

1315

el monitor

de la educación

TEMA CENTRAL

La lectura y la escritura en la escuela

*Opinan Emilia Ferreiro, Beatriz Sarlo
y Graciela Cabal, entre otros.*



ENTREVISTA

*Francesco Tonucci
pedagogo italiano*

CONTENIDOS CLAVE

*El organismo humano
El proyecto tecnológico*

tercer
trimestre
2000

año 1 - número 1

Ministerio de Educación de la Nación

educ.ar

el portal de la educación

Un sitio en Internet para docentes, estudiantes y familias.
Un sitio donde encontrar contenidos educativos, experiencias institucionales y comunitarias, materiales de apoyo para proyectos de aula, propuestas innovadoras, cursos a distancia, bases de datos, diversos tipos de software educativo y todos los recursos de la red al servicio de la educación.

educ.ar, la puerta para que todos los integrantes del sistema educativo argentino "entren" a la red

Un sitio para que los alumnos se informen, realicen actividades, mejoren sus conocimientos de computación y dispongan de una dirección electrónica personal.

Un sitio que les permitirá a los docentes tener su propio correo electrónico, acceso personalizado directo a Internet y ayuda para preparar las clases e intercambiar experiencias con colegas de cualquier parte del mundo.

educ.ar, la primera empresa de Internet del Estado

Un sitio desde el cual contribuir con la educación argentina: visitarlo es ayudar a que la red informática llegue a todas las escuelas del país y se puedan enriquecer los contenidos del portal.

Todos somos dueños de educ.ar
Todos participaremos de los beneficios que brindará a la educación

Visite www.educ.ar
Inauguración: 11 de setiembre de 2000



EL MONITOR

DE LA
EDUCACION COMUN

PUBLICACION OFICIAL DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

editorial

Esta revista aspira a establecer un nuevo canal de comunicación con los docentes y entre los docentes de todo el país. Somos conscientes del desafío que significa retomar el nombre de esa centenaria revista pedagógica argentina que fundó Sarmiento en 1881.

Esta publicación será trimestral. En cada entrega se desarrollará un tema central que permitirá profundizar contenidos pedagógicos y de interés para la tarea que cotidianamente llevan a cabo todos los docentes en las escuelas argentinas. Se ofrecerá orientación y materiales para el trabajo en el aula y se difundirán experiencias escolares valiosas que sirvan de referencia y apoyo. También habrá entrevistas, páginas culturales e información en general para el docente.

Estamos comprometidos en lograr que El monitor de la educación sea una herramienta útil para contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas de todo el país.

Lic. Juan José Llach
Ministro de Educación de la Nación

Año 1 - N°1 - julio 2000
República Argentina
Publicación trimestral del
Ministerio de Educación
de la Nación
Pizzurno 935 - C1020ACA
Ciudad de Buenos Aires
Tel. (011) 4129-1133
E-mail: elmonitor@me.gov.ar

Ministro de Educación
Lic. Juan J. Llach

Secretario de Educación Básica
Lic. Andrés Delich

Director
Prof. Pablo Capanna

Diseño y diagramación
Germán Dittler, Gustavo Girardi

Impresión:
IPESA - Magallanes 1315
Ciudad de Buenos Aires

ISSN: en trámite

Las notas firmadas expresan ideas y opiniones que son responsabilidad de los firmantes, y que no representan necesariamente las ideas y las opiniones de *El monitor de la educación*.

Ministerio de Educación



PALACIO SARMIENTO



U M A R I O



  editorial ————— [1]

  sumario ————— [2]

  experiencias y propuestas ————— [4]

TUCUMÁN. UNA ESCUELA DONDE
SE PIENSA EN VOZ ALTA - *pág. 4*

MENDOZA. UNA HISTORIA SOBRE
RUEDAS - *pág. 8*

  horizontes ————— [10]

EL VALOR DE LA TOLERANCIA - *pág. 10*

PALACIO SARMIENTO. UNA CASA
CON HISTORIA - *pág. 12*

el monitor

de la educación

tema central [15] **La lectura y la escritura** en la escuela

- “CIUDADANOS DE LA CULTURA LETRADA” ENTREVISTA A EMILIA FERREIRO. - *pág. 16*
ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR A LOS MÁS PEQUEÑOS, POR C. MOLINARI, A. SIRO Y M. TORRES. - *pág. 20*
PRIMERAS EXPERIENCIAS, POR GRACIELA CABAL. - *pág. 23*
ESCENAS DE LECTURA EN LA ESCUELA ARGENTINA, POR HÉCTOR CUCUZZA Y PABLO PINEAU. - *pág. 24*
APRENDER ESCRIBIENDO, POR MAITE ALVARADO. - *pág. 28*
“LA LECTURA INTERPELA A LA IMAGINACIÓN” ENTREVISTA A BEATRIZ SARLO. - *pág. 32*
¿QUÉ LEER Y QUÉ ESCRIBIR EN LA ESCUELA?, POR MARINA CORTÉS Y GUSTAVO BOMBINI. - *pág. 36*
EL VÍNCULO ACTIVO DEL LIBRO Y LA ESCUELA, POR MARÍA ADELIA DÍAZ RÖNNER. - *pág. 40*
UNA ESCUELA EN “ESTADO DE LECTURA”, UNA EXPERIENCIA EN EL CONURBANO BONAERENSE. - *pág. 42*

entrevista [44]

FRANCESCO TONUCCI: “UNA ESCUELA DE PUERTAS QUE SE ABREN”

contenidos clave [52]

CIENCIAS NATURALES: EL ORGANISMO HUMANO. - *pág. 52*
TECNOLOGÍA: EL PROYECTO TECNOLÓGICO. - *pág. 58*

[62]

RECOMENDACIONES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA. - *pág. 62*
AGENDA. - *pág. 63*
EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. - *pág. 64*

UNA ESCUELA DONDE SE PIENSA EN VOZ ALTA

UNA ESCUELA QUE SE PROPUSO RESOLVER ALGUNOS PROBLEMAS INSTITUCIONALES Y PRODUJO UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA GESTIÓN.



Al rescatar esta experiencia, no pretendemos tanto resaltar su originalidad como destacar de qué manera un grupo de directivos y docentes se propusieron examinar sus propias prácticas escolares y elevar su nivel de profesionalidad.

La experiencia surgió en 1996, a partir de la preocupación del equipo directivo por mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Con el tiempo, involucró a toda la comunidad educativa en un proceso de aprendizaje compartido y activa participación personal, que acabaría convirtiéndose en puntal de un cambio de cultura institucional.

Directivos y docentes se empeñaron en buscar un estilo de trabajo que fuera capaz de recuperar los aportes individuales en una perspectiva de colaboración. Ensayaron respuestas locales adaptadas al contexto y desarrollaron una manera alternativa de entender la capacitación en servicio. Para ello tuvieron que replantear la organización del tiempo, del espacio y las estructuras institu-

cionales. La experiencia terminó proyectándose hacia otras instituciones educativas.

LA ESCUELA Y SU CONTEXTO

La Escuela N° 259 "Gral. Manuel Belgrano" tiene una trayectoria de casi 90 años en el barrio Ciudadela de San Miguel de Tucumán. En 1996 atendía a una población infantil de nivel inicial y primario.

Se trata de una escuela suburbana próxima a una villa de emergencia, lo cual le confiere dos perfiles socioculturales diferenciados para los turnos mañana y tarde: uno conformado por niños de barrios vecinos y el otro por niños provenientes de la villa.

Esta circunstancia motivó una serie de propuestas destinadas a mejorar tanto los conocimientos que se enseñan en la escuela como la forma en que éstos se aprenden.

Las acciones se orientaron hacia el cuidado de los recursos, la previsión de las situaciones didácticas, la actualización de información y

el contacto con los medios tecnológicos, ya que para la población local la escuela es la única oportunidad de acceder a tales experiencias. La mejora de la calidad en los aprendizajes es una motivación que atraviesa todas las prácticas.

EL CAMINO DE IDENTIFICAR PROBLEMAS

La formulación inicial del problema, según lo expresa el Proyecto Institucional, se planteó con la disminución de la matrícula respecto a los años anteriores, la diferencia en la calidad del servicio entre los dos turnos y la percepción de una pérdida de credibilidad y prestigio de la escuela en la comunidad. Estos hechos fueron interpretados como señales de alarma y generaron preocupación. La percepción de los problemas y su formulación son momentos distintos, aunque no siempre se presentan claramente diferenciados. Pero cuando se llega a esta instancia, la institución ha comenzado a cambiar la visión que tiene de sí misma.

¿CÓMO EXPLICABA LA ESCUELA ESTAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS?

En el desempeño de los alumnos se detectaban deficiencias en las competencias de lectura y comprensión, así como en el abordaje de las ciencias. También se advertían dificultades en el uso y manejo de información. En el desempeño de los docentes se observaba una limitada utilización de estrategias y falta de actualización de los contenidos. Faltaba además un trabajo conjunto en la formulación de criterios en la evaluación, la construcción de recursos didácticos y el diseño de actividades.

En cuanto al desempeño institucional, la escuela señalaba carencias de acciones específicas de organización y gestión que apuntaran a favorecer el trabajo profesional y la integración de equipos. Se necesitaba lograr una articulación horizontal y vertical de objetivos, contenidos y acciones que llevaran a un trabajo coherente, coordinado y consecuente. Al poner en marcha el proyecto, docentes y directivos descubrieron la necesidad de



construir marcos de referencia comunes. Comenzaron a pensar que el marco organizativo de la escuela no proporcionaba las condiciones básicas para el trabajo coordinado de los docentes y para la reflexión sobre sus prácticas, obstaculizando el desarrollo profesional.

SE PROPUSO UNA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN

En un primer momento, las alternativas de solución se habían centrado en la dimensión organizativo-operativa. Pronto se extendieron a otros aspectos de la vida institucional. Comenzaba a ponerse en evidencia que la búsqueda de explicaciones y soluciones integrales trascendía el aula.

Hubo que buscar soluciones en las dimensiones pedagógico-curricular y comunitaria. Una de las modificaciones fue la conformación del equipo directivo, que quedó integrado por la directora, la vicedirectora y los coordinadores de los departamentos. Esto dio por



resultado la redefinición de las acciones de gestión directiva y docente.

Otro de los cambios organizativos fue la conformación de grupos de trabajo de docentes, en departamentos por materias afines o por ciclos, incluyendo a los maestros especiales. Los departamentos (Primer Ciclo, Matemática, Lengua, Ciencias, Materias especiales, Administrativo y Auxiliares) se constituyeron de acuerdo con criterios formulados por el propio equipo docente.

Esta organización departamental facilitó la creación de espacios de capacitación e implícitamente dio lugar a un replanteo de los ejes estructurantes de la institución.

En cuanto a la organización del tiempo escolar, los horarios de las materias especiales se replantearon para poder concentrar tres horas consecutivas. En ellas se desarrollaron espacios de capacitación en servicio para todos los docentes, bajo la forma de "talleres pedagógicos". Se previeron horas de articulación entre departamentos, y para los maestros secretarios se planificaron dos encuentros especiales por mes.

Con relación a los espacios, se destinaron aulas especiales para cada disciplina. Una de ellas se transformó en "un laboratorio de investigación y análisis de la información tomada de la realidad". Estas aulas se fueron enriqueciendo con estrategias y recursos: actualmente cuentan con equipamiento informático, correo electrónico y conexión directa con la Biblioteca Nacional mediante antena satelital.

También se flexibilizaron los agrupamientos

de alumnos en los horarios de las materias especiales, atendiendo a sus intereses, por ejemplo, organizando talleres de oferta diversificada.

La redefinición de la organización institucional dio lugar a la aparición de un nuevo rol, el de coordinador (docente, padre o alumno) que tenía por función articular estos tres sectores.

FUNCIONES DEL COORDINADOR

COORDINADOR DE DEPARTAMENTO (DOCENTE)

Articula horizontal y verticalmente la estructura organizativa. Favorece la comunicación, la difusión y la participación.

COORDINADOR DE GRADO (ALUMNO)

Representa al grado en reuniones quincenales, focalizadas en la problemática del alumnado.

PADRE COORDINADOR

Facilita el acercamiento entre familia y comunidad. Viabiliza gestiones ante agentes de la comunidad.

UNA CAPACITACIÓN AUTOGESTIONADA

Los talleres pedagógicos fueron una de las claves de la propuesta institucional y resultaron doblemente valiosos.

Por un lado, permitieron la apertura del espacio institucional que la escuela necesitaba para reflexionar sobre sus prácticas, y

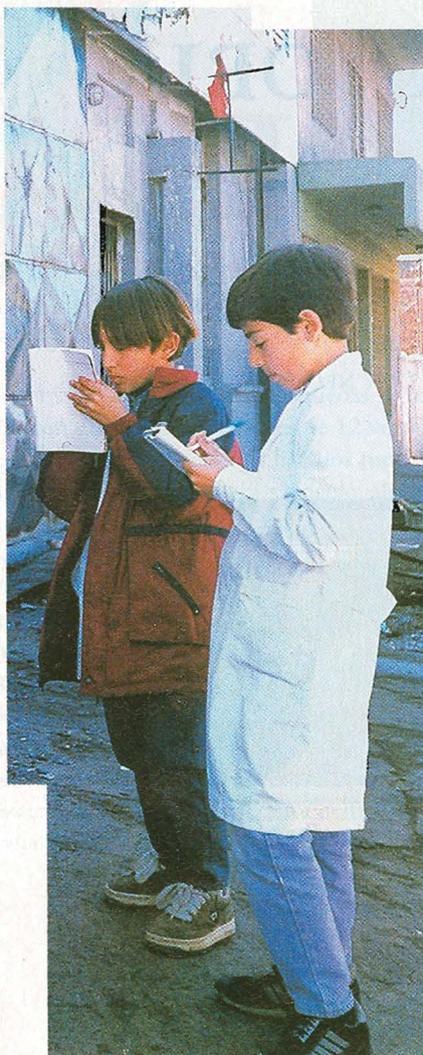
para consultar bibliografía y especialistas. Por el otro, estos encuentros permitieron elaborar propuestas para llevar al aula, analizar y evaluar sus resultados y establecer criterios de seguimiento de los alumnos.

El trabajo también supuso una resignificación del concepto convencional de capacitación en servicio. Directivos y docentes pudieron apropiarse de su ámbito de trabajo y alternar las tareas cotidianas con instancias de reflexión. Esto les permitió formular sus propios criterios y asumir un rol protagónico, aprovechando los márgenes de autonomía disponibles.

La experiencia también terminó por involucrar a otras instituciones: se pidió colaboración a los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente, y hubo dos escuelas en la zona que reprodujeron la experiencia.

EL LUGAR DEL DIRECTOR EN ESTA PROPUESTA

- Coordinador general en la organización y gestión de las tareas.
- Líder y promotor de las innovaciones.
- Asesor y consultor frente a las propuestas de cambio.
- Organizador de los recursos materiales, técnicos y humanos en la institución.
- Garante de los acuerdos logrados.
- Evaluador de los procesos en marcha y sus resultados.



LA EXPERIENCIA EN PROYECCIÓN: DEL "YO" AL "NOSOTROS".

Esta experiencia institucional puede ponderarse desde dos perspectivas.

En cuanto a lo pedagógico, en todas las áreas se observó un incremento en el rendimiento de los aprendizajes.

En lo institucional, la escuela pudo recuperar el saber acumulado por el grupo en su conjunto, proponiendo soluciones y generando condiciones para sostenerlas.

La experiencia de aprendizaje organizacional trascendió sus propios límites: el proceso de innovación actuó como multiplicador al involucrar a otras instituciones.

La innovación siempre se produce en un contexto y nunca es lineal. Este proceso tampoco fue lineal: fue un camino con marchas y contramarchas, con incertidumbres y conflictos cuya resolución no siempre dependía de los actores institucionales. Por ejemplo, la alta rotación del personal docente o los días de clase perdidos en el sistema provincial.

En estos casos, el rol del coordinador es esencial, porque garantiza los saberes acumulados por la institución y da continuidad a las acciones y programaciones, sin depender de la presencia de determinados individuos. La importancia adquirida por la coordinación fortalece el proyecto institucional.]

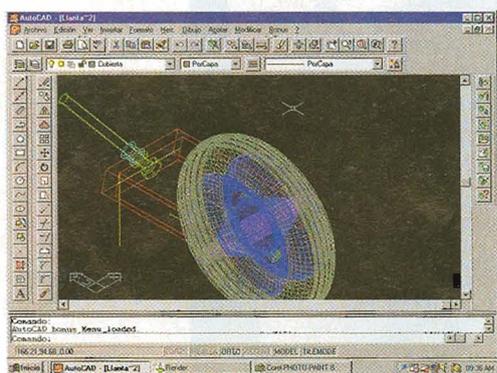
Texto:

Programa Nacional de Gestión
Institucional - Ministerio de
Educación de la Nación

ESCUELA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA N° 4.124 “REINALDO MERÍN” -
SAN RAFAEL (MENDOZA)

UNA HISTORIA SOBRE RUEDAS

UN EMPRENDIMIENTO QUE INTEGRA LA FORMACIÓN LABORAL CON EL APRENDIZAJE-SERVICIO:
ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA TÉCNICA DISEÑAN Y CONSTRUYEN SILLAS DE RUEDAS QUE SE
DISTRIBUYEN A PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.



*Los alumnos se habituaron
a utilizar la computadora
como herramienta de trabajo.*

La Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4.124 “Reinaldo Merín”, de San Rafael (Mendoza), dirigida por el Prof. Mario Navascués, está llevando a cabo un interesante proyecto. Se trata del diseño y la construcción completa de sillas ortopédicas motorizadas, con motores de corriente continua, mando electrónico y estructura de caño laminado, destinadas a personas con necesidades especiales que no están en condiciones de adquirirlas.

Todo el proceso de producción se integra en el llamado *Proyecto de Trabajo*, en el cual han elegido participar alumnos de 5° y 6° años, bajo la dirección de los docentes de enseñanza práctica.

El objetivo es integrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la escuela realizando un producto concreto que resulte útil a la sociedad. Al mismo tiempo, el proyecto actúa como nexo entre la educación y la realidad laboral, pues encara todos los problemas y situaciones que se generan en una industria real.

Los avances tecnológicos de los últimos años han incorporado al mercado laboral un nivel muy alto de competitividad. Los técnicos de hoy deben usar soporte informático, tener nociones de automatización y control lógico programable, poseer conocimientos de organización industrial y conocer procesos como mecanizado y soldadura. Pero de nada sirven estos conocimientos si no se logra concretarlos en la experiencia que significa encarar la producción de un producto concreto.

Al intervenir en este proyecto, los alumnos del ciclo superior no sólo tuvieron la posibilidad de contribuir a mejorar la calidad de

Gráficos de AutoCad realizados por los alumnos de la Escuela N° 4.124.



CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

La alimentación de la silla de ruedas se realiza con dos baterías comunes de 12 voltios, y el sistema de tracción utiliza dos motores de corriente continua. El vehículo alcanza una velocidad máxima de 8 km/h.

La silla de ruedas se maneja con un *joystick*. Puede avanzar o retroceder con tres marchas distintas y tiene un radio de giro variable en ambos sentidos. Posee protección contra vuelcos, indicador visual del estado de carga de batería y hasta un mecanismo para trasladar la silla manualmente. Se trata de un producto de calidad, para cuyo mantenimiento la escuela ofrece asistencia técnica dentro de su zona de influencia.

vida de algunos miembros de la comunidad; también se hicieron más competitivos para su futura inserción en el mercado del trabajo.

CAPACITACIÓN LABORAL

Los alumnos se habituaron a utilizar la computadora como herramienta de trabajo, diseñando y dibujando en AutoCad, el *software* de diseño más empleado a nivel mundial por las grandes empresas.

Alumnos y docentes se familiarizaron con el uso de Internet y del correo electrónico para la obtención de información.

El ensamblaje de los distintos componentes para formar el producto final fue un verdadero trabajo de equipo, que permitió alcanzar una óptima productividad sin pérdida de tiempo ni esfuerzos, entregando un producto final de calidad.

El trabajo realizado fue dado a conocer a la comunidad local, con lo cual también se logró incrementar la inserción de la escuela en el medio.

El financiamiento de los materiales se logró mediante aportes de empresas locales y aun con la participación de los propios interesados, colaboradores externos de la escuela que padecen de incapacidad física motriz debida a accidentes de trabajo o de tránsito.

El proyecto actúa como nexo entre la educación y la realidad laboral, pues encara todos los problemas y situaciones que se generan en una industria real.

El desarrollo del proyecto fue evaluado en todas sus etapas de realización, evidenciando el impacto que produjo en la dinámica de la institución y de toda la comunidad. Si bien los maestros de taller fueron quienes lo orientaron, también participaron del proyecto otras áreas de enseñanza como Ciencias sociales, Lengua, Matemática y Análisis económico, reproduciendo y resolviendo todos los problemas que plantea un emprendimiento industrial moderno.

Actualmente, las sillas se venden a un precio casi equivalente al costo al Hospital Shestackow, una institución estatal que brinda un servicio permanente a la comunidad, y son reclamadas por otras entidades.]



Investigación:
Adriana Bisceglia

EL VALOR DE LA TOLERANCIA

UNA RECIENTE RESOLUCIÓN MINISTERIAL HA INCORPORADO AL CALENDARIO ESCOLAR EL "DÍA DE LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL", CONSAGRANDO EL 19 DE ABRIL A CELEBRAR ESE VALOR.

EL VALOR DE LA TOLERANCIA

El 19 de abril se evoca el levantamiento del gueto de Varsovia, acontecido durante la Segunda Guerra Mundial. Recordemos que entonces los judíos polacos, que habían sido acorralados en sus barrios y condenados al exterminio por hambre y enfermedad, se levantaron en armas para morir en defensa de su dignidad. A pesar del medio siglo transcurrido, su testimonio todavía nos inspira un vigoroso "¡nunca más!".

