada en tu caso. Es sumamente importante responder con sinceridad todo lo que marca el test, de lo contrario no sabrás cuál es tu estilo de aprendizaje.

**1. Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en el pizarrón o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones...**

- a) escuchando al profesor
- b) leyendo el libro o el pizarrón
- c) te aburres y esperas a que te den algo que hacer

**2. Cuando estás en clase...**

- a) te distraen los ruidos y la conversación de los demás
- b) te distrae el movimiento de los demás o sientes que ya no puedes estar quieto.
- c) te distrae lo que ves o viste en algún lugar

**3. Cuando te dan instrucciones...**

- a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que tienes que hacer.
- b) te cuesta recordar las instrucciones
- c) recuerdas con facilidad las palabras exactas que te dijeron.

**4. Cuando tienes que aprender algo de memoria...**

- a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (ej. la página del libro)
- b) memorizas mejor si recuerdas en voz alta

c) memorizas a base de pasear y mirar por la habitación y recuerdas una mejor idea general de los detalles.

### 5. En la clase lo que más te gusta es que...

- a) se organicen debates y que haya diálogo
- b) se realicen trabajos manuales o que requieran desplazamiento por diferentes espacios
- c) te den material escrito que incluya a todos, materiales, ilustraciones y diagramas.

### 6. Marca las 2 frases con las que te identifiques más

- a) mientras escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel
- b) eres emocional e intuitiva, muchas veces te disgusta/gusta la gente sin saber por qué
- c) te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a las personas cuando les hablas
- d) tus cuadernos y libretas están bien ordenadas y presentadas, te molestan los tachones y correcciones
- e) prefieres escuchar chistes a leer cómics
- f) sueles hablar contigo misma cuando estás haciendo un trabajo

**Respuestas:** Identifica tu estilo de aprender en la tabla:

Mi estilo de aprender:	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Pregunta 1	b)	a)	c)
Pregunta 2	c)	a)	b)
Pregunta 3	b)	c)	a)
Pregunta 4	a)	b)	c)
Pregunta 5	c)	a)	b)
Pregunta 6	a) d)	e) f)	b) c)

### MANERAS COMO FUNCIONAN LAS PERSONAS:

**VISUAL:** Son aquellas personas que prefieren, de todo lo que ocurre en el mundo interno y externo, "lo que se ve". Son los que necesitan ser mirados cuando les estamos hablando o

cuando lo hacen ellos, es decir, tienen que ver que se les está prestando atención. Su postura es algo rígida. Necesitan ser mirados para sentirse queridos, son las personas que dicen cosas como “mira”, “necesito que me aclares tu enfoque sobre”, “ve”, etc. Hablan más rápido y entrecortado. Tienen un volumen más alto y su voz es aguda. Piensan en imágenes y muchas cosas al mismo tiempo. Generalmente empiezan una frase y antes de terminarla pasan a otra, y así constantemente, van como picando distintas cosas sin concluir nada e inclusive no les alcanzan las palabras de la misma manera les ocurre cuando escriben. Sus movimientos son hacia arriba. Su respiración es superficial y rápida.

**AUDITIVOS:** Estas personas tienen un ritmo intermedio, no son ni tan rápidos como los visuales, ni tan lentos como los kinestésicos. Son los que necesitan un “aha...”, “mmm...”, es decir una comprobación auditiva que les dé la pauta que el otro está con ellos, que les presta atención. Además son aquellos que usan palabras como “me hizo clic”, “escúchame”, “oye”, “me suena”, palabras que describen lo auditivo. Los auditivos piensan de manera secuencial, una cosa por vez, si no terminan una idea no pasan a la otra. Por eso más de una vez ponen nervioso a los visuales, ya que estos van más rápidos, el pensamiento va más rápido. En cambio el auditivo es más profundo comparado con el visual. Su postura es distendida y generalmente están en posición de escucha telefónica. Su respiración es bastante amplia, y su voz es bien timbrada.

**KINESTÉSICOS:** Tienen mucha capacidad de concentración, son lo que más contacto físico necesitan. Son los que nos dan una palmadita en la espalda y nos preguntan “¿cómo estás?”; además son los que se van a sentir atendidos cuando se interesen en algunas de sus sensaciones. Usan palabras como “me siento de tal manera”, “me puso la piel de gallina tal cosa” o “me huele mal este proyecto”. Todo es a través de las sensaciones. Sus movimientos miman las palabras. Su postura es muy distendida, con respiración profunda y amplia. Su voz es grave, su ritmo es lento con muchas pausas.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

\* “Material preparado por la cátedra Sujetos del Aprendizaje”, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza. Lic. Sebastián Laza

\* “Cómo comprender la PNL”. Catherine Cudicio. Ed. Granica

#### **Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué**

Melina Furman, coordinadora científica de Sangari Argentina y especialista en enseñanza de las ciencias, reflexiona acerca de la importancia de la enseñanza de las disciplinas científicas.