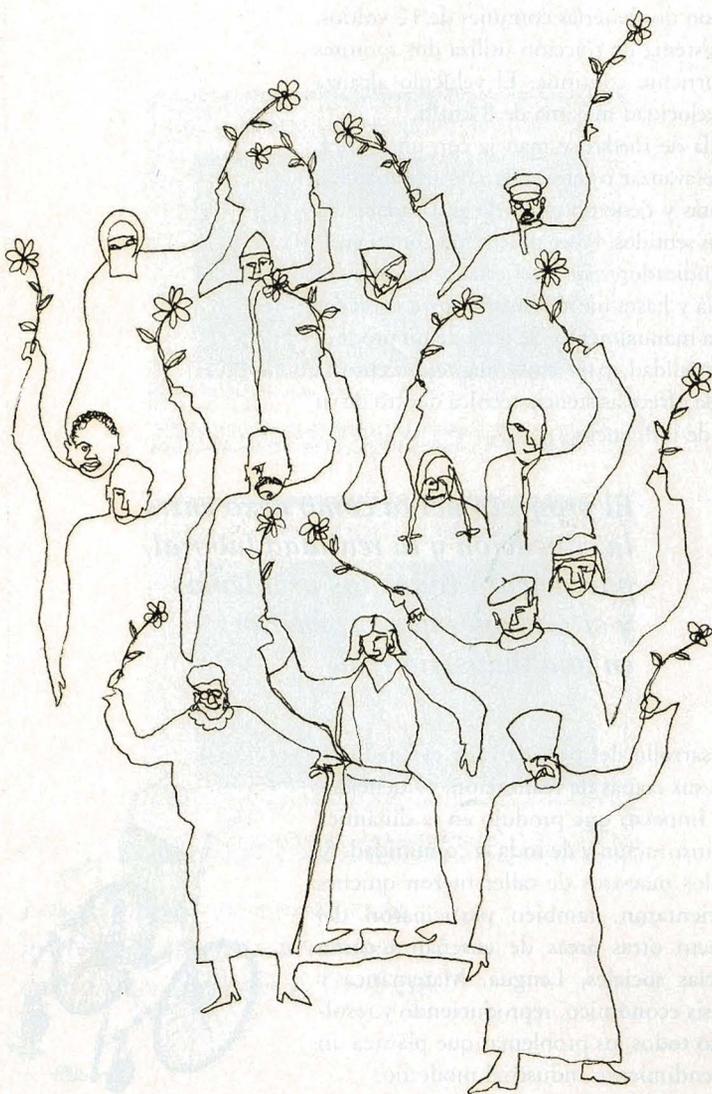
La reflexión sobre el Holocausto (Shoah) nunca pierde actualidad. Por una parte, porque el racismo y la intolerancia siguen vivos, como nos informan diariamente los medios. Por otra parte, porque asumen nuevas y siniestras formas, como la desaparición de personas, las "limpiezas étnicas" o la xenofobia.

Tener en cuenta estos problemas es importante en relación con el presente y por la memoria de los hechos históricos.

¿QUÉ ES LA TOLERANCIA?

Las naciones europeas llegaron a elaborar el concepto de tolerancia sólo después de desangrarse en las guerras de religión, esencialmente fratricidas. El absurdo de la guerra les enseñó que era preciso acordar reglas de convivencia para que personas de distintas creencias, etnias o costumbres pudieran convivir en paz. Fue entonces cuando comenzaron a hablar de tolerancia.

Tanto las comunicaciones, que nos acercan cada vez más, como las migraciones provocadas por las transformaciones económicas y políticas hacen que, en las sociedades actuales,



Dibujo en un solo trazo. Espeche.

Las naciones europeas llegaron a elaborar el concepto de tolerancia sólo después de desangrarse en las guerras de religión, esencialmente fratricidas.

haya cada vez más pluralidad de culturas. De esta manera, personas de costumbres y creencias muy distintas se ven obligadas a tolerarse unas a otras para resolver los problemas comunes. Esa exigencia es precisamente la que acentúa los conflictos.

Cuando ya las sociedades habían aprendido a ser tolerantes con el extranjero, que apenas conocían por referencia, ahora se ven obligadas a serlo con el vecino, cuya forma de vida puede resultarles exótica.

La gravedad del problema es tal que, si no logramos educar a las nuevas generaciones para convivir en sociedades cada vez más diversas, la intolerancia acabará tarde o temprano por poner en peligro la democracia.

En nuestro país, la intolerancia llega a ser tanto más absurda cuando es ejercida por descendientes de inmigrantes europeos, que vinieron a América en busca de tolerancia, contra personas de origen indoamericano, que en todo caso descienden de los primeros dueños de estas tierras.

FUNDAMENTOS DEL RESPETO

Casi todos estamos de acuerdo cuando hablamos de intolerancia. El ejemplo del nazismo, que exterminó a millones de personas tan sólo por pertenecer a una determinada "raza" o cultura es elocuente. Pero lamentablemente no es el único en un siglo donde la crueldad alcanzó extremos insospechados.

El intolerante rechaza al otro simplemente porque es diferente. Los nazis no sólo se ensañaron con judíos y gitanos: quisieron eliminar a los minusválidos, a los homosexuales, a los disidentes y a los miembros de sectas religiosas.

El intolerante es alguien que tiene miedo: niega a otro el derecho de ser distinto porque no se atreve a comparar sus costumbres y descubrir que unas pueden ser tan buenas como las otras.

Hay un solo caso en que es lícito ser intolerante: ante el delito o la corrupción. Pero incluso en ese caso, no pueden dejar de respetarse los derechos humanos de quien delinque.

Existe una forma de ser tolerante en sentido pasivo: cuando nos limitamos a "soportar" al otro (sin dejar de despreciarlo) o cuando nos refugiamos en la indiferencia.

Es cierto que la indiferencia es preferible a la

discriminación y la agresión, pero no alcanza para garantizar la convivencia.

Ante las violaciones de los derechos humanos o los actos de intolerancia, el indiferente se encoge de hombros y se justifica pensando que "algo habrán hecho". Se vuelve así cómplice por omisión.

EN LA ESCUELA

Los temas sobre los que hablamos se encuentran en los Contenidos Básicos Comunes y se reflejan en los diferentes niveles y ciclos de los diseños curriculares provinciales.

Enseñar a ser tolerantes en la escuela no es tarea de un solo día y requiere de docentes capaces de predicar con el ejemplo, que sean ellos mismos tolerantes y capaces de construir una comunidad educativa basada en la tolerancia. Trabajar estas cuestiones con los alumnos requiere gran cuidado y modalidades adecuadas a las diferentes edades.

Recordar los abismos de intolerancia y crueldad que se asocian con la fecha es sólo una parte. El educador también deberá poner de relieve la maravillosa capacidad del ser humano para sobrevivir a todas las aberraciones. En los guetos cercados y en los campos de concentración se cantaba, se escribía y se hacía teatro. Hasta en esos infiernos había quienes mantenían viva la esperanza.

El intolerante rechaza al otro simplemente porque es diferente.

Hay que tener en cuenta que toda tarea educativa es un acto de resistencia al fatalismo. Si nos entregáramos al pesimismo, negándonos a tratar de cambiar actitudes como éstas, estaríamos renunciando a educar.

Ser tolerante significa aceptar sinceramente, en la escuela, en la familia o entre amigos, que los demás no piensen ni vivan como nosotros. Significa descubrir que el otro tiene valores distintos que pueden llegar a enriquecernos. No es buscar el Otro ideal que nos refleje como un espejo, sino aprender a respetar al Otro real de la misma manera que deseamos ser respetados. En este sentido, la tolerancia no es un mal necesario: es un valor fundamental. Llamado de otra manera, respeto mutuo y convivencia democrática.]—————•

UNA CASA *con Historia*

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN TIENE POR SEDE AL PALACIO SARMIENTO, UNO DE LOS EDIFICIOS MÁS TRADICIONALES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. ES EL MISMO QUE EN SU ORIGEN FUERA CONCEBIDO PARA ALOJAR UNA ESCUELA.



Uno de los atlantes del frente.

En 1961, al cumplirse el sexagésimo aniversario de la muerte de Domingo F. Sarmiento, se le asignó al edificio donde funciona el Ministerio de Educación el nombre del maestro de América. Desde entonces, esa es su denominación oficial, a pesar de que la prensa impuso la costumbre de llamarlo "Palacio Pizzurno".

Lo que hoy llamamos "palacio" nació para ser escuela. Surgió del sueño de una dama criolla en la Argentina próspera y progresista de la generación del Ochenta, que legó buena parte de su fortuna personal a la Nación.

El Palacio fue donado por una dama porteña llamada doña Petronila Rodríguez de Rojas (1815-1882). Era hija de un español que había peleado en las Invasiones Inglesas y participó luego del Cabildo Abierto del 22 de mayo de 1810.

A fines del siglo XIX, la familia Rodríguez poseía cuatro manzanas en la zona céntrica de Buenos Aires, delimitadas por las calles Córdoba, Callao, Montevideo y Marcelo T. de Alvear. Su valor actual es incalculable.

En su testamento, doña Petronila no vaciló en donar buena parte de esa propiedad y aportar



M. T. de Alvear y Pizzurno, hacia el año 1900 (archivo del Ministerio de Educación).

El Palacio fue donado
por la dama porteña
Petronila Rodríguez de Rojas.

los fondos necesarios para levantar lo que sería la iglesia del Carmen. Junto a ella, debían funcionar un asilo y una escuela religiosa. También dispuso la creación de un colegio para setecientas niñas. Sería un edificio de tres pisos, con museo y biblioteca escolar. Tendría diez aulas de clase, dos para dibujo y labores y dos anfiteatros para las lecciones de ciencia y de música. El proyecto incluía ingeniosas soluciones, tales como la estratégica ubicación de los guardarropas para amortiguar los ruidos de la calle.

HISTORIA DE UN LEGADO

Según el censo municipal de 1887, se trató del legado más importante hecho hasta ese momento a la Capital. La única condición que había puesto la donante era que la escuela llevara su nombre. Sin embargo, el Palacio

no llegó a funcionar como escuela, pues le fue adjudicado a los Tribunales de la Capital, mientras concluía la construcción del Palacio de Justicia. En lugar de llenarse del bullicio escolar, fue invadido un tiempo por los abogados. A la escuela le fueron asignados otros locales en las cercanías, aunque más tarde ocuparía el palacio durante una década. Pero recién en 1932 se hizo justicia al legado de Petronila Rodríguez, dándosele su nombre a una escuela del barrio de Barracas.

En 1903 se instaló en el palacio el Consejo Nacional de Educación, que estuvo funcionando allí hasta 1978, cuando fue disuelto con motivo de la transferencia de escuelas nacionales a las provincias. Se dispuso entonces reunir en ese lugar a la mayoría de las dependencias del Ministerio que habían deambulado por distintos locales de la zona. Desde entonces, y con diversos nombres (Justicia e Instrucción Pública, Educación y

M.C.



La escuela donada por Petronila Rodríguez, a fines del siglo XIX (archivo del Ministerio de Educación).

Justicia, Cultura y Educación), el hoy llamado Ministerio de Educación funcionó en el mismo lugar.

EL PALACIO DE LA EDUCACIÓN

El edificio original había sido diseñado en 1886 por los arquitectos argentinos Carlos y Hans Altgelt. Carlos había completado sus estudios en Berlín, y le dio al palacio, de estilo español, algunos toques germánicos. También lo decoró con cariátides, atlantes y las figuras alegóricas usuales en su tiempo. En las ventanas acopladas del transpiso aún pueden verse las figuras femeninas que representan a “las Ciencias y las Artes” y a “la Fuerza de la Paz”. En los balcones del piso alto también se destacaban las alegorías del Río de la Plata y los Andes, con tridentes y diadema de cristal encargados en Europa. Desde que el Ministerio se instaló en ese lugar, se efectuaron varias obras de reestruc-

turación que incluyeron tanto la compra de propiedades aledañas como la restauración y ampliación de las instalaciones para albergar todas las oficinas. La obra principal de remodelación fue dirigida por el arquitecto Félix Ruiz Martínez.

Bajo su techo, se encuentra la Biblioteca Nacional de Maestros, creada por Sarmiento en 1870. Sus salas recuerdan a grandes educadoras como Luz Vieira Méndez y Rosario Vera Peñaloza, a un funcionario ilustre como Luis R. MacKay, al escritor Leopoldo Marechal y al periodista Santiago Senén González. Entre otros tesoros, el Palacio también posee una valiosa pinacoteca.

El frente del edificio da a la calle Pizzurno, una cortada de sólo una cuadra de largo numerada del 901 al 999. Lleva el apellido de tres hermanos maestros: Pablo Antonio, Juan Tomás y Carlos Higinio Pizzurno. Pablo Antonio Pizzurno fue el autor del legendario libro de lectura *Progresá*, con el que aprendieron a leer muchos argentinos.]—•

El Palacio en la actualidad.



stockpress

La lectura y la escritura en la escuela



Enseñar a leer y escribir, así como formar lectores y escritores competentes, siguen siendo tareas fundamentales de la escuela, atravesadas hoy por ciertos interrogantes.

Cómo iniciar a los chicos en la cultura letrada, qué tipos de textos trabajar en el aula, por qué es importante la práctica lectora, qué procesos se ponen en juego al escribir, qué papel cumplen los libros en estos procesos.

Docentes, especialistas y una escritora de literatura infantil exponen sus ideas y sugerencias acerca de estos temas.

ENTREVISTA A EMILIA FERREIRO

“Ciudadanos de la cultura letrada”

POR MIRTA CASTEDO 

Emilia Ferreiro se doctoró en Psicología con una tesis dirigida por Jean Piaget y es Doctor *Honoris Causa* de la Universidad de Buenos Aires. Ha asesorado en temas de educación a universidades y ministerios de varios países y ha escrito numerosos artículos y libros. En 1979 publicó *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (en coautoría con Ana Teberosky). Desde entonces, su investigación en el campo de la adquisición de la lengua escrita hizo observable que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las ponen en acción tanto al intentar interpretar lo escrito como al tratar de escribir por sí mismos. Su teoría aporta una interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura, explica cómo el niño transforma sus conceptualizaciones y se aleja definitivamente de una visión normativa que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta.

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE LOS CHICOS SE MANEJEN CON LA ESCRITURA Y LA LECTURA “COMO PECES EN EL AGUA”.

Usted solía hablar de la adquisición de la escritura y ahora habla cada vez más de introducción a la cultura escrita. ¿En qué reside la diferencia?

El término *lectoescritura*, aplicado a los inicios del proceso de alfabetización, está muy ligado a saber producir e interpretar marcas escritas. El problema es que esas marcas siempre existen en algún contexto. Existen en hojas que después de escritas pasan a ser cartas, libros, periódicos, revistas, folletos. La escritura en el cuaderno escolar y en el pizarrón también es una escritura en contexto, pero si la escuela se limita solamente a esos contextos de lectura y escritura no prepara para escribir y leer fuera de ella, que es lo que más importa. No basta con saber que tal tipo de objeto se llama diccionario, enciclopedia o libro de cuentos. Importa saber cómo se organiza la lengua para convertirse en un cuento, una poesía, una definición, una carta, etcétera. Qué partes tienen esos objetos,

qué es lo que hace que sean un tipo de objeto y no otro y cómo se hace un uso funcional de esos objetos, entendiendo la organización de sus partes. Entrar a la cultura escrita es un proceso muy largo, que puede empezar desde muy temprano, antes o después de la escolaridad, y que se prolonga durante toda la vida.

De acuerdo con sus investigaciones, ¿qué es igual y qué es distinto entre los niños que provienen de familias donde se lee y escribe cotidianamente, como algo natural, y aquéllos que no tienen esa posibilidad?

Las diferencias son tan marcadas que pueden ocultar las similitudes, que sin embargo, existen. Las diferencias se ponen dramáticamente de manifiesto en el momento en que la escuela exige el aprendizaje de la lectura y la escritura en un tiempo determinado. Quienes tuvieron la oportunidad de hacer



incurSIONES inteligentes con material escrito desde muy pequeños, pudieron explorar libros y pedir que se los leyeran, tuvieron lápiz y papel a su disposición, han comenzado antes y llegan a ese momento escolar en mejores condiciones. El inicio del aprendizaje no puede ser igual para quienes escucharon leer en voz alta muchas veces y para quienes no. Sin embargo, las primeras preguntas de los niños —que expresan inquietudes y deseos de comprender— son similares y también es similar la progresión de las ideas que se van forjando sobre la relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Las edades, los ritmos y los modos de manifestación de esas ideas pueden variar. También hay variaciones propias de los estilos individuales, los modos de manifestación de los conflictos y las diferencias dadas por la lengua inicial y su escritura particular. Pero toda la evidencia acumulada indica una similitud de procesos fundamentales.

El problema es que la escuela no está prepara-

El inicio del aprendizaje no puede ser igual para quienes escucharon leer en voz alta muchas veces y para quienes no.

da para considerar esas ideas iniciales, porque el interlocutor predefinido es un chico que ya sabe que las letras se relacionan con los sonidos del habla (lo cual no es en modo alguno el comienzo de esta adquisición).

¿Qué sería prioritario brindarles a esos chicos de cinco, seis o siete años que ingresan a la escritura, prácticamente, a través de la experiencia escolar?

Si aprender a nadar fuera definido como un contenido escolar para todos los niños, debería haber piletas de natación en todas las escuelas y los maestros deberían saber nadar. Además, seguramente, a nadie se le ocurriría dejar a un chico solo en el medio del agua y se harían todos los esfuerzos para que no tuviera

miedo de entrar a la pileta, con la suposición de que todos pueden aprender a nadar.

La cultura escrita no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula, sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito.

Les pedimos que aprendan a leer y escribir, pero sin libros ni bibliotecas (sin pileta), creyendo que algunos van a poder y otros no y, sobre todo, pretendiendo que les resulte evidente la relación entre los sonidos del habla y las marcas de la escritura (algo así como enseñar a nadar sólo a quienes ya saben flotar por sí solos). Entrenamos la mano y el ojo, descomponemos rápidamente las palabras, que es como entrenar movimientos aislados fuera de la pileta. Meterse a la pileta es otra cosa.

Siguiendo con la analogía, ¿qué es “meterse a la pileta”?

Es entrar en un ambiente alfabetizador. Esta es una expresión que algunos han usado como referida a un conjunto de objetos desvinculados de las prácticas sociales que les dan sentido. Cuando decimos “ambiente alfabetizador”, estamos pensando en la introducción a la cultura escrita, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. El docente debe ser, para sus chicos, un lector de los textos completos, alguien que escribe para recordar, para transmitir información y que explicita esos propósitos al grupo a través de esas prácticas. Los chicos también pueden leer y escribir, cada quien a su nivel, haciendo el mejor esfuerzo y de la mejor manera posible (“Como puedas, pero de la mejor manera que puedas”; “Intentalo, pero acordate de cómo pudiste hacerlo ayer”; “Pensá en el nombre de quién te podés fijar, que tenga las mismas letras que necesitás para escribir”). No se trata de postergar indefinidamente los aprendizajes tradicionales, sino de insertarlos en un contexto donde tenga sentido leer

y escribir. Sobre todo, sentar las bases para que estos aprendizajes, que son cruciales, eviten la aparición de aquellos que leen sin entender y aquellos que escriben lo menos posible, con culpa y vergüenza.

Mirando la historia y el futuro de la escritura, ¿qué cree usted que debemos hacer para que los chicos de hoy puedan ser lectores y escritores mañana?

Es probable que los ciudadanos del siglo XXI tengan que saber leer más y saber seleccionar mejor que los de finales del siglo XX. También es posible que tengan que escribir más y con mayor rapidez. Las nuevas tecnologías, que se encuentran tanto en el espacio laboral como en el espacio doméstico, están cambiando rápidamente la manera de leer y producir textos. Aparecen nuevos géneros

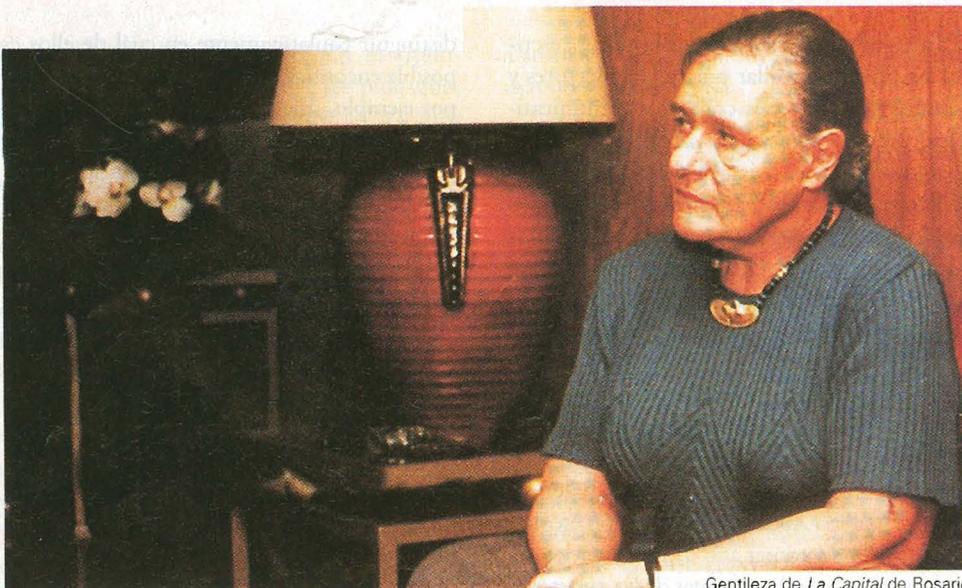


Gentileza de La Capital de Rosario

que no tienen aún denominación precisa y que están vinculados con las prácticas de la comunicación por Internet. Precisamente porque es muy difícil anticipar esos nuevos requerimientos, habría que formar lectores flexibles, con capacidad para leer de distintas maneras, según las necesidades de la situación; para seleccionar sin perderse en un flujo incesante de nuevas informaciones; para dudar de la veracidad de todo lo que se les ofrece (particularmente "en pantalla") y para aprovechar espacios inéditos de comunicación y de expresión antes inexistentes. Saber leer y escribir seguirá siendo necesario. Ser un ciudadano de la cultura letrada, que circula de pleno derecho en ella sin sentirse excluido, será cada vez más necesario. Tan necesario como aprender a escribir con las dos manos, a través de un teclado. El cine no eliminó al teatro y los discos compactos no eliminaron los conciertos en vivo.

Ser un ciudadano de la cultura letrada, que circula de pleno derecho en ella sin sentirse excluido, será cada vez más necesario.

La televisión no disminuyó los deseos de participar directamente en los espectáculos deportivos. Creo que, de la misma manera, los medios electrónicos no van a eliminar (al menos en un futuro inmediato) los libros "de carne y hueso" ni los periódicos ni los folletos o los panfletos. Viviremos en un mundo más complejo, donde los verbos "leer" y "escribir" serán probablemente redefinidos. Lo cual plantea, obviamente, nuevos desafíos para la tarea siempre necesaria de formar lectores, y niños y adultos con capacidad de producir escrituras social e individualmente significativas.]



Gentileza de *La Capital* de Rosario

Para seguir en tema

- Ferreiro, E., *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL, 1986.
 Ferreiro, E., "La construcción de la escritura en el niño", en *Lectura y Vida*, Año 12, Nº 3, 1991.
 Ferreiro, E., y Rodríguez, B., *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, CINVESTAV, 1994.
 Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I., *Caperucita roja aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa, 1996.
 Ferreiro, E., "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en Castorina, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D.; Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
 Ferreiro, E., *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI, 1997.

 Mirta Castedo es profesora de la Universidad Nacional de La Plata y especialista en Didáctica de la Lengua.

UN DESAFÍO PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

Enseñar a leer y escribir a los más pequeños

POR CLAUDIA MOLINARI, ANA SIRO Y MIRTA TORRES 

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIVEL INICIAL Y EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EGB REQUIERE LA CREACIÓN DE CONDICIONES INSTITUCIONALES Y EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS QUE DEN A LOS NIÑOS LA POSIBILIDAD DE PARTICIPAR DEL MUNDO LETRADO.

Participar tempranamente de la cultura escrita significa desarrollar prácticas de lectores y escritores en diversos contextos comunicativos. En este marco, la adquisición de la lengua escrita va más allá del conocimiento de las letras. La participación en las prácticas de lectores y escritores permite a los niños dar sentido a los textos, a los propósitos que determinan las diversas formas de abordarlos y, *al mismo tiempo*, a las marcas gráficas del sistema de escritura.