¿Cuál es el sentido de enseñar ciencia en la Argentina de hoy? ¿Cómo lograr el objetivo de alfabetizar científicamente a la población? ¿Hay estrategias mejores que otras? ¿Es posible o sólo un deseo utópico? ¿Cómo podemos despertar vocaciones científicas en nuestros alumnos? ¿Qué desafíos nos plantea la enseñanza de la ciencia?

En nuestro tiempo, estar alfabetizado implica muchísimo más que poder leer y escribir o calcular la cuenta del supermercado. En una sociedad en la que el acceso al conocimiento (entendiendo por esto tanto aquello que se sabe como la capacidad de utilizarlo cuando se necesita) establece una línea implacable entre los que quedan "adentro" y "afuera", la alfabetización científica cobra una importancia renovada. Y cada vez más fundamental, en tanto pretendemos construir una sociedad con perspectivas de crecimiento en la que las desigualdades (por fin) comiencen a desaparecer.

¿De qué hablamos, entonces, cuando hablamos de alfabetización científica? No nos referimos a que la gente pueda repetir sin errores todos los elementos de la tabla periódica o conocer al detalle las leyes de Newton. Ni tampoco a transformar a toda la población en científicos profesionales. Nada más lejos de eso. Estar alfabetizado científicamente tiene que ver con, por una parte, la comprensión profunda de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea. Y, por otra, con el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el "modo de hacer" de la ciencia: el pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos y la argumentación, la contrastación y el debate como herramientas para la búsqueda de consensos, por citar sólo algunas que creemos fundamentales.

Porque datos provenientes de la ciencia hay por todas partes. La cuestión es qué hacemos con ellos. Nos llueve información acerca de los dinosaurios, los satélites y los alimentos transgénicos. Vivimos en un contexto en el que "sobra información y faltan marcos conceptuales para interpretar esa información". La alfabetización científica implica, en este sentido, "dar sentido al mundo que nos rodea" (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

No se trata, entonces, de conocer la mayor cantidad posible de datos (muchas veces estrambóticos y desvinculados de la vida real), sino de desarrollar una batería de herramientas esenciales para, por un lado, comprender e interactuar de modo efectivo con la realidad cotidiana y, por otro, ser capaces de tomar decisiones conscientes y responsables a partir de esa comprensión. (Melina Furman, fragmento de un artículo publicado en la revista *Novedades Educativas*, N° 148)

Fuente: [www.exa.unrc.edu.ar](http://www.exa.unrc.edu.ar)

### ¿Cómo abordamos la ciencia en el jardín?

El niño en el Jardín de Infantes, se interesa por los "Cómo", los "Cuándo", los "Por qué", observa y se cuestiona acerca de los fenómenos que se producen a su alrededor, hipotetiza e incorpora poco a poco nociones y conceptos sobre el mundo que lo contiene. Los niños son curiosos, observadores, y con muchas preguntas para hacer. Por este motivo, es importante despertar el asombro, la curiosidad, el deseo de saber y conocer, porque es allí donde residen los propósitos de las Ciencias.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología en el nivel inicial aborda diferentes miradas del conocimiento del ambiente, que es el resultado de la interacción de

los Sistemas naturales, sociales y tecnológicos.

Enseñar Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología es ofrecerle al niño un poder para adquirir, adaptar, modificar, enriquecer y crear conocimientos y saber usarlos. Es fundamental lograr que todos los niños tengan la oportunidad de apropiarse de los conocimientos necesarios para interpretar la realidad y participar en la vida social en forma cada vez más activa, autónoma y crítica.

Conocer el ámbito natural implica para los niños indagar cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de los mismos y de sus materiales, explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer procesos y cambios. La presencia de los elementos y fenómenos naturales en la vida cotidiana constituyen el punto de partida para trabajar los contenidos del área en el jardín. A partir de interrogarse sobre ellos se podrán proponer actividades que permitan reflexionar, sobre lo que acontece en la vida cotidiana. Se trata de ver lo habitual, lo acostumbrado, pero con otros ojos, con ojos de indagación y de pregunta. Conocer otras realidades, confrontar sus experiencias con las de otros niños, a veces alejadas en el tiempo y en el espacio, y buscando los cómo, los cuándo y los por qué, ayudar a que ellos construyan su propia identidad y asuman una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social y natural.