¿Cómo comunica el maestro estos contenidos? Entre otros, los temas de estudio constituyen interesantes contextos comunicativos en cuyo marco leer y escribir son prácticas indispensables. Apenas iniciado el año escolar, un maestro de primer año de la EGB propone, por ejemplo, estudiar algunas de las características de las plantas. En el aula conversan sobre el tema, observan y comparan diversos ejemplares y, por sugerencia del docente, también buscan información en los textos. Cuando los niños se enfrentan por sí mismos a los materiales de lectura, aprenden a actuar como lectores, aun cuando no puedan leer de manera convencional: revisan enciclopedias, libros sobre las plantas y algunas revistas; aprenden a

distinguir paulatinamente en cuál de ellos es posible encontrar el tema deseado (descubren, por ejemplo, que seguramente un cuento no explicará qué necesitan las plantas para vivir); se orientan por las imágenes o por lo poco o mucho que han aprendido acerca de las letras. En todos los casos, se trata de situaciones donde los chicos pueden darle sentido a la tarea a través del propósito que comparten.

¿Saben leer estos niños? Saben qué información están buscando, recurren a las imágenes y a algunas letras conocidas para tratar de comprender qué dicen los títulos o los epígrafes, intentan hallar en el texto los datos sobre los que conversaron en el aula.

En el marco de una situación de estudio, el maestro también *enseña a leer*. Ofrece situaciones con un propósito que orienta la lectura –averiguar qué necesitan las plantas para vivir–, despliega y propone una serie de acciones que los lectores realizan en el transcurso de una búsqueda: explorar textos, encontrar los adecuados y descartar los que no resultan útiles para la ocasión. Mientras tanto, va y viene entre los niños leyéndoles párrafos o epígrafes significativos, solicitándoles que localicen partes del texto que les ha

CUANDO CORTA EL ARBOL PUEDEN VER LOS ANILLOS DE CRE-
 MIENTO.
 LOS ANILLOS DE CRECIMIENTO
 SE BARRAN FORMANDO
 CADA BESO VE EL TONCO
 CEBA ASI EN D MAS
 GRUESO
 EN LAS RAMAS
 LOS ANILLOS DE CRECIMIENTO
 SON IGUALES

Pello
 Anillo
 Anillo

Registro realizado por los chicos a partir de la observación de los anillos de un tronco.

leído previamente –por ejemplo, el título que refiere el tema buscado–, les pide que argumenten sus afirmaciones –“¿Cómo saben que dice ‘raíz’ y no ‘rama?’”–, sabiendo que para responder podrán tomar en cuenta algunas letras conocidas, la cantidad de letras o la información de las imágenes. Lee también para que los chicos puedan confirmar o descartar una anticipación –decidir si un fragmento contiene o no la información buscada–, lee para aportar información nueva y, a partir de ella, discutir sobre el tema. A través de su lectura comunica a los alumnos muchos datos acerca de las plantas y, mientras lee, enseña acerca del acto lector y de la organización propia de los textos de divulgación científica.

Después de trabajar varios días, maestro y alumnos pueden decidir editar un pequeño cuadernillo sobre las plantas. El cuadernillo, elaborado por los niños para distribuir en las bibliotecas de otras aulas, incluiría un artículo central y varias ilustraciones con sus epígrafes correspondientes.

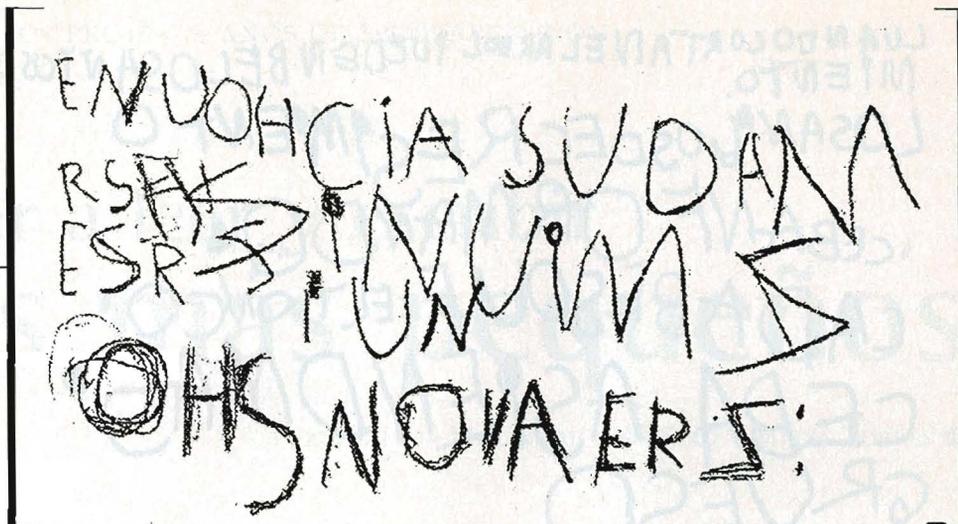
¿Saben escribir estos niños? Saben acerca de qué van a escribir, lo intentan, piden información o la buscan, copian, dictan un texto

a su maestro, escriben lo mejor que pueden usando algunas letras.

Los niños aprenden a actuar como lectores, aun cuando no puedan leer de manera convencional.

Produciendo textos con sus alumnos, el maestro *enseña a escribir*. Propone comunicar a otros niños aquello que han aprendido. En el transcurso de la tarea, los alumnos copian los nombres de las plantas para referenciar las ilustraciones, discuten qué poner en cada epígrafe y cada uno o en pequeños grupos escriben de la mejor manera posible. Al revisar la primera versión, el maestro abre espacios de discusión sobre lo escrito: “¿Queda bien decir ‘si la planta no está al sol se ponen blancas las hojas de la planta?’” Entre todos y de manera cooperativa, sugieren algunas modificaciones.

Para redactar el artículo, el maestro discute con el grupo qué información es indispensable, qué será necesario poner primero, cuál será el título. Luego los chicos, verdaderos autores, le dictan el texto. Mientras escribe, les



Texto realizado por los chicos a partir de la observación de un árbol: "Esta es la palmera datilera. La palmera tiene hojas largas".

plantea algunos problemas: "¿Se los leo otra vez, para ver cómo queda mejor?", "¿Suenan bien si ponemos de nuevo la palabra 'malvón'?"

Los niños experimentan las funciones de la lengua escrita: leen para saber, anotan para guardar memoria y para comunicar.

Las situaciones didácticas que derivan en la elaboración de un producto tangible —en este caso, el cuadernillo— dan a los niños la posibilidad de experimentar las funciones de la lengua escrita —leen para saber, anotan para guardar memoria y para comunicar—, de aprender acerca del contenido de los textos, de su organización y, por supuesto, de las letras y los demás signos que se utilizan para escribir. Muchos otros contextos hacen posible la participación de los niños en las prácticas de los lectores y de los escritores: el uso del cancionero, la lectura habitual de cuentos y otros textos literarios, el empleo de instrucciones para cocinar o construir diversos objetos, la elaboración de artículos para el periódico escolar, el envío de invitaciones o cartas de diverso tipo a chicos de otras escuelas. Aunque el Nivel Inicial y el primer año de la

EGB tengan características específicas, es posible establecer una continuidad entre los modos de enseñar la lengua escrita en ambos niveles. Desde el momento en que los niños ingresan al jardín de infantes se pueden planificar acciones sistemáticas que los inicien en el aprendizaje de las prácticas sociales de lectura y escritura. En la sala, la maestra puede proponer que se recurra a la lengua escrita, por ejemplo, para colocar el nombre propio en los dibujos, pasar lista, leer cuentos, publicar recomendaciones entre lectores, averiguar cómo nacen los delfines, invitar a los amigos a una fiesta.

En cualquier caso, tanto en la sala como en el aula, mientras los alumnos cumplen con el propósito de la tarea planteada, sostienen un intenso contacto con variados textos y enfrentan diversos problemas. Se trata de situaciones complejas, verdaderos desafíos, que los niños deben resolver. Para ello cuentan con algunos saberes, pero necesitan seguir aprendiendo. El docente puede proveerles información, promover la discusión, ayudarlos a coordinar diferentes puntos de vista, orientar la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, es decir, acompañarlos activamente en ese recorrido que les permitirá alcanzar un conocimiento cada vez más próximo al saber socialmente establecido.]

Para seguir en tema

Castedo, M. L.; Siro, A. y Molinari, M. C., *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

Ferreiro, E., "La construcción de la escritura en el niño", en *Lectura y Vida*, año XII, Nº 3, 1991.

Kaufman, A., *La lecto-escritura en la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 1988.

Lerner, D., "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida*, año XVII, Nº 1, 1996.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS RECUERDOS DE INFANCIA

Primeras experiencias

POR GRACIELA CABAL

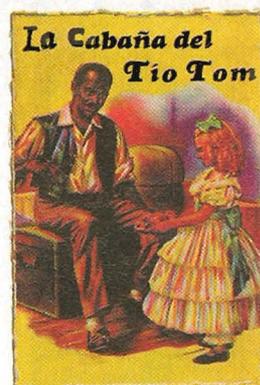
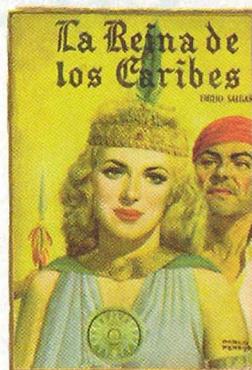
Yo siempre fui una nena adicta a la lectura, librodependiente, y a los cuatro años ya sabía que, cuando fuera grande, iba a ser escritora. En realidad, la que quería ser escritora era mi mamá, pero mi papá se le atravesó en su camino y chau pinela. Por eso yo había jurado, de chiquita, que nunca, nunca, nunca me iba a casar, para que ningún marido me jorobara la paciencia pidiéndome cosas mientras yo escribía mis libros. También había jurado que jamás iba a ir a la escuela a aprender nada. Así que la que me enseñó a leer y a escribir fue mi mamá. A la escuela iba, sí, pero a visitar a mi papá, que era el maestro de sexto, y a contarles historias inventadas por mí a los alumnos de él, que eran altos como roperos. Así que empecé mi carrera literaria inventando cuentos encima del escritorio de mi papá.

Después, cuando mi mamá me enseñó a leer y a escribir con el *Upa*, me puse a escribir los cuentos que había creado. Lo que no sabía era separar las palabras. Por eso al final tuve que ir a la escuela para que la Porota Albaytero, mi maestra de Inferior, me enseñara. Ahí me transformé en la escritora de la escuela. Y nunca más dejé de escribir ni de leer. En la escuela teníamos una linda biblioteca, enorme, pero siempre estaba cerrada para que nadie desordenara los libros. Allí iban los chicos en penitencia, cuando no habían estudiado, porque en la biblioteca vivía el esqueleto (yo no iba porque leía perfecto). En la última hora y cuando nos portábamos bien, la maestra nos leía unos cuentos que sacaba de un libro forradito de tela gris, que en la tapa tenía una nena abrazada a una alcancía y se llamaba *Ahorro*. A nosotras nos encantaban esas historias de niños castigados con severidad por no cuidar su lapicero, su goma, su pluma cucharita. Libros de diversión no nos leía la Señorita, "porque esos no dejan enseñanza", decía.

En mi casa abundaban los libros de diversión (era lo único que abundaba: dije que mi papá era maestro), y cada uno tenía su biblioteca.

La de mi papá, con sus estantes repletos de libros de Tor (tapas brillantes y coloridas, páginas ásperas, amarillas, gruesas) y de Sopena (alargados, a dos columnas). La de mi mamá, la Biblioteca de La Nación, y sus tomitos rosados, celestes, naranjas, desteñidos por el paso del tiempo y las muchas lecturas. Pero yo quería *mi* propia biblioteca, para guardar *mis* propios libros. Y al final la conseguí: una vieja heladera a hielo que, bien pintada de verde cotorra y forrada por dentro con las tapas del *Billiken*, resultó perfecta: los chicos de antes no teníamos muchas pretensiones. Los candorosos tomitos de la *Vida Espiritual*, que un padrino bien intencionado me regaló en la esperanza de modificar mi conducta, al parecer abominable; un diccionario así de gordo —*el Pequeño* (??) *Larousse Ilustrado*— que yo intentaba aprenderme de memoria (¿caso no iba a ser escritora?) a una página por día; los de la colección amarilla, la Robin Hood, con sus libros de niñas —*Mujercitas*, *Ocho primos*, *Rosa en flor*—, especiales para leer de noche porque procuraban dulces sueños; sus libros de llorar —*Corazón*, *La cabaña del tío Tom*, *David Copperfield*—, buenos para leer cuando una se había peleado con la madre; sus libros de aventuras —Verne, Salgari, Mark Twain—, para leer en el umbral de la puerta de calle, porque era en la calle donde sucedían las cosas interesantes. Pero como yo me terminaba un libro por día —dije que era adicta— después recurría a los de mi papá y a los de mi mamá. Así, junto con los libros para niños leí *El lirio en el valle* de Balzac, todos los de Emilio Zola, *Macbeth*, *El doble* de Dostoievski, varios de Eça de Queiroz y tantísimos otros...

Sí, la lectura y la escritura —la otra cara de la misma moneda— fueron en mi infancia y siguen siendo ahora algo así como la felicidad, un conjuro contra la muerte, un amuleto para mantener a raya los desconsuelos de la vida. En realidad son un vicio, "el vicio impune" del que hablaba Valéry Larbaud.]•



Graciela Cabal es escritora y narradora oral, autora de más de cincuenta libros para chicos y para adultos. Fue presidenta de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (Alija) y jurado nacional e internacional de literatura. Entre otros títulos publicó *Mujercitas eran las de antes*, *Tomasito*, *Cuentos con brujas*, *Mi amigo el Rey*, *Secretos de familia* (Primer Premio Especial de novela para adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999).

DESDE EL VIRREINATO HASTA NUESTROS DÍAS

Escenas de lectura en la escuela argentina

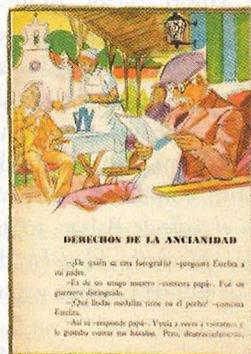
POR HÉCTOR RUBÉN CUCUZZA Y PABLO PINEAU 

LOS LIBROS DE LECTURA, LAS FORMAS DE LEERLOS Y EL USO QUE SE LES HA DADO EN EL PAÍS: UN RECORRIDO HISTÓRICO QUE PUEDE ARROJAR LUZ SOBRE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ACTUALIDAD.¹



Probablemente, todos los que hemos ido a la escuela recordamos nuestros primeros libros de lectura. Por ejemplo, títulos como *El Nene*, *El libro del escolar*, *Florecer*, *Obreritos*, *Rulo y Pelusa*, *Alfarero*, *Mi amigo Gregorio*, *Naranjito*, *Trampolín* y *Pupi* y yo no sólo pueden traer re-

Estos recuerdos permiten, entre otras cosas, ubicar las generaciones, ya que no siempre se leyó lo mismo en las escuelas ni de las mismas formas ni para los mismos fines. Así, podemos sostener que, en nuestro país, a lo largo de la historia hubo distintas “escenas de



¹ Este artículo presenta aspectos parciales de la investigación “Historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina” (proyecto HISTELEA), que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires.

cuerdos sobre ciertas lecturas sino también sobre su uso: las formas de tomar el libro, de colocar el cuerpo, de girar las hojas; las actividades de completarlo, pintarlo o recortarlo, su lectura en voz alta, en coro o *rumiando*.

lectura” en función de diversas políticas de enseñanza de la lectoescritura que implicaron su distribución en forma desigual y diferenciada, y cuyas huellas aún se encuentran en aulas argentinas. Presentamos algunas de

El sapo mimoso es un juguete
 Con la mosca Julieta juega a las escondidas
 Con el sapo Juan juega a las cartas. El sapo
 Para escribir con-
 Pero le da lo mismo
 juego y lo mismo se di

PRIMER LIBRO
 TEXTO ADOPTADO POR LOS CONSEJOS DE EDUCACIÓN DE
 BUENOS AIRES, ENTRE RÍOS, SANTA FE, CATAMARCA,
 TUCUMÁN, SALTA, etc.



esas escenas como una forma de revisar la complejidad histórica de nuestras prácticas de enseñanza en la actualidad.

DE LA COLONIA A LA REVOLUCIÓN DE MAYO

Hasta avanzado el siglo XIX, los que leían eran muy pocos. Y los que escribían, aún menos. Por entonces, estas dos prácticas estaban diferenciadas, y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en la enseñanza y el aprendizaje de la "lectoescritura".

Se aprendía a leer memorizando el abecedario por medio de "cartillas" o "silabarios", cuadernillos que presentaban el alfabeto y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas (series que también se debían memorizar), para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido. Entre éstos fueron muy difundidos y utilizados el *Catón Cristiano* y *Catecismo de la Doctrina Christiana* y el *Catecismo de Astete*, textos

bían leerse y repetirse, generalmente en voz alta y en forma colectiva.

Al producirse la Revolución de Mayo, Mariano Moreno quiso introducir el *Contrato Social* de Rousseau como libro de lectura, pero su proyecto no prosperó, y las cartillas, silabarios y catecismos perduraron como textos escolares. A lo sumo, aparecieron "catecismos patrióticos", pero las escenas de lectura concretas no variaron.

HACIA LA ALFABETIZACIÓN POR EL MÉTODO

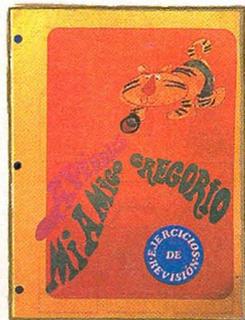
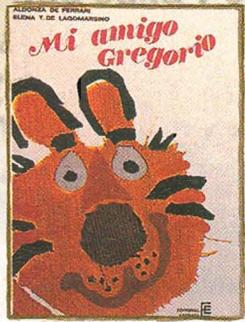
En la segunda mitad del siglo XIX, junto con el triunfo de la escuela moderna, se fueron generando en la sociedad los cambios que modificarían las condiciones de producción de lectores. La lectoescritura se volvió un proceso único, y comenzó una larga "querrela de los métodos" para establecer cuál era el mejor —método sintético, analítico, global, de palabra generadora, etcétera— para ser aplicado en la escuela.



que venían de la época de la Colonia y se mantuvieron por largo tiempo. Con fuerte contenido moral, esos libros caros y escasos estaban compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que de-

Se configuró el libro de lectura moderno, que fue preanunciado en obras como la *Anagnosia* de Marcos Sastre, o *Progresita* de Pablo Pizzurno. Su mejor expresión fue *El Nene* de Andrés Ferreira, cuya primera edición es de

Los libros que ilustran esta nota pertenecen al catálogo de la Biblioteca Nacional de Maestros.



Las imágenes del libro *Mi amigo Gregorio* fueron cedidas gentilmente por Editorial Estrada.

1895 y que, luego de 120 reimpresiones, dejó de publicarse en 1959.

Los nuevos textos, más manuales y baratos, estaban escritos en la Argentina, y contenían un conjunto de lecturas cortas sobre diversos temas, acompañadas con ilustraciones. Aprobados y estimulados por el Estado, conjugaban una visión político-moral (formación de una identidad nacional homogénea, una participación ciudadana restringida a los límites republicanos y un comportamiento cotidiano regido por las normas de la civilización y la urbanidad), otra metodológica y didáctica (la palabra como punto de partida) y una visión editorial empresarial (aportes de editores y distribuidores, avances en las técnicas de impresión, producción nacional de papel). A la vez, se ritualizó la escena de lectura escolar. Desde el frente de la clase, la maestra realizaba la lectura "modelo", a la que seguía la lectura "coral", y luego lecturas individuales en voz alta mientras el grupo realizaba el seguimiento con lectura silenciosa. Se prescribió tomar el libro abierto sosteniéndolo de abajo con la mano izquierda en el medio del lomo, mientras la mano derecha se colocaba en la punta derecha superior, preparada para voltear la hoja. Además, había que realizar una pausa al llegar al punto aparte para levantar la vista y mirar al auditorio.

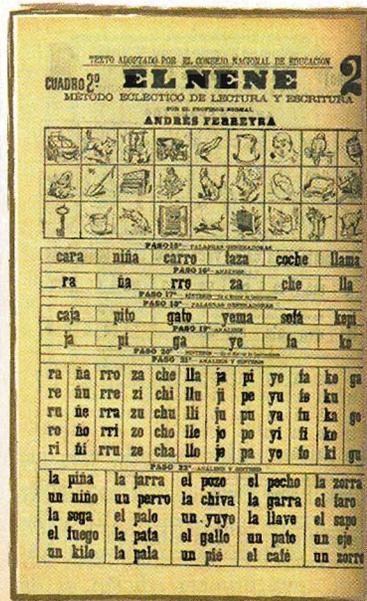
Con esos libros y esas prácticas, en la primera mitad del siglo XX, la escuela logró difundir masivamente la alfabetización e imponer sus pautas de lectura al conjunto de la sociedad.

NUEVAS FORMAS, NUEVOS CONTENIDOS

Esa masificación de la escuela primaria se intensificó durante la época peronista, lo que amplió el acceso de sectores populares a la lectoescritura. A su vez, el gobierno vio las potencialidades de "inculcación ideológica" que permitían los textos y decidió usarlas desembozadamente, sin el disimulo de los gobiernos anteriores. La ideología oficial se volvió el menos oculto de los currículos ocultos.

Aparecieron nuevos temas de lectura junto a los anteriores. Los derechos del niño, del trabajador y de la ancianidad, incluidos en la entonces nueva Constitución, aparecían largamente tratados en los libros de lectura, así como las referencias a los planes quinquenales del Estado. Los obreros, otros sectores populares y la doctrina justicialista vuelta doctrina nacional estaban presentes en esos textos. Nunca como en esa década la escuela habló tanto del presente, en libros de lectura como *Justicialismo*, *El hada buena*, *Niños felices*, *Patria justa*, *La Argentina de Perón*. En los libros de "lectura inicial", acompañando a "mi mamá me ama", apareció "Evita me ama". La imagen de Perón y de sus obras irrumpió en los textos escolares y, en 1952, *La razón de mi vida* de Eva Duarte de Perón fue convertido en texto de lectura obligatoria.

Pero si bien se produjo una disrupción en los contenidos de los textos, no se produjeron masivamente cambios en su tratamiento escolar. Los libros mantuvieron la forma de la etapa anterior y las escenas de lectura también fueron las mismas. Es posible pensar entonces que, en este sentido, el impacto de los cambios fue menor.



MODERNIZACIONES Y REPRESIONES

En las décadas siguientes, el libro de texto siguió cambiando; se fue diversificando. Una nueva camada, impresa en 1958, buscó

desterrar las imponentes peronistas. En esos años, cuando la "Nueva Argentina" pasó a ser la "Segunda Tiranía", fue tan obligatorio no leer *La razón de mi vida* como obligatorio lo había sido en 1952.

Junto con estos cambios ideológicos se llevaron a cabo algunas modernizaciones. En esas décadas, los temas, las ilustraciones y las formas eran más cercanas al mundo infantil—en algunos casos hasta se incluían historietas—, y el discurso moralizador no era tan explícito. El texto abandonó su condición de soporte de la oralidad—desapareció el hincapié puesto en la elocución y las lecturas expresivas— y la Escuela Nueva acercó el libro al cuaderno al llenarlo de actividades. Vayan como ejemplos *Mi amigo Gregorio*, *Aire libre* y *Dulce de leche*.