El campo de la Tecnología, es un campo que afecta tanto el sistema natural como el social de manera sustancial. Es un campo que se presenta como un espacio apropiado para que la integración de saberes se concrete con tal ductilidad que genere una transdisciplina, posibilitando al alumno la comprensión del accionar tecnológico, de la relación del mismo con los cambios y procesos acontecidos en los sistemas natural y social, y sus efectos en el mejoramiento de la calidad de vida.

Si bien las Ciencias Naturales y Sociales poseen sus propios objetos de conocimiento y proponen actividades claramente diferentes, el abordaje didáctico que se propone es integrado. Esta propuesta de integración se basa, por una parte, en la visión sincrética que del mundo poseen los niños, y por otra parte la idea de que la realidad misma es "Integrada".

Se aspira la formación humanística, científica y tecnológica de ciudadanos que convivan democráticamente, desarrollando la identidad nacional, manejando códigos y contenidos culturales del entorno actual e interactuando dentro de una realidad Natural- Social y Tecnológica.

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/otras-publicaciones/como-abordamos-las-ciencias-en-el-jardin.php>

## Enseñar a pensar el mundo Con mentes Científicas

Los docentes de Ciencias Naturales tenemos la oportunidad de ser los artífices de aquello que Eleanor Duckworth, pionera en la didáctica de las ciencias, llamó “ideas maravillosas”: esos momentos inolvidables en los que, casi sin aviso, se nos ocurre una idea que expande nuestros horizontes y nos ayuda a ver más lejos.

Enseñar Ciencias Naturales nos pone en un lugar de privilegio, sí, pero también de responsabilidad. Tenemos el rol de guiar a nuestros alumnos en el conocimiento de ese mundo nuevo que se abre ante ellos cuando comienzan a hacerse preguntas y a mirar más allá de lo evidente. Será nuestra tarea aprovechar la curiosidad que todos los chicos traen a la escuela como plataforma sobre la cual construir herramientas de pensamiento científico y desarrollar el placer por seguir aprendiendo.

La meta está clara, pero el camino no siempre es tan sencillo. Todavía hoy en la mayoría de las escuelas y jardines de nuestro país, las Ciencias Naturales se enseñan muy poco –mucho menos de lo prescripto por los diseños curriculares– y, en general, las clases adoptan una modalidad transmisiva en la que los docentes les presentan un cúmulo de conocimientos acabados que –con suerte– los alumnos recordarán más adelante. En este sentido, no debe sorprendernos que los exámenes nacionales e internacionales muestren que los alumnos de nuestro país egresan de la escuela sin alcanzar saberes fundamentales que, en conjunto, se conocen como “alfabetización científica” y que los preparan para vivir como ciudadanos plenos en el mundo de hoy. Como educadores, tenemos el importante desafío de lograr que nuestros chicos aprendan más y mejor Ciencias Naturales.

Pero volvamos al camino. Ya sabemos que partimos de escenarios para nada promisorios. La pregunta que corresponde hacernos es entonces: ¿Cómo lograr que nuestros alumnos aprendan a pensar científicamente y a mirar el mundo con ojos científicos?

Antes de responder esta pregunta tenemos que dar un paso hacia atrás y hacernos otra pregunta porque de nuestra respuesta dependerá el camino que decidamos tomar. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Ciencias Naturales? ¿Qué es esa “cosa” que enseñamos en nuestras clases?

Una manera útil de pensar las Ciencias Naturales es usando la analogía de una moneda que, como todos bien sabemos, tiene dos caras que son inseparables.

Comencemos por la primera cara de la moneda. En primer lugar, pensar en la ciencia es pensar en un producto, un conjunto de conocimientos. Hablamos de aquello que “se sabe”, de ese conocimiento que los científicos han generado en los últimos siglos. Esa es la cara de la ciencia más presente en las escuelas hoy. ¿Qué cosas sabemos en ciencias? Volviendo a los ejemplos del inicio, sabemos, por ejemplo, que para que la corriente eléctrica circule es preciso que exista un circuito eléctrico formado por materiales conductores de la electricidad y una fuente de energía, y que ese circuito esté cerrado.

Sabemos, también, que las levaduras son hongos unicelulares que obtienen energía transformando la glucosa en un proceso llamado “fermentación”. Sabemos que la Tierra es un gigantesco imán, y que otros imanes –como el de la aguja de una brújula– se orientan en función de su campo magnético.