En la década del 70, la vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Las "listas negras" de libros prohibidos marcan con elocuencia los límites de la lectura durante la última dictadura militar. En ese período, la restricción a enseñar sólo trece letras en primer grado dio por tierra con los cambios. Los libros de lectura acortaron sus miras y sus autores se vieron en dificultades dignas de un ejercicio de taller literario para escribir textos con sentido con sólo ocho consonantes. Ejemplo de esto es *Pupi y yo*.

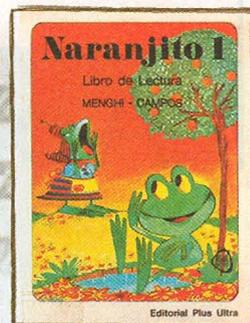
Con la recuperación de la democracia, nuevos textos buscaron rescatar dinamismo en contenidos y formas. Son textos escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes.

Pero la eficacia de la página impresa es puesta en cuestión por la irrupción de la pantalla como soporte de texto. La revolución informática de las últimas décadas propone a la escuela una nueva escena de lectura frente a la computadora. El hipertexto ya no sigue la linealidad de la escritura tipográfica; se "navega" por imágenes, sonidos y textos escritos a los que se puede acceder a través de *links* (enlaces), se consultan enciclopedias digitalizadas. Esto plantea, como nuevo desafío de la enseñanza de la lectura y la escritura, la superación de la falsa antinomia "libros vs. computadoras" en un marco creciente de distribución desigual de esos bienes culturales.

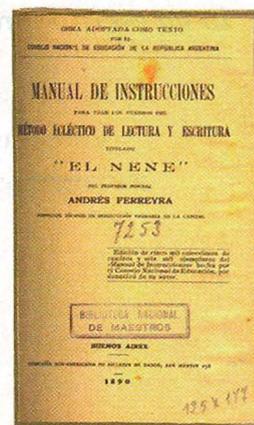
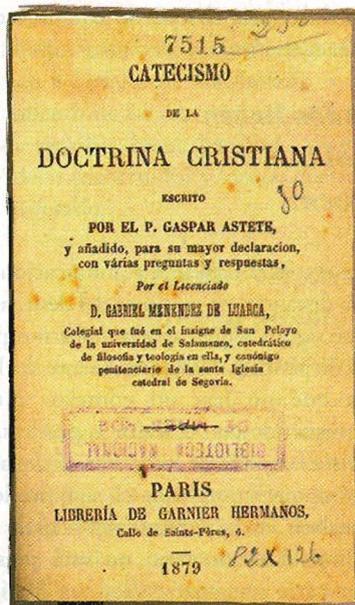
LECTURA E IGUALDAD

Esta visita a vuelo de pájaro a algunas escenas de la historia de la lectura en la Argentina fue realizada en función de comprender las distintas formas en que la escuela intentó cumplir con la propuesta moderna de enseñar a leer y escribir a toda la población. Cabe aclarar, finalmente, que nuestra preocupación por este campo de estudio no se basa exclusivamente en motivos académicos. En 1819, Ambrosio Millicay, un negro liberto, fue azotado en la plaza pública de Catamarca "por haberse descubierto que sabía leer y escribir". Hoy, a comienzos del siglo XXI, en colores de denuncia, el mapa irregular y segmentado de la distribución de la riqueza se apoya sobre el mapa de ubicación de los actuales Ambrosios Millicays excluidos del acceso a la lectoescritura comprensiva, sea desde el papel o desde la palabra atravesada por la informática.

Aspiramos a que nuestro trabajo de reconstrucción histórica ayude a comprender por qué la escuela sigue siendo el espacio privilegiado de acceso, promoción y difusión de la lectoescritura para los sectores históricamente marginados.]



m Héctor Rubén Cucuzza es director decano del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y director del proyecto HISTELEA. Pablo Pineau es profesor adjunto de Historia social de la educación en la Universidad Nacional de Luján y codirector del proyecto HISTELEA.



¿QUÉ PASA POR LA MENTE DE UN ESCRITOR AL COMPONER UN TEXTO?

Aprender escribiendo

CONOCER LOS PROCESOS MENTALES QUE SE PONEN EN JUEGO AL ESCRIBIR UN TEXTO PODRÍA AYUDAR A DISEÑAR ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA QUE NIÑOS Y ADOLESCENTES DESARROLLEN ESTRATEGIAS PROPIAS DE ESCRITORES COMPETENTES.

POR MAITE ALVARADO 

A diferencia del habla, que el niño aprende espontáneamente en los intercambios cotidianos con los adultos, la escritura requiere un proceso sistemático de enseñanza, hasta tal punto que hay una institución, la escuela, especializada en enseñar a leer y escribir. Se trata de un entrenamiento costoso y las dificultades que plantea se relacionan, en buena medida, con el tipo de comunicación que crea la escritura.

Los escritores entrenados hacen borradores, releen, evalúan lo ya escrito y reescriben.

La escritura crea una comunicación diferida y a distancia, en ausencia del destinatario. Lo que significa que, al comunicarnos por escrito, dependemos exclusivamente del lenguaje, ya que no hay un contexto extraverbal compartido con el lector y, por lo tanto, no existe la ayuda de los gestos ni de la entonación, que completan el significado de las palabras en la comunicación oral. Además, como el destinatario no está presente, es necesario imaginar cuáles son sus intereses,

sus conocimientos, qué es lo que puede y lo que no puede entender. Es decir, hay que hacer un esfuerzo para construir mentalmente a ese destinatario, ese lector que no está enfrente y del que no se recibe ninguna señal que permita ir controlando si está de acuerdo, si le interesa o si comprende lo que lee. Entonces, el hecho de que la comunicación escrita sea diferida y a distancia plantea, como primera dificultad, la necesidad de construir una representación mental del lector al que se destina el texto. Esto les cuesta especialmente a los chicos: al no tener enfrente al receptor, la motivación para comunicarse se desdibuja; además, falta el auxilio del interlocutor, que completa el mensaje y da pie para la respuesta en la comunicación cara a cara.

La otra dificultad es que el significado del texto escrito descansa sólo en el lenguaje. ¿Qué consecuencias tiene esto? Por una parte, las palabras que se utilizan en los textos escritos suelen ser más precisas que las que se usan al hablar. Por otra parte, al escribir se respeta más la norma, se usan oraciones completas y una mayor variedad y complejidad en la subordinación. ¿Por qué? Porque



stockpress

cuando se usa una palabra en un texto escrito hay que prever qué significado le va a dar el lector, para evitar de antemano malentendidos, y proporcionar la mayor cantidad de ayudas que sea posible para facilitar u orientar la interpretación. Por eso, al escribir nos volvemos más conscientes del lenguaje, de sus limitaciones y de sus posibilidades. Y como disponemos de más tiempo, podemos controlar mejor lo que decimos que cuando nos comunicamos oralmente. Controlar quiere decir tanto pensar lo que queremos decir como tachar, corregir, borrar. Los escritores entrenados hacen borradores, releen, evalúan lo ya escrito y reescriben teniendo en cuenta las características del lector al que se dirigen, del tema que tratan y del género en el que se expresan. La comunicación cara a cara, por ser espontánea y veloz, pone menos filtros a las emociones. Como contrapartida, la comunicación escrita brinda una posibilidad mayor de reflexionar sobre el propio discurso. Y es importante aprovechar esta ventaja, sobre todo teniendo en cuenta que, una vez que el texto se pone en circulación, ya no es tan fácil rectificarlo.

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Se suele decir que escribir es volcar en el papel las ideas. Esta imagen sugiere que el que escribe, en una especie de acto mecánico, arroja al papel pensamientos que ya estaban en su mente. Se trata de un modo muy generalizado de concebir la escritura. Por eso, personas de distintas edades atribuyen sus dificultades para escribir a la falta de ideas o bien a la falta de vocabulario o al desconocimiento de las estructuras gramaticales. Para escribir bien, parecería, basta tener qué decir (contenido) y formas correctas para expresarlo.

Escribir implica pensar, y en el proceso mismo de componer se van generando ideas nuevas.

Hoy, sin embargo, sabemos que escribir es más que poner en palabras escritas un contenido preexistente. La escritura, lejos de ser una actividad mecánica, es una actividad que compromete al sujeto que la realiza y lo obliga a evaluar sus propios recursos y tomar

decisiones. Por otra parte, distintas investigaciones han demostrado que escribir implica pensar y que en el proceso mismo de componer se van generando ideas nuevas. Es decir, al escribir se modifican las creencias y los conocimientos del escritor.

Las investigaciones cognitivas describen el modo en que componen los escritores expertos como una interacción de tres procesos: planificar (generar ideas y ordenarlas en un esquema mental del texto), redactar (poner las ideas en palabras) y revisar (releer el fragmento de texto ya escrito y corregirlo). No se trata de un proceso lineal sino recursivo, es decir que tanto la planificación como la revisión del texto se realizan tantas veces cuantas sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento.

Muchas de las correcciones que los escritores maduros realizan tienen la finalidad de ajustar el texto al destinatario, al género o a los objetivos de la tarea.

Desde luego, existen estilos personales en el modo de componer. Algunos escritores planifican minuciosamente el texto que van a producir, en algunos casos partiendo de apuntes o esquemas, e incluso generando numerosos borradores. Otros jamás planifican con antelación y, en cambio, se dejan llevar por la propia escritura, que los orienta a medida que avanzan. Del mismo modo, existen escritores que eligen cuidadosamente cada palabra que estampan en el papel o la pantalla y no avanzan hasta no estar absolutamente conformes con la frase escrita, y existen escritores que escriben de un tirón y dejan para un momento posterior de revisión el cuidado del estilo.

Estas modalidades personales pueden revestir características más o menos obsesivas según los casos: Edgar Allan Poe afirmaba que, antes de ponerse a escribir un cuento, necesitaba tener desarrollado el argumento hasta el desenlace, y el escritor francés Gustave Flaubert pasaba noches en vela corrigiendo sus frases, trabajo que lo agotaba hasta tal punto que terminaba desplomándose en un sillón, sin fuerzas para continuar. En el otro extremo, André Breton proponía: "Escriban

rápido, sin tema preconcebido, escriban lo suficientemente rápido para no tener que frenarse y no tener la tentación de leer lo escrito. La primera frase se les ocurrirá por sí misma, ya que cada segundo que pasa hay una frase que desea salir." (*Manifiesto surrealista*, 1924).

Por otra parte, las circunstancias en las que se escribe (tiempo y espacio) y las características del género influyen en el proceso de composición. No es lo mismo escribir en la redacción de un diario, con plazos siempre estrechos, que hacerlo por gusto, en la propia casa, en un bar o en el estudio. Los periodistas rara vez planifican sus artículos con antelación, no sólo por razones de tiempo sino porque la estructura fuertemente estandarizada de los géneros periodísticos los exime de esa tarea; asimismo, el lenguaje periodístico provee fórmulas que limitan las opciones estilísticas y simplifican considerablemente la redacción.

En cuanto a la incidencia del género en el proceso, baste comparar los géneros académicos —como la monografía o la tesis—, que requieren la formulación de un plan previo, con la poesía, que, salvo raras excepciones, sacrifica la planificación a favor del devenir sonoro y de las asociaciones que el propio lenguaje va sugiriendo.

La experiencia indica, a su vez, que de los tres procesos que interactúan en la composición del texto escrito —planificación, redacción y revisión—, es la revisión el que cobra protagonismo en la era de la computadora. Esto se debe a que los procesadores de texto incluyen funciones destinadas a facilitar operaciones de edición, como la función de borrado o supresión, la de inserción y la combinación de cortar y pegar, que permite mover o desplazar unidades a lo largo del texto. Esta facilidad, sumada a la accesibilidad del texto electrónico, que está siempre disponible para introducir modificaciones, hace que pocos escritores dediquen tiempo a planificar por anticipado; lo más frecuente es que la planificación se vaya haciendo sobre la marcha, a medida que se escribe y en estrecha relación con la revisión.

Por su parte, los escritores maduros o expertos encaran la tarea de escritura como si se tratara de resolver un problema que incluye distintas variables a tener en cuenta: para qué se escribe el texto, a qué lector va dirigido,



stockpress

qué sabe ese lector acerca del tema, etcétera. A partir del modo como va definiendo el problema, el escritor pone en práctica estrategias para resolverlo. La conciencia del problema que enfrenta está presente a lo largo de todo el proceso de composición, cuando planifica, cuando redacta y cuando revisa. Por eso, muchas de las correcciones que los escritores maduros realizan tienen la finalidad de ajustar el texto al destinatario, al género o a los objetivos de la tarea. En función de eso, reemplazan palabras por sinónimos más adecuados, incluyen explicaciones o definiciones que aclaren los conceptos, ejemplos y comparaciones que ayuden a entender nociones abstractas o relaciones complejas. En este proceso de reformulación del propio texto, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que ya tenía y genera ideas nuevas. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que al empezar.

ESCRIBIR EN LA ESCUELA

El interés creciente que se observa de unos años a esta parte por investigar lo que pasa por la mente de un escritor cuando compone un texto, cuáles son los procesos mentales que pone en juego al escribir, está relacionado con la preocupación por enseñar a escribir a niños y adolescentes. Un supuesto en el que se basan la mayoría de las investigaciones cognitivas sobre el proceso de escritura de los escritores expertos es que los resultados que se obtengan pueden ayudar a comprender las dificultades que enfrentan los escritores inexpertos y a diseñar estrategias didácticas para superarlas. Se sabe, por ejemplo, que los escritores inmaduros planifican y revisan escasamente sus textos, que les cuesta seleccionar los recursos lingüísticos adecuados al destinatario, al género y a los propósitos comunicativos, porque raramente construyen

una representación de la tarea de escritura que incluya estos aspectos, que la mayor parte de sus esfuerzos y su atención están centrados en recuperar de la memoria los conocimientos que tienen acerca del tema y en escribir correctamente las palabras y las oraciones. Sería deseable que esta situación se revirtiera a lo largo de la escolaridad. Para que esto ocurra, es necesaria una práctica de escritura sostenida, que enfrente a los alumnos a tareas de complejidad creciente, en las que escribir sea un desafío que obligue a pensar y a establecer relaciones entre conocimientos, a experimentar con distintas alternativas de resolución y a volver sobre sus textos para reformularlos con objetivos diversos.

Una queja frecuente entre los profesores terciarios y universitarios es que los textos de los alumnos repiten lo que dice la bibliografía o lo que se dice en clase, que no hay ideas propias ni reformulaciones adecuadas del material de lectura. Los alumnos dicen lo que saben, "vuelcan sobre el papel" lo aprendido. La estrategia de repetir lo leído o escuchado en clase es un indicador de la escasa conexión que pueden establecer entre esos contenidos y sus conocimientos previos y expresa falta de recursos conceptuales y lingüísticos para reformular los textos que se estudian.

*Cuando el texto está terminado,
el escritor siente que sabe más
que al empezar.*

Se trata de habilidades que la escuela puede contribuir a desarrollar. Y no exclusivamente en el área de Lengua. Como sostiene Henry Giroux, una pedagogía de la escritura debería considerar esta práctica "en su doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia".]



stockpress

Para seguir en tema

Flower, L. y Hayes, J., "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1 (Los procesos de lectura y escritura)*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1994.

Giroux, H., "Escritura y pensamiento crítico", en *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

Scardamalia, M. y Bereiter, C., "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje* 58, Barcelona, 1992.

Silvestri, A., *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro, 1998.

m Maite Alvarado es profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, y coordinadora del equipo curricular del área de Lengua del Ministerio de Educación de la Nación

ENTREVISTA A BEATRIZ SARLO

La lectura interpela a la imaginación

POR GUSTAVO BOMBINI 

UNA MIRADA ACERCA DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN LA ESCUELA, LAS TRADICIONES CULTURALES Y LAS COMPETENCIAS QUE SUPONE EL ACCESO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE COMUNICACIÓN.

En algunos de sus libros, usted plantea que a fin del siglo XX se produce un cambio en las relaciones con la cultura escrita, y que ese cambio se da también en la escuela.

Yo no soy especialista en la escuela, así que más bien me voy a referir a aquellos discursos que sobre la escuela circulan en la esfera pública. Desde la esfera pública se le formulan a la escuela ciertos reclamos. Reclamos de aquellos que son los actores primarios y secundarios, de los chicos y de los padres; pero también hay reclamos desde lo político. Por ejemplo, en este momento se piensa la computadora del mismo modo en que se pensó el libro en la fundación del sistema escolar argentino, a mediados del siglo XIX. Yo miro con cierta aprensión la idea de que el futuro de la escuela se juega básicamente en esa esfera y en las destrezas que se aprenden en ella. Y miro también con cierta aprensión el mensaje que se envía a los maestros acerca de que no hay saberes vinculados con la lectoescritura que tengan igual valor que los relacionados con las nuevas tecnologías comunicativas. Sin duda no puedo dejar de pensar que el

acceso a las tecnologías virtuales y a Internet es lo que va a signar los próximos veinte o treinta años. Pero estoy convencida de que la única forma de lograr un acceso a ellas es con un manejo más agudo, más despierto y más capacitado de los procesos de la lectoescritura. Para sintetizar, de ningún modo pienso que la Argentina debería cerrar sus puertas a la gran avenida comunicativa que se abre con Internet; lo que digo es que la única forma de entrar en esa avenida comunicativa es por una implantación fuertísima de los procesos de lectoescritura; y tengo la impresión de que son esos procesos los que están más en peligro hoy.

Las evaluaciones educativas han demostrado que la capacidad de comprensión de textos sencillos es muy baja tanto en los alumnos de la escuela primaria como en los de secundaria. Internet produce textos más complicados y, además, por razones tecnológicas, exige que esos textos sean leídos de manera bastante más rápida. En este marco, me parece que mi posición ha sido más bien argumentar en favor de una fuerte consolidación de aquello en lo que capacitaba la escuela argentina de las tres primeras décadas de este siglo: la lectoescritura.



Beatriz Sarlo es crítica de la cultura y profesora de Literatura argentina del siglo XX en la Universidad de Buenos Aires. Sus libros se ocupan de los más diversos objetos, desde la literatura (el Centenario, las vanguardias, Borges, Cortázar) hasta los *shoppings*, los nuevos espacios urbanos y las tecnologías multimediales. En algunos de sus trabajos, como *El imperio de los sentimientos*, reflexiona sobre la lectura.

En *La máquina cultural* se ocupa de la escuela, a través de la memoria de una maestra argentina de las primeras décadas del siglo.



¿Se podría pensar, entonces, en una nueva función del viejo proyecto de fines del siglo XIX, la alfabetización universal, como condición necesaria para entrar al mundo de la cultura escrita y de la alfabetización virtual?

No hay alfabetización virtual que no presuponga una alfabetización en la lectura y en la escritura, como condición excluyente. El mundo de lo virtual, hasta el momento, es un mundo mucho más vinculado al mundo de la letra y a lo escrito que a la imagen y al sonido. Se puede bajar el último video de los Smashing Pumpkins y tenerlo en la computadora, pero el 70% de aquello a lo que se accede por Internet es escrito y hay que tener una muy buena capacidad para navegar en un universo de escritos que, además, no tiene mapa.

A diferencia de un libro, donde uno tiene un mapa —el índice del libro es ese mapa y, aunque un libro careciera de índice, materialmente se podría recorrer—, la masa de textos que están en Internet tiene *links*, enlaces, pero esos enlaces no están presentados en un mapa previo; no pueden recorrerse materialmente sino de pantalla a pantalla, es decir, como saltando diversos vacíos. Sin duda, la disposición para manejarse en esa esfera textual, la disposición de lectura, la disposición lógica necesaria para establecer conexiones, la capacidad de estructuración lógica para manejarse en esa esfera virtual, son complejas y diferentes de las necesarias para manejarse en un libro.

Se piensa la computadora del mismo modo que se pensó el libro en la fundación del sistema escolar argentino, a mediados del siglo XIX.

En los últimos diez años, se ha observado una preocupación por despojar a la literatura de su lugar de discurso modelo. Se pensó en la necesidad de incorporar textos vinculados con la vida cotidiana y con la información. Esto produjo un giro con respecto a lo que se enseña en la clase de Lengua. No obstante, quedan dudas sobre el lugar que le corresponde a la literatura en la formación de los lectores.

Es curioso, porque la escuela comienza a pensar que es parte de su deber conformar ciudadanos que puedan leer críticamente los textos periodísticos, los textos que les permiten participar de la vida pública, en un momento de baja absoluta en la lectura de los periódicos. La Argentina sigue siendo un país donde se leen muchos diarios comparado con el resto de América latina, pero las cifras de venta de la Argentina en los últimos veinte años han bajado muchísimo.

En este sentido, mi hipótesis es que los lectores viejos que van cayendo no son reemplazados por nuevos lectores. Si esta fuera la perspectiva desde la cual la escuela se preocupa por la lectura del periódico, uno no podría más que estar de acuerdo. Es decir, en un país donde se leen menos diarios,



que la escuela refuerce esa lectura porque piensa que los diarios son un elemento fundamental, completado pero no reemplazado por la televisión y la radio, me parecería muy aceptable. Pero si la perspectiva es que hay que acercar a los chicos y los adolescentes fundamentalmente a textos que les resulten más familiares (por ejemplo, una noticia periodística o una letra de rock), en ese caso estoy en desacuerdo.

Creo que la escuela no es el lugar adonde la gente va a reforzar la familiaridad sino adonde va a ponerse en contacto con aquello que no le es familiar. No creo esto solamente de la escuela, lo creo de la cultura. La formación cultural es un corte y no una continuidad. La cultura es, antropológicamente, corte; es corte con la espontaneidad, con la tradición.

La cultura, en tiempo presente, significa siempre corte con la tradición. Por lo tanto, creo que si la escuela pasa esto por alto en nombre del loable propósito de que los chicos tienen que valorar aquello que las viejas culturas de elites y letradas no valoraban (las producciones populares o periodísticas), y en detrimento de aquellas formas de textos que son más complejas, más densas semántica y formalmente, estaría en desacuerdo. Sobre este problema, hay dos perspectivas. Si la escuela, a través de la lectura de los diarios, se está haciendo cargo de una situación coyuntural de crisis de participación en la esfera pública, entonces cumple una función: forma ciudadanos de la república. Si lo que hace la escuela es reemplazar una masa de textos por otra —es decir, los de la literatura por textos que serían marginales respecto de ella, y cuando digo “marginales” no quiero decir “inferiores” sino colocados en otro universo simbólico— creo que se comete una equivocación.

No hay alfabetización virtual que no presuponga una alfabetización en la lectura y en la escritura, como condición excluyente.

La educación trae lo nuevo, aquello que los sujetos educativos no conocen. Puede establecer estrategias pedagógicas para que los

sujetos se acerquen de una manera más exitosa a eso nuevo, pero la conciencia de la educación es la transmisión y la producción de algo nuevo, que esos sujetos no traían y que se van a llevar después del pasaje por la institución educativa. En un momento de crisis de la lectura literaria, y si convenimos en que la literatura es una dimensión muy importante de lo simbólico en las sociedades contemporáneas, es probable que la escuela tenga que hacerse cargo de este problema, que es un problema de transmisión y que tiene también que ver con los derechos. Yo creo que aquellos que están incluidos en una institución universal como es la escuela tienen un derecho al acceso a la tradición, a las herencias históricas, que no puede ser obturado, negado o debilitado por modas pedagógicas.

Obviamente, dentro de esa escolarización universal están incluidos los sectores populares.

Sin duda. Cuando hablo de derecho a una herencia, son los sectores populares los que me preocupan. Pienso que los chicos de Barrio Norte [en la ciudad de Buenos Aires], si eligen alguna vez apropiarse de esa herencia, van a tener el hábito más o menos constituido para hacerlo. Son aquellos otros sectores los que sólo tienen un momento en sus vidas en relación con una herencia cultural.

En este sentido, me parecen poco productivas ciertas estrategias de la escuela para acercar a los chicos a la lectura. Para poner un ejemplo, yo no creo que sea una estrategia exitosa para acercar a un chico a la poesía hacerle transcribir en su cuaderno la letra de una canción de rock nacional. En principio, me parece que es un manejo casi agresivo con respecto a esa canción cuya letra se transcribe, porque se divide algo que es indivisible. Las mejores canciones populares, aquellas que uno admira cuando escucha su letra y su música en conjunto, son espantosas cuando las separamos. Si tomo una letra de Luis Alberto Spinetta o de Charly García y la hago analizar como literatura, estoy captando una visión deformada de la canción. Si yo fuera Spinetta o Charly, me opondría seriamente a que esa operación se efectuara con una canción que

yo he escrito. Me parece que, en nombre de la proximidad con los niños, se lleva a cabo una operación simplista. Hacer esa disección es parte de la mala conciencia de la cultura letrada. Ése es un tributo populista y yo estoy en contra de ese tributo.

A la inversa, alguien que ha pasado por el análisis de un poema de Oliverio Girondo está bastante más preparado para interpretar ciertas imágenes que se pueden presentar en la canción popular.

Por otra parte, pensar que al maestro le va a resultar más sencillo tomar algo de Charly que algo de Girondo es ilusorio; le va a resultar igualmente complicado. Con lo único que va a contar, en el caso del texto de Charly, es con cierta anuencia más o menos abúlica de los alumnos, porque no son tontos y saben que son trampas tendidas por los docentes para que estén ahí sentados en el aula toda la mañana. Si los tenemos sentados toda la mañana, tenemos que darles cosas que ellos no conocen.

Actualmente hay un debate en la escuela secundaria acerca de qué textos literarios se eligen y cómo se seleccionan.

¿Cómo establecer un corpus? La literatura argentina tiene dos siglos de existencia, con una decena de obras que forman parte de la herencia que se transmite y que se puede romper si es necesario. Se rompe con Borges, con Lugones o con Girondo. Nosotros tenemos solucionado cierto problema: no tenemos que sentarnos a discutir cuál de las setenta u ochenta obras de Shakespeare tenemos que dar. Debemos pensar, simplemente, en cuáles son las estrategias para que alguien pueda leer el *Facundo*. Discutir si Sarmiento quiso condensar en el episodio de Villafañe esa civilización o esa barbarie del siglo XIX, si eso es correcto o incorrecto, si se atiene o no a una verdad histórica, qué tipo de presupuesto ideológico tiene, etcétera. O quizás hay que empezar por las últimas estrofas de la ida del *Martín Fierro* de José Hernández, es decir, aquello que interpela de manera más directa al lector. Creo que es más una discusión de estrategias que de elección de obras.

Quizás sea optimista o simplista, pero no me

parece que en el caso de la literatura argentina el problema de las obras a comunicar sea tan grave. No me cabe la menor duda de que hay que leer el *Facundo* y el *Martín Fierro* antes que leer a cualquier escritor menor del siglo XIX. Su significación para el debate público en la Argentina atravesó todo el siglo XX; no sé si atravesará el XXI, pero leyendo el *Facundo* y el *Martín Fierro* se puede poner frente a los chicos todo el debate público del siglo XX. Tampoco tenemos una literatura con miles de escritores. Obviamente, la escuela tiene que comunicar a Borges, a Cortázar, a Bioy Casares, a Silvina Ocampo.

La escuela no es el lugar adonde la gente va a reforzar la familiaridad sino adonde va a ponerse en contacto con aquello que no le es familiar.

Algunos textos están marcados negativamente por el modo en que se los abordó en la escuela. ¿Es posible leer de otra manera el *Facundo*, por ejemplo?

Sin duda. Entrar por los cuadros de costumbres del *Facundo* es una estrategia muy consolidada y poco interesante. Lo que interpela a la imaginación en el *Facundo* son ciertos momentos fulgurantes, algunos episodios muy novelísticos, cargados emocionalmente. Yo no sé nada de pedagogía, no quisiera dar ninguna indicación, pero creo a tal punto en la densidad y en la recompensa que estos textos dan a su lector —y tengo yo misma tanta experiencia de lectora adolescente (no como crítica), de entrar a los textos por momentos fulgurantes—, que creo que se los lee por eso. Uno diría que la lectura rodea ese núcleo que interpela a la imaginación.

Desde luego, la institución escolar no tiene que estar todo el tiempo interpellando a la imaginación. Hay momentos en que la escuela tiene que ser aburrida. La escuela no tiene por qué ser divertida todo el tiempo. Yo quisiera que los educadores no tuvieran que convertirse en animadores de fiestas infantiles o juveniles. Pero también hay ciertos momentos en que esa institución que está manejando la cultura tiene que transmitir algo de esa vibración en tiempo presente.]

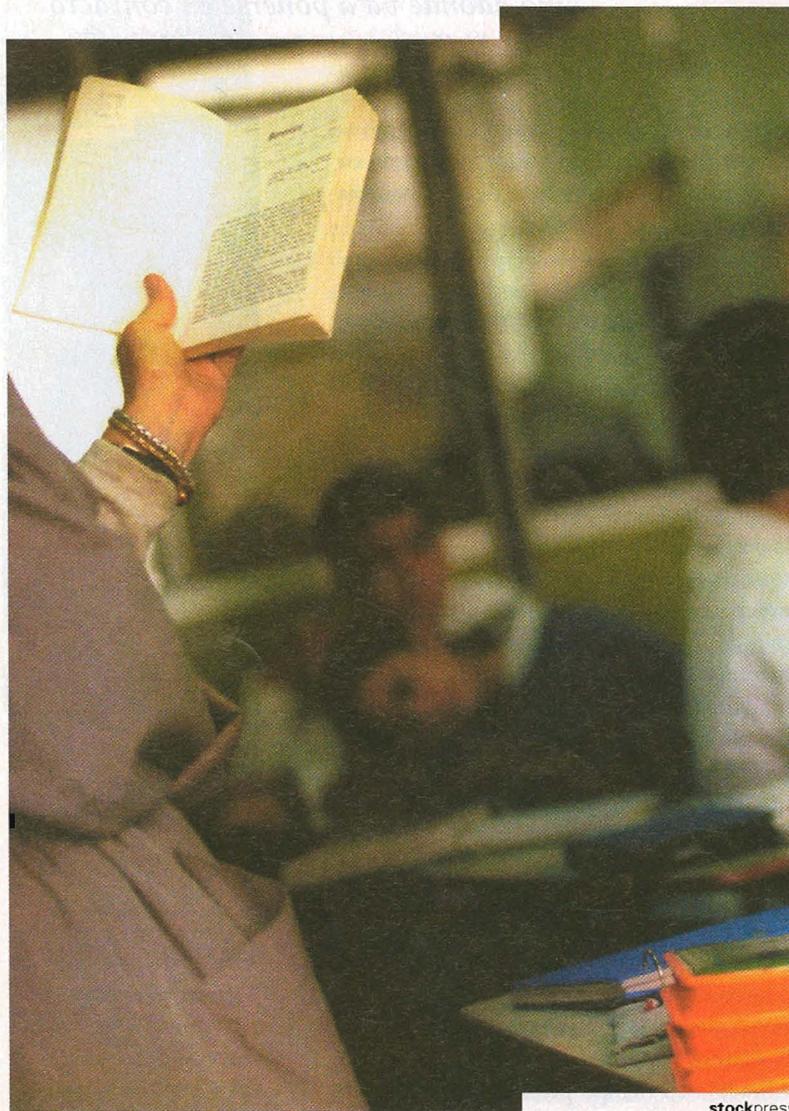


G Gustavo Bombini es docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Es coordinador de la Campaña Nacional de Promoción de la Lectura del Ministerio de Educación de la Nación.

ALGUNOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS

¿Qué leer y qué escribir en la escuela?

POR MARINA CORTÉS Y GUSTAVO BOMBINI

CON LA COLABORACIÓN DE MARÍA DEL PILAR GASPARI 

stockpress

LA DIVERSIDAD DE TEXTOS

Los reiterados vaticinios acerca de la "muerte de la lectura" a causa del avance de la cultura audiovisual parecen diluirse con la llegada de los procesadores de textos, los CD-ROMs e Internet, nuevos soportes textuales en los que el lenguaje verbal sigue siendo predominante. La comunicación por medio de textos escritos no sólo no ha decrecido, como se auguraba, sino que ha aumentado notablemente. Esta constatación impulsa la necesidad de que se intensifiquen las prácticas de lectura y escritura, para evitar que una gran parte de la sociedad quede al margen de ese tipo de intercambios.

La escuela es el ámbito privilegiado para fomentar el desarrollo de esas prácticas. Actualmente, y no sólo en nuestro país, distintas propuestas pedagógicas intentan, con variado éxito, promover en los alumnos el interés por la lectura y la escritura. Subyace a estas propuestas la seguridad de que leer y escribir siguen siendo los medios más eficaces para acceder al saber especializado y para desarrollar un lenguaje que permita expresar formas de pensamiento cada vez más complejas.

Así, en los últimos años, se ha producido en la escuela un interesante fenómeno de incorporación de diversas clases de textos. El aula ya no está habitada únicamente por lecturas de carácter literario (muchas de ellas preparadas especialmente para los libros de texto), ni

por textos literarios presentados como modelos de la lengua escrita o representativos de un determinado género. En la clase de Lengua han comenzado a circular algunos géneros periodísticos, textos instructivos, expositivos y argumentativos, entre otros.

La apertura es auspiciosa, pero pone en el tapete otro problema: la necesidad de tener a mano instrumentos de abordaje adecuados. Es decir: ¿qué nuevas maneras de leer y de escribir se deben proponer en la escuela a partir de la incorporación de estos textos?

Para trabajar esta diversidad de textos se han privilegiado como marco las clasificaciones provenientes de los estudios lingüísticos. Nociones como *tipo de texto*, *género*, *esquema textual*, *propósito*, *trama*, entre otras, han sido incorporadas al discurso escolar como un modo de ordenar el trabajo con los textos.

PROBLEMAS Y PROPUESTAS

Ya instalada en las prácticas escolares, esta forma de abordar los textos a partir de enfoques propios de los estudios lingüísticos plantea una serie de problemas sobre los cuales proponemos algunas reflexiones.

Por una parte, a veces se borra la especificidad, es decir, no se tiene en cuenta que cada texto, además de pertenecer a una cierta clase, es también un objeto singular que propone un abordaje que atienda a esa singularidad. Esto resulta aun más conflictivo en el caso de la literatura, cuya lectura requiere categorías propias como la distinción en géneros y subgéneros, entre autor y narrador; nociones complejas de la construcción narrativa como punto de vista o estilo indirecto libre, o categorías retóricas específicas como metáfora, metonimia, sinécdoque.

También es importante advertir sobre los riesgos de que la clasificación se convierta en el criterio único para seleccionar los textos que se leen y se escriben. Esto es, que se elijan sólo aquellos que más responden a las características del texto modelo. Éste puede ser un buen punto de partida. Pero luego, si lo que se desea es que los alumnos desarrollen sus competencias lectoras y escritoras, deberá abandonarse la pretensión de que los textos más complejos respondan puntualmente a ese modelo, pues estos textos, que son la mayoría, suelen apartarse de los esquemas convencionales.

Otro problema es la conflictiva inclusión de la prensa gráfica. En los últimos años, desde el 1º ciclo de la EGB hasta finalizar la escuela media, se leen y analizan textos tomados de los diarios. En ocasiones, el diario ha desplazado a la literatura a la hora de trabajar la lectura. Si bien es cierto que su incorporación en la escuela ha sido una interesante conquista, el uso abusivo y excluyente del mismo puede resultar empobrecedor. La crónica periodística, para poner un ejemplo, puede constituirse en un buen punto de partida para construir la noción de texto y familiarizarse con la noción de estructura o esquema textual (modos de organizar el contenido de un texto), de función o propósito y con el tipo de procedimiento, en este caso la narración. Por otra parte, al tratarse de una clase de texto bastante convencional, cuya comprensión no presenta grandes problemas en relación con los saberes previos, puede ser útil como texto para iniciar el trabajo con la *reformulación* como un modo de abordar la escritura.¹

Los textos más complejos suelen apartarse de los esquemas convencionales.

Punto de partida, no punto de llegada. Pues desde el área –Lengua y Literatura– cabe preguntarse: ¿el propósito es formar periodistas? ¿Tiene que saber escribir una crónica policial un alumno? ¿Es lo que tiene que leer en la escuela? ¿Crónicas, editoriales, notas de opinión y cartas de lectores son las únicas clases de textos periodísticos? La escuela, ¿debe ocuparse tanto de que los chicos lean informaciones sobre temas coyunturales, que en realidad reciben permanentemente por otros medios? El trabajo con textos periodísticos se torna más interesante cuando se eligen aquellos que posibilitan que el alumno acceda a la información que difícilmente recibe por otros medios, como, por ejemplo, la que puede figurar en los suplementos de los diarios o en revistas de divulgación científica.

A la hora de seleccionar qué leer y qué escribir en la escuela, hay que tener en cuenta que los textos que un alumno debe estar en condiciones de comprender no son los mismos que puede producir en cada etapa escolar. Desde



archivo El monitor

¹ Por ejemplo, pueden proponerse variadas actividades de reformulación, tales como:

- sustitución* de palabras por sinónimos o por frases (decir lo mismo de otro modo);
- reordenamiento* del orden sintáctico de las oraciones del texto, cambios en la puntuación, reposición de conectores, etc.;
- reescrituras* centradas en la ampliación del contenido del texto (por medio de descripciones, ejemplos, comentarios, inclusión de discursos directos e indirectos);
- reescrituras* centradas en el resumen



el punto de vista de las operaciones que involucran, lectura y escritura son dos procesos diferentes. Así, es esperable que un chico pueda comprender textos de cierta complejidad aunque aún no esté en condiciones de producirlos. Por otro lado, para iniciarlos en la escritura de alguno de estos géneros, tal vez sí sea útil partir de estructuras muy convencionales, aunque sean capaces de leer textos que las transgredan.

En la escuela (y no sólo en el área de Lengua), la selección de textos para leer y escribir debería estar orientada a que, gradualmente, los alumnos se enfrenten con problemas que planteen cada vez mayores desafíos para la comprensión y la producción.

Ahora bien, ¿cómo hacer para evaluar qué

tipos de textos son los más adecuados para las condiciones de evaluar, asimismo, si la clase de texto que ha seleccionado puede plantear problemas de comprensión por el modo en que estructura la información. Tal es el caso, por ejemplo, de aquellos textos narrativos que no ordenan cronológicamente los hechos, o de los textos de divulgación científica que no ofrecen todas las explicaciones, definiciones o ejemplos necesarios para facilitar la comprensión a un lector poco entrenado.

Por último, tanto la cantidad de palabras desconocidas como las referencias a hechos, objetos o conceptos alejados o poco frecuentados por los alumnos pueden constituir obstáculos para la comprensión y el docente debe tomarlos en cuenta al planificar las tareas que llevará a cabo con esos textos en el aula. No se trata de evitar los textos "difíciles", sino, por el contrario, de prever qué tipo de dificultades presentan y organizar actividades previas o simultáneas a la lectura que posibiliten superar esos obstáculos promoviendo, al mismo tiempo, nuevos aprendizajes.

Algo similar podría plantearse en relación con la escritura. Los textos argumentativos, por ejemplo, exigen al escritor no sólo sostener y fundamentar una postura propia en relación con un tema en discusión, sino prever las posibles objeciones que esa postura podría suscitar en el lector. Esta doble dificultad hace conveniente partir de una ejercitación parcial, que se centre en cada uno de esos aspectos por separado —fundamentación y objeciones—, antes de abordar la escritura del texto argumentativo en toda su complejidad (en lo posible, no antes del 9º año).

Asimismo, procedimientos como la descripción, relativamente accesibles para los niños desde la lectura, pueden resultar complejos cuando se los encara desde la producción, ya que requieren que el escritor tome decisiones relacionadas con el orden de presentación de elementos que se perciben en forma simultánea. La escritura, por otra parte, demanda un dominio de la lengua que los niños van desarrollando progresivamente, lo que hace necesario evaluar cuándo y ante qué tipo de actividad es conveniente orientar la atención hacia problemas como la adecuación al género o la clase de texto y cuándo es preferible centrarla en cuestiones de redacción y ortografía todavía no afianzadas. Avanzar gradualmente, entonces, desde los géneros o las clases de textos que sean

Los textos que un alumno debe estar en condiciones de comprender no son los mismos que puede producir en cada etapa escolar.

tipos de textos plantean mayores dificultades? En otras palabras, ¿qué debería tener en cuenta un docente para saber si vale la pena leer un texto determinado o ejercitar su escritura, cuándo hacerlo, después o antes de cuál otro? Cuando leemos cualquier texto, no lo hacemos desde la nada: todos poseemos determinados saberes previos más o menos conscientes, que se denominan competencias.²

El docente que tiene una reflexión sobre el sistema de la lengua, es decir sobre la gramática, y también una reflexión sobre los textos, cuenta con algunas herramientas que le permiten prever, en términos de comprensión lectora, qué problemas plantea el texto que propone como lectura. Por ejemplo, un docente que domina la gramática podrá observar la cantidad de pronombres y las mayores o menores dificultades que pueden tener los alumnos para descubrir a qué se refieren esos pronombres y, de este modo, completar el contenido del texto durante el proceso de lectura.

Por otro lado, se sabe que cuanto más explícita sea la información en un texto y menos tenga que inferir el lector aquello que no está dicho, más accesible será el texto para la comprensión. El docente debe estar en condi-

² Esas competencias son de distinto tipo: entre otras, se pueden enunciar los saberes sobre el sistema lingüístico (competencia lingüística), los saberes sobre el mundo (competencia enciclopédica) y los saberes sobre los textos (competencia textual).

más familiares o cercanos a los alumnos hacia los menos conocidos, desde los procedimientos más accesibles, como la narración, hacia los más complejos, como la explicación o la argumentación, son formas de favorecer el aprendizaje de la producción escrita y el desarrollo de la competencia específica.

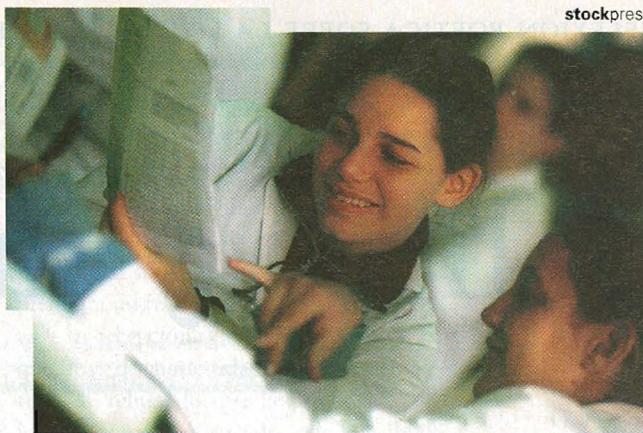
LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Para el caso de la literatura, el problema de la selección de textos se liga a cuestiones más complejas relacionadas con las tradiciones y la historia de la literatura, es decir, con cierto criterio de "representatividad". Se elige un texto por su pertenencia a un momento histórico, a un movimiento estético o porque fue escrito por un autor consagrado.

Además, la selección de textos literarios involucra también aspectos como la adecuación a la edad del lector, al supuesto nivel de desarrollo de sus habilidades comprensivas y a cierto horizonte cultural. En el mercado editorial infantil y juvenil —de amplia repercusión en la escuela— se publican series reconocibles por distintos colores, destinadas a distintas franjas de edad que presentarán diferencias desde el punto de vista de la edición (por ejemplo, mayor o menor presencia de ilustraciones), del lenguaje (más o menos elaborado) y desde el punto de vista de los materiales presentados (por ejemplo, temas considerados adecuados a cada grupo de edad). En el mismo sentido, en los últimos años, en la escuela media se observa una apertura a géneros y objetos que se consideran más cercanos a los adolescentes. De esta manera han ingresado a las aulas, como materiales de lectura, letras de rock nacional, historietas, guiones televisivos e inclusive *graffiti* acompañados de estrategias de abordaje más o menos pertinentes.

El criterio de representatividad y el de adecuación a los lectores funcionan de manera simultánea y plantean al docente el desafío de tomar decisiones para elegir los textos que dará a leer en el aula.

En relación con los textos literarios, esta selección deberá tener en cuenta el hecho de que la literatura es una práctica artística que excede los límites de la escuela. Por fuera de la oferta del mercado escolar, tanto la literatura infantil como el resto de la producción lite-



ria están poniendo a disposición de maestros, profesores y alumnos una amplia gama de opciones. En este sentido, la escuela debe mostrar su permeabilidad para renovar constantemente el corpus de lecturas. La experiencia de lectura del propio docente, el acercamiento de los alumnos y de los docentes a otras instituciones relacionadas con la lectura, como la biblioteca y la librería, y la frecuentación de suplementos literarios y revistas culturales podrán incidir positivamente en los procesos de selección de textos para el aula. En este sentido, la incorporación de nuevos textos se presentará como un desafío constante tanto desde el punto de vista cultural como desde el de la comprensión. No todos los textos propuestos serán inmediatamente aceptados por los alumnos y es posible que el docente a veces experimente una sensación de fracaso. Sin embargo, en literatura la aprehensión y la comprensión no son inmediatas ni evaluables como otros saberes de la escuela, por lo que, reconociendo esta distinción, la enseñanza debe apostar a desarrollar las estrategias necesarias para incorporar a los nuevos lectores al universo rico y complejo de la cultura literaria.

Conviene partir de una ejercitación parcial antes de abordar la escritura del texto argumentativo en toda su complejidad.

La selección de textos y sus modos posibles de abordaje constituyen una cuestión central en la enseñanza de la lengua y la literatura pues seguramente estas lecturas serán fundantes para la futura relación de los alumnos con la cultura letrada.]

Docentes universitarios e integrantes de diferentes programas del Ministerio de Educación de la Nación.

El vínculo activo del libro y la escuela

POR MARÍA ADELIA DÍAZ RÖNNER 

“Para democratizar la lectura no hay recetas mágicas. Sólo una atención personal a los niños, a los adolescentes, a las mujeres, a los hombres.”

Michèle Petit¹

Inequívocamente, desde la escuela es posible hacer el viaje hacia el libro. Para ello, el docente debe reinstalar su compromiso como lector y como estrategia pedagógica para el tránsito a la lectura de textos literarios.