Ahora bien, si nos quedamos solamente con esta cara de la ciencia, nos estaremos perdiendo la otra mitad de la historia. Porque las Ciencias Naturales son también un proceso, un modo de explorar la realidad a través del cual se genera ese conocimiento. En la cara de la ciencia como proceso, juegan un papel fundamental del pensamiento lógico la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de modelos teóricos y el debate en una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento. Esta dimensión de las Ciencias Naturales es la que, habitualmente, está ausente en las escuelas.

La enseñanza por Indagación: las Dos Caras De la Ciencia en el aula

Pensar en la ciencia con dos caras inseparables tiene una consecuencia directa: si queremos ser fieles a la naturaleza de la ciencia, nuestro objeto de enseñanza, estas dos caras deberán estar presentes en el aula. ¿Pero cómo?

La enseñanza por indagación es un modelo didáctico coherente con la imagen de ciencia que acabamos de proponer. En la práctica, esto implica que el aprendizaje de conceptos científicos (que representan la cara de la ciencia como producto) esté integrado con el aprendizaje de modos de conocer o competencias científicas (que representan la cara de la ciencia como proceso), tales como, la capacidad de formular preguntas investigables, de observar, de describir, de discutir sus ideas, de buscar información relevante, de hacer hipótesis o de analizar datos.

Las antropólogas Lave y Wenger mostraron en sus investigaciones que los aprendizajes más perdurables son aquellos en los que los que aprenden (los “aprendices”) participan en actividades auténticas, como cuando aprendemos a cocinar de la mano de nuestras madres, o cuando un joven aprende a hacer un traje guiado por un sastre profesional. De manera análoga, la enseñanza por indagación se inspira en el modo en que los aspirantes a científicos aprenden los gajes del oficio guiados por científicos con más experiencia que hacen las veces de mentores y los guían en el arte de aprender a investigar los problemas de la naturaleza.

Aprender a pensar científicamente, entonces, requiere tener múltiples oportunidades de pensar científicamente bajo la guía de un docente experimentado que modele estrategias de pensamiento, proponga problemas para discutir y fenómenos para analizar, y oriente a los alumnos a buscar información necesaria para comprender lo que no se conoce. En suma, lo que se propone desde el modelo por indagación es que los alumnos tengan en las clases de Ciencias Naturales la oportunidad de “hacer ciencia” en su versión escolar.

Extracción de: Furman, M.; Salomón, P.; Sargorodschi, A. 2012. Ciencias naturales: Material para directivos. Educación primaria. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIFE- Unesco.

### ACTIVIDADES de análisis y síntesis

#### ¿Qué pensamos?

- 1 - Según tu parecer, ¿estás alfabetizado/a científicamente? justificar.
- 2 - ¿Cómo crees que debería ser una clase de ciencia?, ¿qué elementos debería tener?, ¿qué cosas no deben faltar y qué cosas pueden estar ausentes?
- 3 - Armar una lluvia de palabras que permitan dar idea de tu concepción de ciencia – enseñanza – aprendizaje – características de los niños de nivel inicial.

#### Leer, analizar, resolver

Realizar una lectura general de los textos.

Si hay palabras desconocidas buscar su significado y registrarlas.

Realizar una segunda lectura más detallada, que permita ir respondiendo las cuestiones señaladas en las actividades.

Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué:

- 1- Escribir un párrafo que permita responder la siguiente pregunta: ¿Qué significa estar "alfabetizado científicamente"?
- 2- A qué se refiere la autora cuando expresa que "sobra información y faltan marcos conceptuales para interpretar esa información".

#### ¿Cómo abordamos la ciencia en el jardín?

- 1- ¿Qué razones se pueden mencionar para enseñar ciencias desde las primeras edades de escolarización?
- 2- ¿Cómo debe abordarse Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología en el nivel Inicial? Justificar

Enseñar a pensar el mundo con mentes Científicas:

- 1- En un párrafo, plantear el problema que presenta la autora.
- 2- Marcar en el texto 3 fragmentos en los que se evidencie esa idea.
- 3- ¿Se plantean soluciones en el texto?, ¿cuáles?
- 4- Explicar ¿Cuáles son "las dos caras de la ciencia en el aula"? ¿Cómo se manifiestan? // Intentar dar un ejemplo concreto.
- 5- ¿Qué se puede hacer para fomentar el pensamiento científico en los chicos?

Luego de la lectura y análisis del material: ¿hay palabras que podrías agregar a tu lluvia de ideas?, ¿cuáles? ¿Cambiarías tu respuesta a: “¿Estás alfabetizado/a científicamente?”? justificar.

[NORMAS APA que utilizará la sección del Profesorado de Educación Inicial](#)