Hablar de textos literarios implica navegar el territorio de lo simbólico, de los imaginarios privados y colectivos. También implica sortear los caminos que trazan las palabras y provocar la invención de nuevas rutas. No es azarosa ni pretenciosa la elección de las palabras que traman la literatura y que construyen un discurso específico, bien cargado de figuras y estratagemas para seducir y escandalizar al lector. Dichas palabras poseen aromas, sentimientos, desamores, extravíos, y permiten a docente y alumno intercambiar lo propio y lo nuevo que derrama el texto elegido, es decir, dialogar.

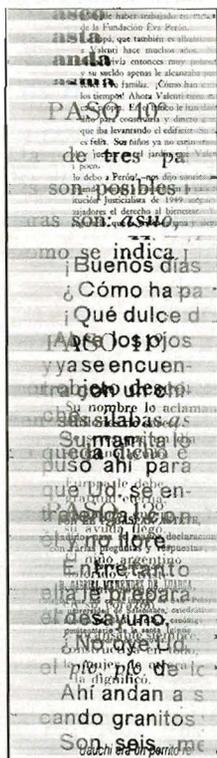
¿De qué modo encaminar la relación de esos tres actores dentro de la escuela? El epígrafe escogido para este breve texto evita caer en la tentación de creer que existen fórmulas mágicas o hechizos perdurables para sostener el vínculo del libro con el docente y el niño.

ese encuentro no se produzca, no se sabrá o entenderá acerca de qué intentamos hablar aquí, es decir, de libros y de lectores, de los docentes en calidad de mediadores o puentes entre los libros y los niños.

"EJERCER" DE LECTOR

Ese mediador docente —maestros, profesores y bibliotecarios de las instituciones educativas— debe tener claro que su postura no es mecánica (no la compilación constante de sucesivas listas que sugieren qué leer) ni menos de mera transferencia funcional o administrativa. El docente, desde el principio, debe autodefinirse *lector* y entender que esa caracterización cuenta como situación de *lector en actividad*. Por esta razón, podrá constituirse en el estratega, el inductor, el encantador de relatos para niños y conversará en torno de lo leído o de lo sugerido con y por ellos.

Nunca es suficiente reiterar que toda lectura *no es inocente*, que *siempre* está atravesada por ideologías —todo texto porta un cúmulo de ideas, de concepciones, de claves a descifrar en acción permanente—. En fin, *somos* lo que hemos leído: lo transmitido, lo desechado, lo incorporado. Quien media entre el libro y el niño ha tenido que sentir esa curiosa y chispeante sensación de riesgo que lo ha ayudado a convertirse en un miembro inescindible de la historia y de la sociedad, pues los libros nos ubican en el tiempo y en el espacio donde se ha forjado nuestra identidad personal. Porque el lenguaje operó inicialmente sobre cada uno de nosotros para construirnos en



Los docentes somos mediadores o puentes entre los libros y los niños.

Desafortunadamente es así. Se podrán ofrecer listas de títulos y de autores, del siglo pasado, del anterior o de este; pero no serán más que una sucesión de líneas sobre el papel si no descubrimos por nosotros mismos qué nos mueven o nos trastornan, qué nos emociona o nos enmudece al tenerlos ante nuestros ojos, tocarlos y olerlos. En tanto y en cuanto

¹ Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE, 1999.

² *Ibidem*, pág. 28.

los sujetos hablantes que somos y, también, para auxiliarnos en nuestra relación con el mundo. Y porque, en rigor, del mismo modo es necesario que, de la mano de los escritores, transportemos a los niños a cuestionamientos extremos y a tareas de desplazamiento sobre la lengua —oral y escrita— para permitirnos, en conjunto, abrimos hacia otros movimientos. Aquí, en este intercambio de prácticas lectoras y de formación de lectores, cruzaríamos las fronteras de lo público y lo privado, de lo íntimo hacia lo universal.

VOLVER A POBLAR CON “PALABRAS POÉTICAS”

La movilidad de la literatura lleva a tipos diferenciados de lecturas y de lectores. Sin embargo, permanece firme la gestión activada por la lectura en el sujeto receptor, sea niño o adulto, y que podría plantearse del siguiente modo: “Los lectores cazan furtivamente, hacen lo que les place; pero eso no es todo: además se fugan. En efecto, al leer, en nuestra época, uno se aísla, se mantiene a distancia de sus semejantes, en una interioridad autosuficiente [...] Se separa uno de lo más cercano, de las evidencias de lo cotidiano. Se lee en las riberas de la vida”.²

Luego, debemos buscar la repoblación poética de los otros y de uno mismo desde la práctica lectora que reactiva los imaginarios para que no se congelen, para que no adelgacen, para que no sufran la invasión de la mediocridad mediática ni la atomización del individuo provocada por la feroz tecnología tan de moda. Esto es posible si los docentes hurgamos dentro de nosotros mismos, cazando aquellos universos simbólicos que, alguna vez, nos sedujeron y nos inquietaron. No los mismos textos de entonces, sino la aventura de “cazar”, de flotar sobre los mundos alternativos propuestos por los escritores, de recrear desde las alternativas ofrecidas por los libros, no desde la reproducción serial e infertilizante.

Tampoco el docente debe sostener la obediencia debida al canon literario escolar que asfixia la posibilidad *movimientista* que posee el lector ante los textos y que, a menudo, aviva una absoluta resistencia a la lectura.

La institución escolar es el espacio de defensa y reactivación de la lectura y de la invención de imaginarios poéticos: la escritura poética de

otros, los escritores, y la propia, puesta en juego, se enfrentarán para dialogar y renovar los elementos portados por ambos. Es un campo de batalla (atrevida y fascinante, única y polifónica) donde todos tienen la palabra y la posibilidad de canjearla por otra. Y donde se prefigura un modo de comprender la literatura y su recepción. Con una actitud de franqueza y de honestidad, modestamente, se trata de rehilar lo que hemos mencionado: las prácticas de lo privado y de lo público, y restablecer lo institucional como líder de un acto comunitario, socializador y democrático. El principal factor de una selección atraviesa la revisión por parte del docente de su propia estantería hipotética, plena de autores y de escritos que armaron su individualidad: quizás un Javier Villafañe de *Los sueños del sapo*, una Laura Devetach de *La torre de cubos* y *Los picaflores de cola roja*, una Erna Wolf de *La al-dovranda en el mercado* y *Los imposibles*, entre otros títulos bien calificados. Traer antologías que permiten, desde un tema establecido, observar las múltiples variables de la invención autoral, y también buscar aquellos bellísimos libros que acercan nuevos escritores e ilustradores de todas partes del mundo.

Somos lo que hemos leído: lo transmitido, lo desechado, lo incorporado.

Esta tarea de búsqueda de libros y de autores proporcionará inefables hallazgos, acaso también reencuentros con algunas incertidumbres que quedaron pendientes. Trabajar con los otros saberes que se obtienen en la escuela; *de todo* es posible encauzar una práctica productiva y gozosamente significativa. Rever las propuestas existentes para la escritura en el aula nos dará el coraje para intentar estas aventuras con la palabra escrita y con el material escolar de circulación interna. Y hay más, mucho más aún para tomar en cuenta: sólo es válida la decisión política del docente para elegir esta navegación compartida más allá de los vientos que tuercen, a ratos, el mar de nuestras posibilidades.

Recordemos que leer y escribir son prácticas sociales y culturales que escenifican nuestro lugar en el mundo y en el tiempo en que vivimos. Caminemos con nuestras palabras surgidas de la tierra y escuchemos el hondo placer de crecer con ellas.]



M María Adelia Díaz Rönner es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es autora de numerosos artículos, del libro *Cara y cruz de la literatura infantil* y del capítulo dedicado a la literatura infantil en *Historia crítica de la literatura argentina* (obra dirigida por Noé Jitrik. Buenos Aires, Emecé, 1999).

Una escuela en “estado de lectura”

UNA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN UNA ESCUELA BONAERENSE MODIFICÓ LAS IDEAS, LAS PRÁCTICAS Y LOS VÍNCULOS DE LOS PARTICIPANTES.

EL PUNTO DE PARTIDA

Nuestra escuela, que al principio era una escuela rural, actualmente pertenece al conurbano bonaerense. Desde su fundación hace 114 años, es el lugar donde los vecinos acuden en búsqueda de respuestas para los más diversos asuntos. Esta característica se ha sostenido a lo largo del tiempo en las distintas gestiones. La población estudiantil proviene de un barrio humilde y de un asentamiento precario en su origen que más tarde y con gran esfuerzo legalizó su situación. En los últimos años se suman a la matrícula los niños y jóvenes del “Hogar Madre Reina”.

Cuando comenzamos a trabajar sobre la idea de un nuevo proyecto formativo, los docentes y los directivos sabíamos que las diversas características de los alumnos constituían un fuerte desafío. Queríamos construir una propuesta pedagógica que les permitiera a los chicos y las chicas lograr un vínculo receptivo y productivo con distintas manifestaciones de la cultura, y que los ayudara a encontrar sentido para sus experiencias personales, superando los límites del circuito escolar.

Año tras año fuimos precisando la problemática y centrando nuestro accionar pedagógico en torno de la lengua escrita. ¿Por qué? Porque la consideramos punto de partida para otros aprendizajes y herramienta de comunicación esencial para la apropiación de todo tipo de

conocimiento. Y también porque sabemos que la escolaridad básica es prácticamente la única posibilidad que nuestros alumnos tienen de apropiarse de ese conocimiento.

En la biblioteca y en los libros encontramos nuevas respuestas. Decidimos poner a la escuela en “estado de lectura”, buscando un clima de circulación de lo escrito y de familiaridad con el mundo de los libros. La vida cotidiana escolar comenzó a girar alrededor de la biblioteca institucional y de las bibliotecas de aula, que se instalaron en todos los salones.

Un salto cualitativo en nuestras prácticas de enseñanza se produjo cuando —superando dificultades reglamentarias y resistencias personales— logramos organizar y sostener reuniones de equipo en espacios institucionales. Encontramos así los momentos para leer, seleccionar textos y planificar la tarea. Esto nos permitió, a su vez, desplegar un proceso de progresiva revisión y cuestionamiento de nuestra propuesta didáctica.

LA PUESTA EN PRÁCTICA

Comenzamos con los textos literarios. Les leímos a nuestros alumnos gran cantidad de cuentos y novelas, con la intención de disfrutar juntos estas situaciones. Así fue como, paulatinamente, pudimos desplazar el libro único de lectura.



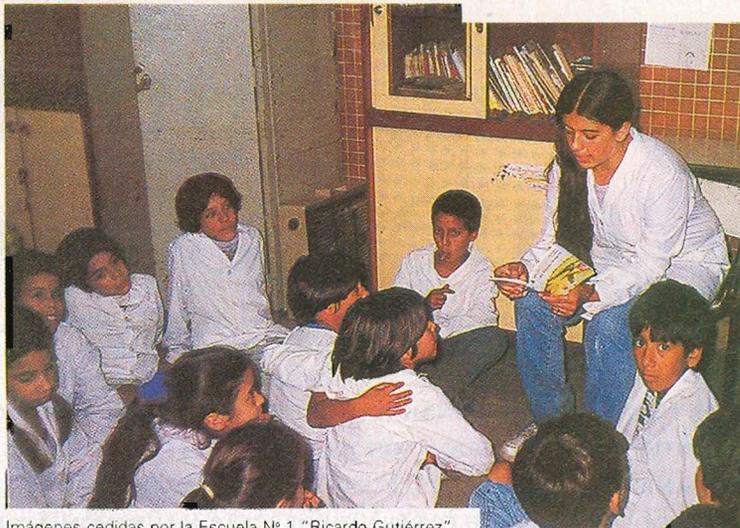
Más adelante, vimos la necesidad de incluir textos expositivos. Al principio incorporamos algunos vinculados con el tratamiento de los contenidos de ciencias naturales y sociales. Con sorpresa descubrimos el placer que experimentan nuestros alumnos ante la lectura de enciclopedias y revistas de divulgación científica. En consecuencia, empezamos a considerar que toda situación de consulta bibliográfica es una clase de lectura y tuvimos la necesidad de planificar intervenciones que ayudaran a los niños a leer aquellos textos que presentaban más dificultades. Así fue como, paulatinamente, pudimos desplazar el manual como única fuente de información. Los registros de préstamos de las bibliotecas son testimonios del entusiasmo por leer todo tipo de información, relatos, historietas y revistas, materiales que circulan activamente dentro de la escuela y hacia los hogares. Las carteleras de la escuela —uno de los espacios formales e informales que habilitamos para la recomendación de textos entre niños, docentes y padres— están llenas de diferentes opiniones sobre escritos y autores.

“LOS GRANDES LES LEEN A LOS CHICOS”

De las distintas acciones —muchas de ellas desechadas porque no produjeron los resultados que se esperaban—, rescatamos y otorgamos un lugar de privilegio al subproyecto “Los grandes les leen a los chicos”, que agrupa a alumnos del 3° ciclo y cuenta con la colaboración de auxiliares de limpieza y estudiantes de magisterio.

Una vez por semana, los más grandes concurren a los salones de los más pequeños para desarrollar las situaciones de lectura que planifican con su docente coordinador. En un comienzo sólo fue un grupo reducido, dedicado exclusivamente a la lectura de textos literarios. Más adelante, debido al número de jóvenes que año tras año se iban incorporando al proyecto, fue necesario diversificar acciones. Actualmente existen cuatro grupos de “lectores orales”, cada uno de ellos especializado en cuentos, novelas, curiosidades científicas y videos, respectivamente.

¿Por qué este emprendimiento tiene para nosotros un lugar de privilegio? A través de él logramos alcanzar al menos dos propósitos institucionales fundamentales: que los más



Imágenes cedidas por la Escuela N° 1 “Ricardo Gutiérrez”.

grandes ayuden activa y solidariamente en la alfabetización de los más pequeños y que encuentren sentido a la práctica de la lectura enfrentando un auditorio real y exigente.

En las palabras de estos jóvenes protagonistas encontramos los testimonios más elocuentes:

“Cuando empecé me sentí bien, pero era una sensación un poco rara, nunca había hecho algo así; a los chicos les gustaba mucho que leyéramos cuentos, no nos dejaban ir...”

“Al principio éramos un grupo de hasta diez, ¡y sólo chicas! Cuando empezamos a contarles a nuestros amigos, ellos también quisieron participar, entonces se fueron sumando chicas y chicos y así el grupo fue creciendo. ¡Somos como cien!”

“Yo leía tan mal que los chiquitos no me llevaban el apunte. Empecé a practicar con un grabador y ahora hasta hago distintas voces para los personajes.”

“Me gusta leer y que me presten atención. ¡Ponen unas caras! Yo leo curiosidades científicas y a los chicos les interesa. Muchas de las cosas no las sabíamos ni ellos ni yo.”

Cada tanto, los que participamos en esta experiencia nos acordamos de aquellos tiempos en que nos preguntábamos, sin encontrar respuesta, por qué a los chicos no les gustaba leer. Nuestra respuesta ahora es seguir trabajando en esta línea, atentos siempre a otras alternativas que nos permitan obtener nuevos y mejores logros.]————•



Texto:

Equipo directivo y docente
Escuela N° 1 “Ricardo Gutiérrez”,
Hurlingham, provincia
de Buenos Aires.

FRANCESCO TONUCCI

“Una escuela de puertas que se abren”

POR MARCELA CASTRO 

LOS TEMAS QUE APASIONAN A ESTE PEDAGOGO ITALIANO, DESDE EL ORIGEN DE SU INTERÉS POR LA EDUCACIÓN HASTA SU ALERTA ACERCA DEL MODO EN QUE SE ORGANIZAN LAS CIUDADES, PASANDO POR LAS CONDICIONES, LAS FUNCIONES Y LOS MODELOS MÁS ÚTILES PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA Y LOS APRENDIZAJES DE LOS CHICOS.



Francesco Tonucci nació en Fano, Italia, en 1940. Fue maestro de primaria. Autor de numerosos libros, es también investigador del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones italiano, cuyo departamento de Psicopedagogía dirige desde 1982. Se ha ocupado del desarrollo cognitivo del niño en relación con las metodologías pedagógicas, y de la educación ambiental.

En 1991 puso en marcha el proyecto “La ciudad de los niños”, que plantea una nueva manera de pensar la ciudad desde las necesidades de los chicos. En 1997 presidió la comisión redactora de un código ético para la televisión italiana.

Con el seudónimo “Frato” se ha destacado como dibujante, popularizando sus ideas con ingeniosas viñetas.

¿Cuáles son las raíces de su interés por la educación?

Tengo, por lo menos, dos raíces: una en el ámbito artístico y la otra en relación con el niño. Eso es bueno, porque cuando una se enferma, surge la otra. Creo que todo tiene su origen en mi infancia, que transcurrió durante la Segunda Guerra Mundial, cuando había pocos recursos materiales y muchas necesidades de inventar cosas. Por un lado, me acuerdo de un niño que dibujaba, jugaba, construía juguetes. Yo aún no tenía seis años cuando las maestras se llamaban unas a otras para ver mis dibujos en la pizarra negra, pero no tengo recuerdos como dibujante en la escuela primaria o secundaria. Dibujar era una experiencia puramente personal que yo desarrollaba sobre todo en mi casa. Vivía en un pueblo del mar Adriático que tenía un doble origen: marinero y hortelano. Como no tenía modelos vivos, en el verano iba a la playa y aprovechaba la presencia de los bañistas para estudiar el dibujo del cuerpo. Además, conocía a los pintores de mi tierra, me gustaba ir a sus talleres y observar cómo trabajaban. A veces, me regalaban los tubos de pintura que estaban por vaciarse.

El otro aspecto de la educación nace casi por casualidad. Por falta de recursos económicos, cuando terminé la escuela media, a los 12 o 13 años, tuve que asistir a la escuela normal,

al *Istituto Magistrale*, donde a los 18 años podía obtener un título con el cual trabajar.

Así empecé a conectarme con el mundo de la enseñanza. Luego, gracias a una beca que asignaba una plaza gratuita en la Universidad de Milán, pude estudiar pedagogía. Hacia el año 1967 me invitaron a participar de un concurso del Consejo Nacional de Investigaciones, en Roma. Entonces conocí la *Carta a una profesora*, un libro fundamental de todo el 68 europeo —no sé si se conoce en la Argentina—, escrito por un grupo de alumnos de curas de una escuela de montaña, y el movimiento de cooperación educativa de Mario Lodi.

Éstos son los elementos que me llevaron a una “conversión” cultural y profesional: ahí decidí asumir el punto de vista del niño, dándole un papel protagónico tanto en los procesos educativos y de experiencias varias, hasta llegar al proyecto de la ciudad de los niños.

Entretanto, ¿qué pasó con la otra raíz, es decir, con el dibujo?

La raíz de la experiencia artística quedó relegada porque toda la carrera de estudios universitarios fue muy dura. De todos modos, cada tanto pensaba que alguna vez podría llegar a dejarlo todo para ser pintor. En el año 1968, cuando comenzó más claramente mi interés por el punto de vista de los niños y cuando en

El objetivo sería una escuela en la que los niños piensen que vale la pena estudiar allí y sientan orgullo.

toda Europa era el furor de cómo transmitir más directamente los mensajes, fue bastante lógico que retomara esa capacidad gráfica. En ese entonces comencé a firmar como "Frato", un seudónimo que nació como máscara, porque hacer viñetas me parecía poco digno para un pedagogo. Era una experiencia a escondidas que, por ejemplo, muchas veces dio lugar a que me encontrara con gente que conocía a Tonucci y a Frato y no sabía que eran una misma persona. Hoy muchas viñetas de Frato se conocen a través de los libros firmados por Tonucci, lo cual parece una experiencia un poco esquizofrénica.

Más bien parece que hay una distribución de papeles: las viñetas permiten una mayor irreverencia, facilitan la identificación del lector y su autocrítica y llegan al público de un modo mucho más directo que los escritos pedagógicos.

La viñeta evita el choque y la crisis. Permite a veces la carcajada y la risa, y en este caso, más que un chiste es una sátira. La gente se da cuenta de que se está riendo de sí misma y esto tiene un fondo amargo.

Es interesante comprobar que estos libros de viñetas fueron traducidos a varios idiomas e influyeron en la formación docente. Por ejemplo, han sido aconsejados como libros del magisterio, como libros de pedagogía y didáctica en la universidad, como temas de análisis.

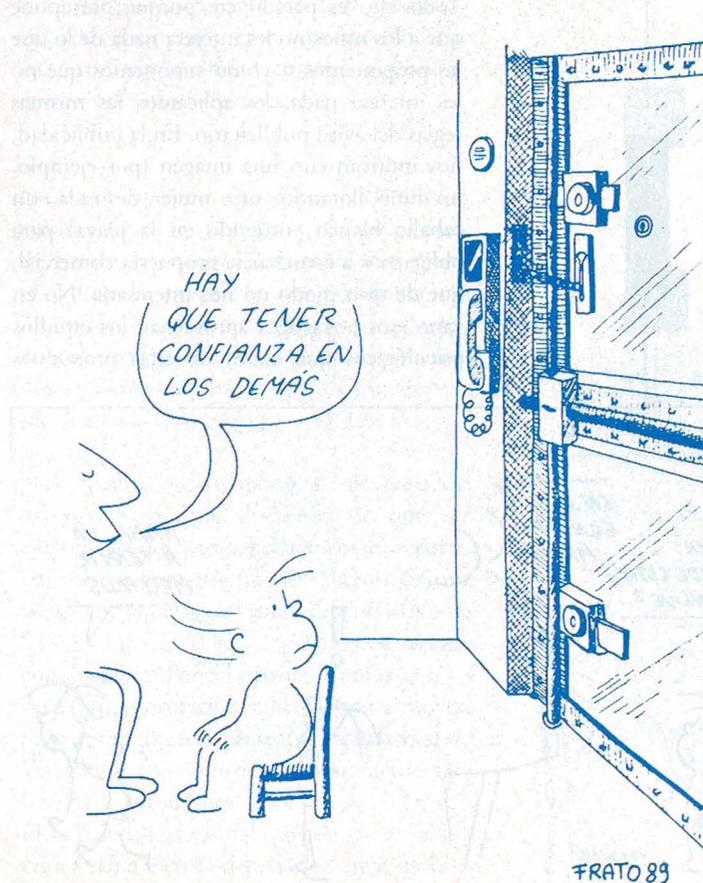
La filosofía que subyace en las viñetas es la misma que yo sostengo: asumir el mundo del niño y descubrir qué ridículos somos los adultos cuando, para relacionarnos con los niños recurrimos a trucos y a expedientes estúpidos, en lugar de recurrir a la forma más directa, más simple y más sincera. La viñeta revela todo esto al hacer visible lo que normalmente no se ve. Los niños tienen mucha comprensión para con nosotros y no nos denuncian.

La primera viñeta que dibujé en una mañana del 68 muestra a un niño que le pregunta a su madre, visiblemente embarazada: "¿dónde está el niño?", y la madre le contesta: "en el seno de mamá". Entonces el niño le explica a su amiguito que su mamá va a tener "dos gemelos".

Esto expresa bastante bien la filosofía con la cual he trabajado en estos 30 años de dibujante: analizar todos esos trucos que los adultos intentan utilizar y que crean equívocos, disturbios y problemas en el niño.

Entre esas líneas de pensamiento que conoció en el 68, ¿alguna se ocupaba de los problemas de la pedagogía?

En realidad, en Italia, desde 1951 existía un movimiento inspirado en la *pedagogía natural* del francés Celestin Freinet, que anticipó en muchos años la teoría que los estudiosos estadounidenses descubrieron hace poco: el



constructivismo. La tesis fundamental de esa pedagogía es que el niño debe ser protagonista de su formación. Éste ha sido, para mí, el tema básico. No podemos obligar al niño a aprender cosas, la enseñanza no garantiza el aprendizaje. No es cierto que la enseñanza "produzca" aprendizaje.

Una escuela democrática es una escuela para todos, donde cada niño puede desarrollar sus posibilidades.

Sin embargo, toda la pedagogía que estudiamos en la escuela y la universidad se centraba en cómo se debía enseñar, y llegaba a hacer propuestas obsesivas acerca de cuántos son los minutos de atención del niño, cuántos minutos debe durar una clase, en qué tiempo se debe plantear una lección. Entonces, por ejemplo, una clase debía distribuirse en diez o quince minutos de motivación, diez o quince minutos de desarrollo de la propuesta fuerte y otros diez o quince minutos para consolidarla sobre el final de la hora.

Todo esto es paradójico, porque presupone que a los niños no les interesa nada de lo que les proponemos y, como suponemos que no les interesa nada, les aplicamos las mismas reglas del aviso publicitario. En la publicidad, nos motivan con una imagen (por ejemplo, un niño llorando, una mujer desnuda, un caballo blanco corriendo en la playa) para obligarnos a escuchar la propuesta comercial, que de otro modo no nos interesaría. No en vano esos pedagogos aprovechan los estudios psicológicos que nacen de estas propuestas

comerciales. Si cambiamos de punto de vista y vemos cómo el niño aprovecha su experiencia lúdica y cómo pasa dos o tres horas jugando, sin comer, sin que nadie tenga que motivarlo y sin que nadie tenga que consolidar sus aprendizajes, estamos en una orientación. Todo esto no tendría sentido si nouviésemos la conciencia profunda de que un niño jugando está aprendiendo más que cuando estudia. Por otra parte, la mayoría de los conocimientos se consiguen antes de entrar por primera vez a un aula escolar. Los primeros días de vida, los primeros meses y los primeros años son seguramente los más ricos en aprendizajes.

¿El placer y la curiosidad cumplen algún papel para poder seguir aprendiendo?

El tema es el placer. Se cree que más del 80% de las potencialidades cognitivas se desarrollan antes de empezar la etapa escolar. Para entender esto podemos compararlo con la construcción de una casa y sus cimientos. Los seres humanos ponen los cimientos de todo lo que va a construirse después. Si los cimientos no son buenos, no podemos continuar la construcción. Lamentablemente, los cimientos no se ven, porque están bajo tierra. Del mismo modo, es difícil darse cuenta de todo el trabajo que el niño está haciendo en los primeros años de su vida. En esa etapa, ¿cómo es que aprende tanto? Porque no hay libros ni maestros, y los adultos que lo rodean son aficionados, son padres y madres por afición, no por profesionalidad. No hay una escuela de padres. El niño desarrolla todo esta riqueza de conocimientos mediante el juego, en una serie de experiencias mucho más cercanas al modelo lúdico que al modelo escolar.

En el modelo lúdico, el niño se encuentra frente a la complejidad del mundo y sabe que en el juego es posible lo imposible, es decir, puede hacer cosas que no puede hacer en la realidad, porque en el juego tiene la posibilidad de inventarlas. Por lo cual, entre la realidad —las cosas concretas— y la fantasía —las cosas inventadas—, puede hacer todo lo que quiere y cuando elige un juego hace un recorte de esa complejidad del mundo, un recorte que incluye amigos, un espacio, algunos instrumentos, reglas, un tiempo. El niño tiene un motor que es el motor más



FRATO 68

fuerte de las personas: el placer. La educación escolar no tiene esta suerte, porque hace una propuesta mucho más floja, porque el recorte lo hacen los adultos. El niño no encuentra nunca la complejidad del mundo, encuentra algo mucho más reducido, preparado, programado, en unidades puestas unas detrás de otras, con una sucesión prevista por los adultos. Es interesante notar que el aprendizaje que el niño consigue en el juego es siempre mayor de lo que nosotros podemos imaginar. Si hago una evaluación de 1 a 10, cuando un niño está jugando deberíamos darle 15, 18 o 20 puntos. Por el contrario, en la escuela, nunca un alumno consigue el máximo de la nota, porque intenta conseguir lo que el adulto espera de él, sin conseguirlo. El motor de esta experiencia ya no es el placer sino el deber, que es mucho más débil.

Para que el niño pueda hacer esa experiencia lúdica, ¿qué condiciones se deberían garantizar en la familia o en el entorno en que vive?

La condición es que el niño pueda tener un recorrido hacia la autonomía. Lo que más impide al niño realizar este recorrido lúdico es la falta de autonomía, y sufren de esto especialmente los niños de la clase media, los niños más ricos, por ejemplo, los europeos de casi todas las clases sociales. Sufren de soledad, de la imposibilidad de arriesgar. Porque la aventura, el riesgo, el descubrimiento son condiciones típicas del juego. El niño no puede jugar vigilado por su madre o por su padre.

Esos niños viven prácticamente toda su vida, todos sus días, en presencia y bajo el control de adultos: maestros, instructores, animadores, padres, *babysitters*, etcétera. Esto es una limitación muy grande.

El otro aspecto, que es uno de los motores que me han movido a elaborar el proyecto de la ciudad de los niños, es que nuestras ciudades han aceptado como modelo de desarrollo al adulto y su instrumento básico, es decir, el auto y se han creado ciudades prácticamente invivibles para todos, especialmente para los más débiles. Los niños prácticamente no pueden salir de la casa, o no pueden "salir de adentro", porque salen de la casa y entran en un coche, salen del coche y entran en la escuela, vuelven a la casa de nuevo en auto, y volver

a la casa es ir a la televisión y al videojuego. Es una parte muy problemática de la experiencia de vida de los niños que viven mejor. En cambio, los niños más pobres tienen problemas a veces gravísimos, pero viven con posibilidades bastante grandes de desarrollar sus capacidades de autonomía.

Si una escuela logra enseñar el placer de leer a los niños, puede estar satisfecha.

¿Qué puede hacer la escuela para favorecer el desarrollo de esa autonomía?

La escuela que vivimos como experiencia de nuestros hijos o nietos sigue siendo una escuela que presume que el niño de seis años que llega a ella no sabe nada. Por lo tanto, no tenemos ninguna duda en proponerle un programa que empieza de cero en cada una de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento y de la cultura. Es claro que esa escuela no puede generar más que resultados bajísimos. El niño se sentirá frustrado y enojado, porque, al contrario de lo que piensa la escuela, es un niño que sabe mucho, que llega con una cantidad enorme de conocimientos desarrollados antes.

Tal como aparece representado en alguna viñeta de Frato, este cambio de óptica puede producir nuevos prejuicios. Por ejemplo, se puede caer en el error de esperar que los niños, a la hora de elaborar hipótesis, no acierten la explicación correcta sino que digan disparates más o menos graciosos a partir de los cuales trabajar en clase.

Hoy vivimos en un momento de crisis del magisterio, porque dudamos de que sea correcto lo que se ha hecho. Por una parte, tenemos padres que, como salieron de una escuela de aquel tipo, tienen dificultades para admitir otro modelo y apoyan una escuela conservadora. Por otra parte, los maestros no tienen una formación suficiente para moverse con tranquilidad hacia una escuela nueva. Yo intento con mis viñetas unir una lectura irónica y autoirónica, exponer también mis ideas bajo el análisis del ridículo, de la lectura crítica. Una escuela debería ser capaz de recibir a un niño con todo lo que sabe. Eso es



Un adulto que lee a los niños debería ser el modo más sencillo para empezar cualquier aprendizaje de la lectura.

aparentemente simple. Hoy, los maestros intentan hacerlo y a principio de año hacen diagnósticos. Lo importante es que no sea un diagnóstico para ver en qué nivel está el niño. Es muy distinto colocarlo en un nivel ya previsto que recibirlo con lo que sabe, es decir, la escuela que me parece buena no es la diagnóstica sino la escuela de la escucha. La actitud primaria de un buen maestro deber ser escuchar, tener curiosidad y admitir que no puede saber todo. Su interés será saber qué saben los chicos, para crecer juntos. Esto retoma un poco el modelo lúdico, la idea de que, a partir de lo que ya se sabe, se puede saber más y se puede crecer siendo cada uno responsable de su crecimiento.

Por otra parte, en esta circulación de los saberes se funda también el hecho de que yo no crea que la computadora pueda sustituir a la escuela. Si la escuela es buena, en ella se crea la condición especial de que los niños saben, pero saben cada uno distinto del otro. Sumando, intercambiando y desarrollando los conocimientos podemos seguir hasta el máximo nivel para cada uno, gozando de la contribución de los demás. Ésa es la condición única.

En este sentido, ¿cómo definiría las funciones de la escuela?

Creo que, además de la función socializadora, la escuela tiene una fuerte función cultural y cognitiva con respecto a un sector del conocimiento que es el conocimiento grupal. Se trata de un conocimiento especial, sólo que la escuela generalmente no sabe esto. Se trata de construir conocimientos colectivos, es decir, que nacen de propuestas individuales y, con el trabajo de todos, van construyendo otros conocimientos más ricos que requieren la contribución de cada uno. Ésa es la verdadera socialización. Pero todavía hay escuelas que se fundan sobre metodologías y propuestas competitivas, que representan lo contrario. Ahí sí es provechosa la computadora, porque la computadora exige un desempeño individual y una actitud competitiva.

¿Cuál sería entonces el papel del docente? Es decir, frente a los saberes de los chicos, ¿debe comportarse como un igual o asumir que tiene saberes distintos?

El maestro que estamos dejando (o, por lo menos, el que debemos abandonar) es el maestro que sabe todo. Ese maestro vive una experiencia muy dura, porque el pobre señor sabe que no sabe mucho y, sin embargo, quiere demostrar a todos que sabe todo y además tener respuestas. Y esa escuela es la experiencia de las respuestas: tiene un maestro que sabe todo e instrumentos como los libros de texto, que son una colección de respuestas. Son puertas que se cierran.

Por el contrario, la escuela debería ser una experiencia de puertas que se abren, de preguntas más que de respuestas, aprender a formular preguntas y, con cada pregunta, ver cuál es la siguiente que podemos formular. El maestro debe ser un "metodólogo", una persona que no sabe dónde va a llegar, pero sabe cómo andar, sabe por dónde pasar. Una persona que, ante todo, tiene las herramientas de cómo trabajar con los niños, cómo escuchar, cómo sacar a la luz lo que saben, cómo estimular la curiosidad del niño. Ésta es una competencia rarísima.

Antes, la escuela, con una actitud científica muy pobre, nos educaba para buscar una única respuesta correcta a cada pregunta.



Pero hay muchas respuestas posibles para cada problema y, entre ellas, se puede evaluar cuál es la mejor en un momento dado, en una condición determinada. Además, la mejor respuesta para mí puede ser distinta de la de los demás. El maestro debería ser una persona capaz de buscar el número más alto de respuestas a cada problema.

Otro aspecto es el de la expresividad, el de cómo mantener abiertos y vivos los lenguajes. La escuela considera los lenguajes en un recorrido jerárquico: el niño pequeño dibuja, el más grande escribe, el mayor usa lenguajes simbólicos como el álgebra. Dibujar es una manera de expresarse que todas las personas pueden utilizar, lo cual no significa que todos seamos artistas. Del mismo modo, todos podemos escribir sin ser escritores literarios. Todos deberíamos acceder a la exploración y el desarrollo de los diferentes lenguajes —gestuales, manuales, simbólicos, etcétera—, de manera que cada uno pueda después elegir el suyo. Claro que una escuela que elige un lenguaje determinado ha hecho una selección entre sus alumnos. Algunos podrán reconocer ese lenguaje como propio o preferido, pero muchos se quedarán a un lado porque no lo reconocen, porque vienen de familias donde nadie lo utiliza o habitan en un medio donde ese lenguaje no es útil ni para vivir ni defenderse ni desarrollar su papel social.

Tenemos que exigir de la escuela que sea una escuela democrática, es decir, una escuela para todos, donde cada niño puede desarrollar sus posibilidades.

En esa escuela democrática, en la que se puede investigar a la manera del científico, ¿deja de ser fundamental enseñar a escribir?

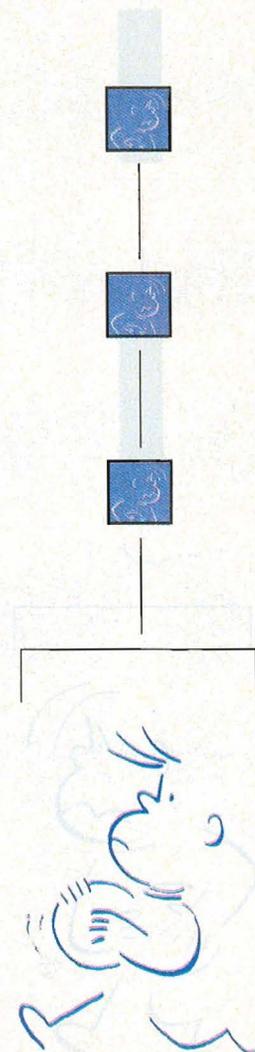
De ninguna manera. Para cualquier juego hay que saber cosas concretas, conocer reglas y técnicas, contar con ciertas capacidades. De la misma manera, en la edad escolar hay que desarrollar competencias y yo no tengo nada en contra de las competencias. A la pregunta “¿enseñar a escribir?”, yo contesto: “¡Claro que sí!” El problema es que hoy no sabemos cómo hacerlo. Siempre he dicho que si una escuela logra enseñar el placer de leer a los niños, puede estar satisfecha. No se necesita más eso, porque lo que falta, el niño se lo

El modelo más acertado es el de la investigación científica, donde se trata de moverse con lo que ya se sabe para saber más.

va a buscar solo. Lo dramático es que la escuela, al proponer la escritura y la lectura del modo que lo hace, está proponiendo el rechazo a estos dos instrumentos fundamentales del conocimiento y de la cultura.

¿Cómo crear lectores? Éste es un gran problema de la escuela porque cómo va a enseñar a leer a los chicos si ni ellos ni los jóvenes ni los adultos leen. Y hay que pensar que la culpa debe ser de la escuela y no de la familia. Una vez un padre me dijo: “Disculpe, ¿usted podrá decirme qué me pasa? Me ocurre algo muy raro. Yo a mi hijo le enseñé a hablar, y habla bien, nunca se equivoca. Por el contrario, siempre se equivoca cuando escribe, y la maestra dice que la culpa es nuestra”. Éste es el lado ridículo del asunto, considerar a las familias responsables del éxito escolar de los niños. Por ejemplo, hoy, la mayoría de los niños que van a la escuela no tienen idea de lo que es un libro porque en su casa no hay libros. A un niño que nunca ha visto a un adulto leer y al cual nunca nadie le ha leído un libro, no tiene sentido proponerle esa experiencia básica que es la lectura. Creo que este aspecto, que puede parecer tan banal, tan simple y tan primario como el de un adulto que lee a los niños, debería ser el modo más sencillo para empezar cualquier aprendizaje de la lectura.

Dedicar tiempo, sin tener miedo de perder el tiempo, a leer para los niños. Empezar a los tres años y seguir a los cuatro, cinco, siete, no importa, seguir en toda la escuela primaria. Si se dedica un tiempo, no importa si es de un cuarto de hora o veinte minutos leyendo libros. No sólo cuentos, sino libros completos, como una telenovela que sigue por capítulos, y decir “mañana seguimos” y despertar las ganas en los niños de no parar, pero parar igual porque es preferible que se queden con las ganas y no en el cansancio. Si los niños pueden vivir esta experiencia, es probable que nazca algún lector. Pero si todo se reduce a aprender a descifrar símbolos y a llenar páginas de lo que damos a leer en la casa, es imposible que se construya el placer de la lectura.



Un adulto que lee a los niños debería ser el modo más sencillo para empezar cualquier aprendizaje de la lectura.

Lamentablemente por este camino pasan muchos aprendizajes escolares. No sólo por la escritura. Por eso soy partidario de una escuela que dé herramientas así como la tabla de los números. No tengo nada en contra de que se aprendan cosas de memoria. Por ejemplo, que todos los niños deban aprender la misma poesía de memoria, no se comprende. Pero si hacemos una obra de teatro y cada uno debe aprender de memoria su parte para decirlo en público, eso sí que se entiende. Lo mismo vale si cada niño aprende la poesía que más le gusta de memoria para no olvidarla más.

Actualmente es común que chicos de seis años para arriba "se enganchen" mirando ciertos dibujos animados que tienen tramas y saltos temporales muy complejos. A veces, en la escuela se piensa que esos mismos chicos no pueden comprender el concepto de "pasado" y que no están en condiciones de abordar determinados contenidos. ¿Cómo se explica esto?

En cuanto al conocimiento de los chicos acerca del concepto de "pasado", es lamentable, es una falsa herencia piagetiana, porque esta idea de definir el desarrollo del niño como etapas es algo que ha hecho un mal fatal a la educación. El desarrollo es continuo, no hay saltos. Creo que Piaget quiso decir otra cosa, porque si quiso decir esto, se equivocó a pesar de ser Piaget. Hay todo un análisis crítico de las etapas de Piaget y bastantes investigaciones que demuestran que si las etapas indican puntos de pasaje, se pueden aceptar. Pero si se van a entender como un nivel dado, si un maestro va a decir que hasta un nivel de ocho años el niño no está capacitado para aprender determinada cosa y entonces toda la planificación esté sujeta a eso, entonces se producen daños enormes. Por el contrario, los niños son muy plásticos. Estoy seguro de que ellos elaboran todo lo que pasan en la televisión, y allí pasa de todo. Ellos lo

ven, lo acomodan, lo sistematizan en una estructura que no deja de ser lógica, a pesar de ser diferente a la nuestra. No sé qué entienden los niños de esos dibujos animados, pero sí sé que entienden. Quizá no comprendan exactamente lo que está dibujado, pero entienden el mundo que los rodea y tienen sistemas propios para recortar de la complejidad del mundo lo que necesitan y, como dijimos antes, lo hacen a partir de lo que saben, aprovechándose de su propia curiosidad que lo mueve hacia lo desconocido. En esto la escuela es pobre. ¿Por qué? Porque tiene una idea pesimista del niño, al contrario que la producción comercial que es de bajo nivel, pero que generalmente valora mucho más que nosotros la capacidad de los niños.

La idea de que para los chicos es más relevante aprender acerca de lo conocido y lo cercano frente a lo novedoso y lo lejano, ¿es también una idea pesimista con respecto a las posibilidades de los niños?

Yo creo que, por un lado, es correcto si no se convierte en una limitación. En el método científico, un científico sólo se mueve en lo cercano, es decir, trata lo que conoce. ¿Qué significa "cercano", entonces? Es todo lo que uno puede manejar. Lo que a los dos años tocamos con las manos, pero cuando tenemos tres o cuatro vamos buscando sin poder tocarlo. Tenemos la capacidad de buscar. El niño va a buscar cosas para encontrarlas. Significa que ya tiene una orientación del objeto, no necesita tenerlo en la mano para darse cuenta de que lo quiere. Naturalmente, sus manos se alargan, su imaginación lo ayuda, los instrumentos de "manejar" se amplían y su territorio físico y mental se domina más fácilmente. De esta manera, el niño se ve obligado a trabajar sobre algo lejano de su experiencia y conoce lo lejano sin que deje de ser cercano para él. Ahora bien, el agujero de ozono, el efecto invernadero, la historia romana son aspectos lejanos para el niño, que pueden interesarle o no, pero permiten asegurar que el niño no los sabe y el maestro sí los sabe y es, por lo tanto, más poderoso. Por el contrario, si nos movemos partiendo de lo que los niños saben, éstos van a crecer.



El niño en el juego tiene necesidad de descubrir cosas nuevas, porque sino, no le gusta, pierde el sentido del placer. En el conocimiento es igual. Cada conocimiento adquirido debe ser un punto de movida para ir más allá. Todo el movimiento es rapidísimo. Es decir que si una escuela trabaja con "nuestro barrio", es correcto. Pero es una manera para empezar y no puede ser la manera para terminar. De allí tenemos que ir al mundo, andando con el pie que va detrás bien plantado en la tierra, bien firme y seguro, para que el otro pueda levantarse, adelantarse, moverse. Moverse hacia lo desconocido, ése es el placer del descubrimiento, de la investigación. Si nos quedamos siempre en lo cercano, perdemos el desafío del riesgo. Es un juego muy delicado, muy difícil. El modelo más acertado para jugarlo es el de la investigación científica: moverse con lo que ya se sabe para saber más.

¿Qué debería tener ese maestro en cuanto a su formación para acompañar a los chicos en esos aprendizajes?

Éste es un arte muy difícil. El maestro debe tener serenidad, seguridad en sí mismo. Por el contrario, el maestro a veces asume una actitud defensiva, contraria a la serenidad. Si se defiende, es difícil que pueda arriesgar tanto. Cuando digo serenidad, hablo de una persona que se haya realizado, que se sienta contenta, que tenga curiosidad, que considere que el no saber todo es una suerte, no un problema. Una persona que tiene la riqueza de los lenguajes o que, si los perdió, tiene la tristeza de haberlos perdido y la capacidad de transmitir esa tristeza a los niños para que velen por no perderlos ellos.

Es la serenidad del investigador, del que puede hacer una investigación perfecta y no obtener los resultados deseados pero conseguir igualmente un resultado: demostrar que ha sido una persona capaz de vivir un recorrido en el que el objetivo es más que su programa, es el programa de cada uno de los niños. Es una persona que participa, que quiere mucho. Y como esto es una profesión y no sólo una misión, necesitamos una formación totalmente distinta de la que tenemos. El futuro maestro tiene que ser protagonista y no un estudiante pasivo que repite lo que le

enseñan en los profesorados. De allí nacen y seguirán naciendo los maestros conservadores y transmisivos, que tienen miedo y están a la defensiva. Ése es el verdadero problema del sistema.

Generalmente, la producción comercial valora mucho más que nosotros la capacidad de los niños.

La idea de que el niño es una persona es un concepto nuevo. ¿Qué lugar tiene este concepto en la transformación de la escuela?

Este tipo de conceptos no son para enseñar sino para vivirlos. Esperemos que la escuela tome estos temas, por ejemplo, el de la ciudad de los niños. Estamos tratando que la ciudad sea una ciudad que tome en cuenta las necesidades y lo que quieren los niños, lo que proponen y lo que piensan.

Otro tema es el de los derechos del niño. Una escuela de los derechos de los niños con sus puntos de vista y con sus propuestas, de manera de tener en cuenta que la escuela sea de los niños, porque actualmente los niños van a la escuela que es de los adultos y no a su propia escuela. Creo que el objetivo sería una escuela en la que los niños piensen que vale la pena estudiar allí y sientan orgullo. Y para lograr esto hay que conocer a los niños.

Una vez en la Argentina hablé sobre la diferencia entre derechos y deberes, y sobre los derechos de la educación y del juego. El derecho de jugar o el deber de jugar, y el derecho de educarse y el deber de educarse. Yo creo que la escuela será la escuela de los derechos del niño cuando reconozca al niño como una persona, con pensamientos distintos, necesidades distintas, cuando piense que el niño vale lo que será, que el niño es un futuro ciudadano y que todo el planteamiento de nuestros adultos termina en un proceso de educación que siempre es proyectado a futuro, porque educación significa sacar del niño el adulto que tiene adentro. Creo que la nueva cultura de la infancia tiene como primer plano al niño, tal como es hoy, con lo que siente, con lo que piensa, con las necesidades que tiene.]

Las imágenes que ilustran esta nota pertenecen a Francesco Tonucci, *¡Si no os hacéis como yo!* (Buenos Aires, Losada, 1995).

Marcela Castro es docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires.



ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

El organismo humano

POR SILVANA PERLMUTER

EL CONOCIMIENTO DEL ORGANISMO HUMANO COMO UN TODO ES UN BUEN CAMINO PARA EXPLICAR LAS PARTES QUE LO INTEGRAN Y SUS FUNCIONES ESPECÍFICAS, Y PARA COMPRENDER SU INTERACCIÓN CON EL AMBIENTE.

UNA VISIÓN INTEGRADA

Conocer cómo funciona el organismo humano contribuye a satisfacer mejor las necesidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, el desarrollo de la sexualidad y, en términos generales, al conocimiento de uno mismo y de las otras especies biológicas, particularmente los otros animales mamíferos, cuya anatomía y fisiología no difieren demasiado de la nuestra.

Para llegar a un conocimiento apropiado del organismo humano no basta conocer sus partes, es necesario tener una visión funcional del mismo, comprenderlo como un todo con una serie de necesidades que deben satisfacerse para que la vida se mantenga. Recién a partir de esta visión integrada logran explicarse las partes y sus funcionamiento específicos.

UN SISTEMA ABIERTO

El organismo humano, como los demás organismos vivos, intercambia materia, energía e información con su ambiente y, por eso, puede ser considerado un sistema abierto. El organismo obtiene del ambiente las sustancias que le permiten construir las estructuras corporales y realizar las diferentes actividades. Esas sustancias están en las comidas y las bebidas y también en el aire atmosférico. Del aire atmosférico, el organismo incorpora oxígeno, que utiliza en el proceso de obtención de energía de los alimentos. De este modo, un organismo puede mantenerse y crecer. Desde el ambiente, el organismo también recibe estímulos (calor, luz, presión y otros) que, al ser percibidos por los sentidos, informan sobre los cambios que ocurren en el exterior.

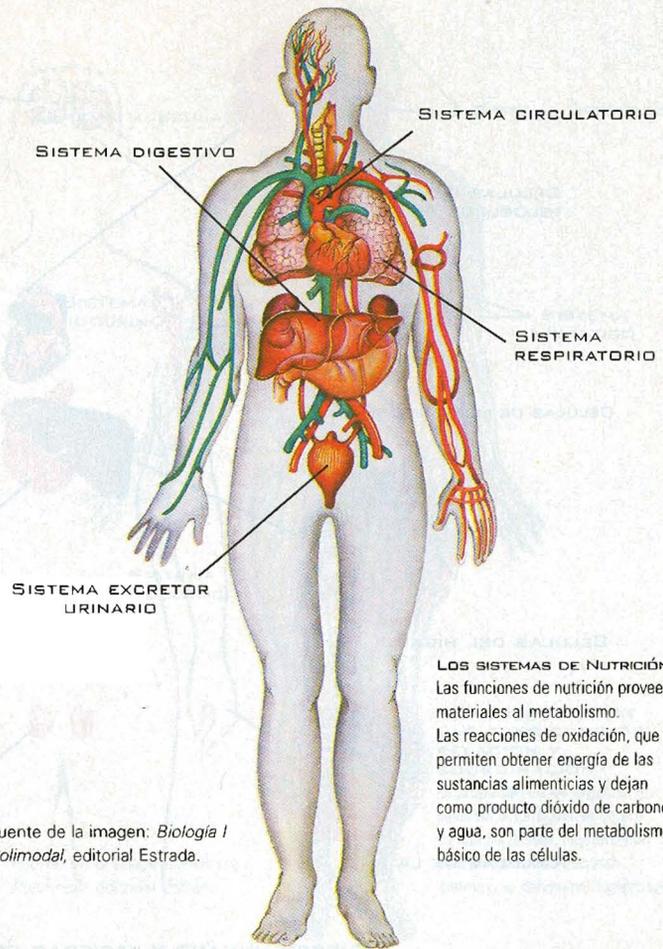


CUADRO N° 1

FUNCIONES DE NUTRICIÓN	SISTEMAS DE ÓRGANOS INVOLUCRADOS
OBTENCIÓN DE SUSTANCIAS ALIMENTICIAS	DIGESTIVO
INCORPORACIÓN DE OXÍGENO	RESPIRATORIO
ELIMINACIÓN DE DESECHOS	EXCRETORES: RESPIRATORIO (DIÓXIDO DE CARBONO) Y URINARIO Y PIEL (UREA Y OTROS DESECHOS)
DISTRIBUCIÓN DE SUSTANCIAS ALIMENTICIAS Y OXÍGENO RECOLECCIÓN DE DESECHOS	CIRCULATORIO



FIGURA Nº 1



LOS SISTEMAS DE NUTRICIÓN
Las funciones de nutrición proveen materiales al metabolismo. Las reacciones de oxidación, que permiten obtener energía de las sustancias alimenticias y dejan como producto dióxido de carbono y agua, son parte del metabolismo básico de las células.

Fuente de la imagen: *Biología I Polimodal*, editorial Estrada.

A su vez, el organismo produce sobre el ambiente acciones, entrega calor y también materiales: restos y desechos. El organismo elimina como desechos de sus procesos interiores dióxido de carbono, orina y sudor. Los restos de las sustancias de los alimentos, que no pudieron incorporarse al organismo, forman la materia fecal.

Los mecanismos que le permiten al organismo obtener y transformar la materia y la energía que necesita para su mantenimiento y desarrollo constituyen sus **funciones de nutrición** (ver cuadro 1 y figura 1).

UN SISTEMA COMPLEJO

El organismo humano está formado por billones de células (aproximadamente 75 billones). Sin embargo, todas las células del organismo no son iguales: los glóbulos blancos son células que se desplazan de un lugar a otro del cuerpo por sí mismas y destruyen microbios y otros agentes extraños al organismo; las células adiposas acumulan grasa; las neuronas transmiten información, traduciéndola en impulsos eléctricos; los glóbulos rojos transportan en su interior gases, y las células del hueso producen sustancias duras y resistentes.

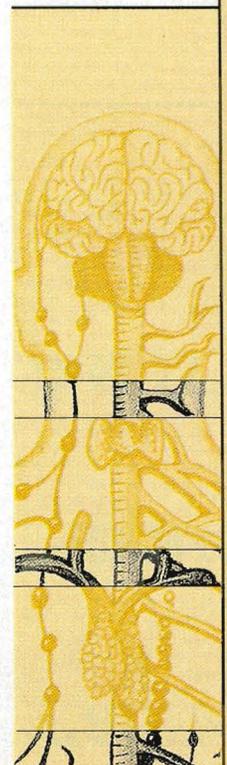
Las células del organismo no se encuentran aisladas, sino reunidas en conjuntos, que cumplen una función común. Estas agrupaciones de células son los tejidos, que en diversas combinaciones, forman los órganos del cuerpo. Cada órgano realiza una determinada función que, a su vez, forma parte de una función más compleja, llevada a cabo por un conjunto de órganos integrados en un sistema de órganos. Por ejemplo, la función del órgano llamado estómago es principalmente comenzar con la digestión de un tipo específico de sustancias alimenticias, las proteínas, pero la digestión de esa sustancia continúa en el intestino que, además, permite su incorporación a la sangre. El estómago es, pues, uno de los órganos del sistema digestivo, al cual también pertenecen órganos tan distintos como la faringe y el páncreas, pero todos, en conjunto, llevan adelante una función compleja, el proceso digestivo.

Debido a la gran cantidad de células diversas y su alto grado de organización (tejidos,

órganos y sistemas de órganos) el organismo humano puede ser considerado un sistema complejo (ver figura 2; en página 54).

UN SISTEMA COORDINADO Y AUTORREGULADO

El organismo reacciona cuando percibe un cambio en el medio exterior. Por ejemplo, si pasa de un lugar cálido a uno frío, los receptores de temperatura en la piel detectan el cambio e informan al sistema nervioso (SN). Como consecuencia, el SN elabora órdenes, que llegan por medio de los nervios a las paredes de los vasos sanguíneos de la piel. Éstos se contraen disminuyendo su diámetro. La sangre, que antes iba a la capa más superficial de la piel, es derivada, en su mayoría, a la circulación por debajo de la grasa subcutánea, que al ser aislante térmico impide la difusión del calor de la sangre hacia el aire frío exterior.



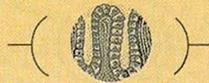
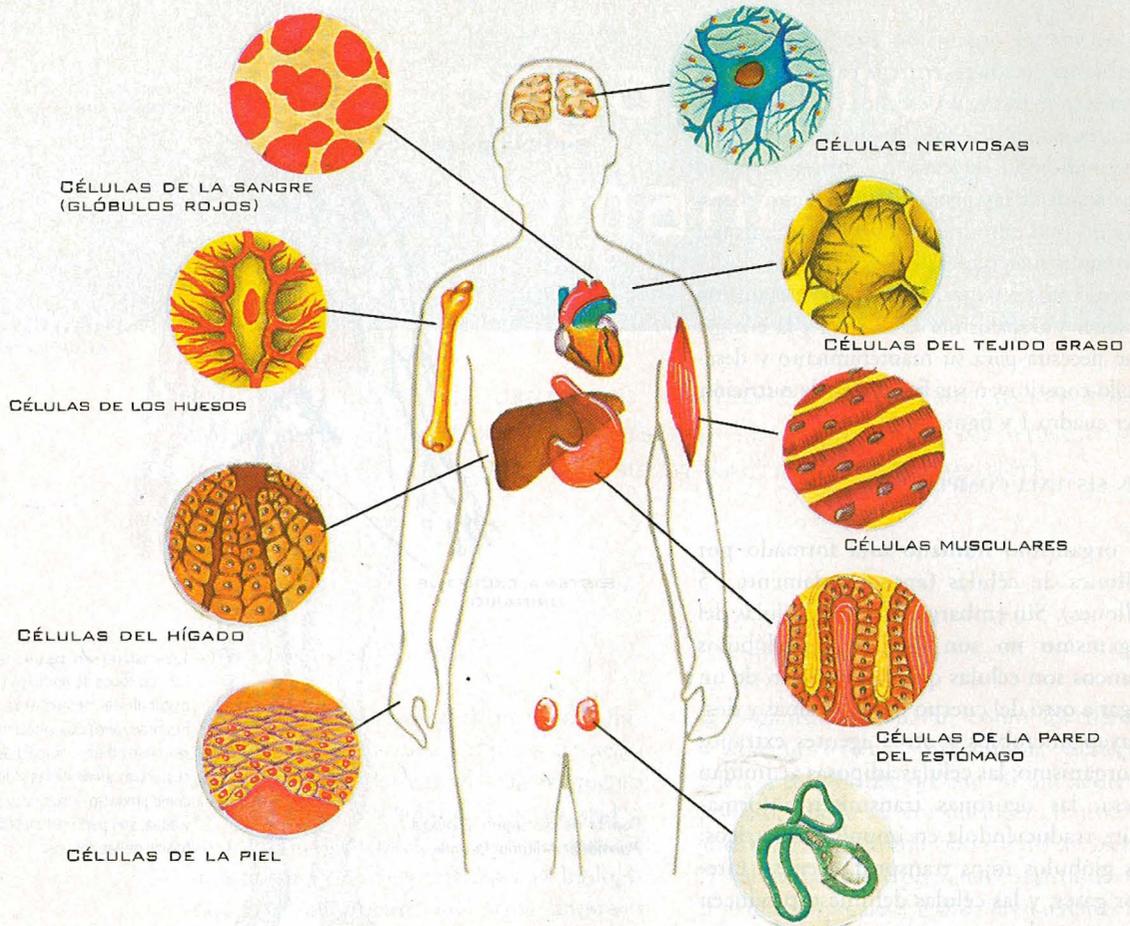


FIGURA N° 2



CUERPO HUMANO Y VARIEDAD CELULAR

Cada tipo de célula tiene características relacionadas con la función que realiza. Por ejemplo, las neuronas presentan prolongaciones delgadas que les permiten conectarse unas a otras y llevar el impulso nervioso con rapidez por todo el cuerpo.

Fuente de la imagen: *Ciencias Naturales y Tecnología 7*, editorial Aique.

Por otra parte, el SN envía órdenes a la glándula hipófisis, que entonces produce una hormona, que es transportada por la circulación sanguínea hasta la glándula tiroides, que a su vez produce otra hormona. Esta segunda hormona estimula el consumo de sustancias alimenticias y de oxígeno en todos los músculos, lo que produce gran cantidad de calor. La disminución del oxígeno en la sangre se compensa por un aumento de las frecuencias respiratoria y cardíaca (lo que asegura más aire en los pulmones, más oxígeno en la sangre y luego en los músculos). Al mismo tiempo, las células adiposas reciben órdenes de liberar las grasas de reserva que servirán de sustancias alimenticias a los músculos.

Como compensación de la disminución de las reservas alimenticias, el organismo aumenta su ingesta (mientras permanezca en un ambiente frío).

El organismo también percibe un cambio en su interior. Por ejemplo, ante el ingreso de un material extraño (antígeno) que podría ser un virus, ciertos glóbulos blancos detectan su presencia y, tras un complejo proceso de comunicación con otro tipo de glóbulos blancos, se producen sustancias que lo inactivan. Esas sustancias inactivadoras son los anticuerpos. Además, durante ese proceso, los glóbulos blancos guardan la información sobre el virus, de tal forma que la producción de anticuerpos es más rápida en una nueva invasión.





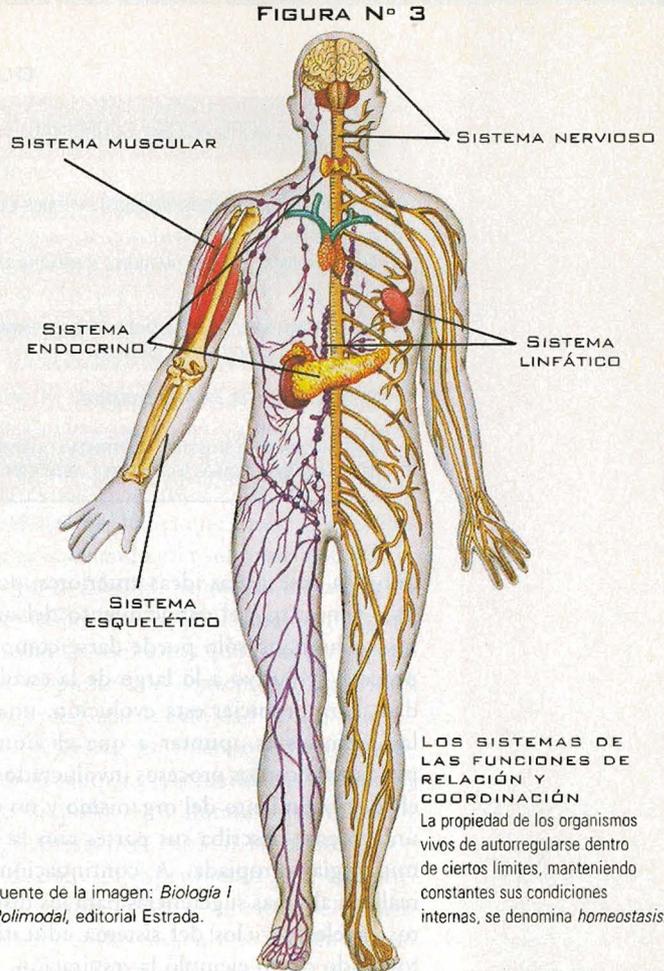
Cada cambio externo o interno que perciben los receptores del organismo es contrarrestado por una serie de mecanismos producidos por diferentes sistemas de órganos coordinados por los sistemas nervioso, endocrino o inmunológico. De este modo, el organismo regula su funcionamiento. Por eso podemos decir que el organismo humano es un sistema coordinado que se autorregula. Los mecanismos que le permiten al organismo mantener constantes (lo más posible) sus condiciones internas constituyen las **funciones de relación y coordinación** (ver cuadro 2, en página 56, y figura 3).

UN SISTEMA QUE SE AUTOPERPETÚA

La supervivencia de una especie está garantizada por la **función de reproducción**. Mediante la función reproductora, nuevos individuos, similares a los que les dieron origen, sustituyen a los que mueren. De esta forma, el organismo humano, como el resto de los sistemas vivos, se autoperpetúa.

La reproducción humana es sexual, esto significa que, mediante la fecundación o unión de células especializadas (llamadas *gametas*) se produce la célula inicial del organismo (la cigota). La fecundación humana, como la de todos los mamíferos, se produce dentro del sistema reproductor femenino. También, como en los otros mamíferos, el desarrollo embrionario es interno y ocurre en su mayor parte dentro del útero materno.

Según la combinación de la información hereditaria de ambas gametas, un organismo humano desarrollará órganos sexuales masculinos o femeninos. Éstos constituyen el sexo biológico o las características sexuales primarias. Los órganos sexuales productores de gametas son las gónadas (ovarios y testículos). Además de producir gametas, las gónadas producen hormonas que activan y coordinan los procesos de crecimiento y desarrollo de las distintas partes del organismo. Inclusive, son responsables de la maduración de los propios órganos del sistema reproductor y de la aparición de las otras características sexuales secundarias, como por ejemplo, la menstruación y el desarrollo de las mamas, en la mujer; y la



LOS SISTEMAS DE LAS FUNCIONES DE RELACIÓN Y COORDINACIÓN

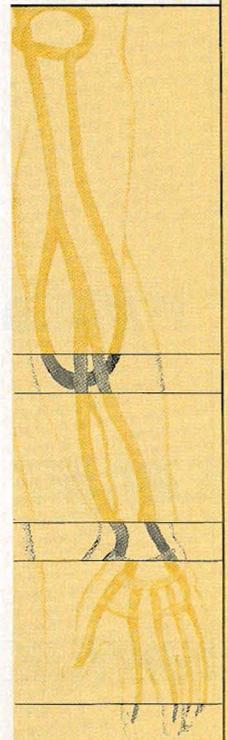
La propiedad de los organismos vivos de autorregularse dentro de ciertos límites, manteniendo constantes sus condiciones internas, se denomina *homeostasis*.

producción de espermatozoides y la aparición de la barba, en el varón.

Las gónadas producen gametas y hormonas sólo si, a su vez, son estimuladas por unas hormonas que se originan en la glándula hipófisis. Por su producción de hormonas, las gónadas también son parte del sistema endocrino (involucrado en las funciones de relación y coordinación del organismo).

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Para lograr la comprensión sistémica coordinada del organismo es necesario relacionar subsistemas, entender el cambio químico, manejar las ideas de permanencia y cambio en las transformaciones, y comprender los diferentes niveles de organización de la materia que están implicados en los cambios orgánicos, entre otras nociones de difícil acceso para niños y adolescentes.





CUADRO N° 2

FUNCIONES DE RELACIÓN Y COORDINACIÓN	SISTEMAS DE ÓRGANOS INVOLUCRADOS
PERCEPCIÓN DE ESTÍMULOS (CAMBIOS) EXTERNOS E INTERNOS	TEGUMENTARIO (PIEL)
TRANSMISIÓN DE SEÑALES (IMPULSOS Y HORMONAS)	NERVIOSO (SENTIDOS, NERVIOS, CEREBRO, ETC.)
ELABORACIÓN DE RESPUESTAS (MOVIMIENTOS, HORMONAS, CAMBIOS EN LAS REACCIONES QUÍMICAS)	ENDOCRINO (GLÁNDULAS)
RECONOCIMIENTO DE AGENTES EXTRAÑOS	ESQUELÉTICO (HUESOS)
ELABORACIÓN DE RESPUESTAS QUE PERMITAN LA ELIMINACIÓN DE LOS AGENTES EXTRAÑOS (POR EJEMPLO, ANTICUERPOS)	MUSCULAR
	INMUNOLÓGICO, LINFÁTICO Y CIRCULATORIO

Sobre la base de las ideas anteriores, podemos pensar que el conocimiento del organismo humano sólo puede darse como un proceso evolutivo a lo largo de la escolaridad. Para propiciar esta evolución, una de las premisas es apuntar a que el alumno pueda explicar los procesos involucrados en el funcionamiento del organismo y no que únicamente describa sus partes con la terminología apropiada. A continuación se realizan algunas sugerencias para los distintos niveles y ciclos del sistema educativo, tomando como ejemplo la respiración.

Nivel Inicial y 1^{er} Ciclo EGB

Es posible centrar el trabajo en la noción "el organismo humano como sistema abierto", discutiendo qué toma el organismo del ambiente, cómo ingresa aquello que toma, qué partes del cuerpo intervienen, cómo actúan esas partes, qué cambios se observan. Para observar cómo cambia el organismo cuando cambian sus necesidades, se puede percibir qué ocurre en el propio pecho al pasar de actividad a reposo y viceversa. Si se quiere poner más en evidencia la relación de la respiración y el latido cardíaco con la actividad muscular, la experiencia puede ser realizada con un estetoscopio o apoyando la mano y el oído sobre el tórax de un compañero en los momentos de actividad física.

2^{do} Ciclo EGB

Mediante el estudio de los sistemas de órganos se puede profundizar el concepto de

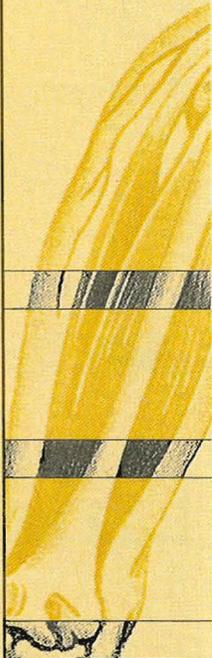
sistema abierto e introducir los de sistema complejo y coordinado que se autoperpetúa. El estudio debe ser lo más experimental posible. También se puede avanzar en la diferenciación entre el estímulo y la respuesta. Para ello se analizan reflejos, comprobando la existencia de respuestas inmediatas e involuntarias, y se infiere el papel de los reflejos como conductas de protección.

En relación a la respiración se puede experimentar con el reflejo respiratorio. Se necesitan dos alumnos y un reloj con segundo. El experimentador realizará una inspiración profunda por la nariz, cerrará bien la boca y se tapaná la nariz. Su compañero anotará el tiempo transcurrido hasta que el primero sienta la necesidad de volver a respirar. Se puede repetir la verificación del reflejo en momentos de gran actividad y relacionar los datos obtenidos con la necesidad de oxígeno en cada caso.

Los alumnos también pueden aprender a tomar el pulso y medir la frecuencia cardíaca en distintos estados de actividad, correlacionando esos datos con los del reflejo respiratorio.

3^{er} Ciclo EGB

Para este ciclo se propone profundizar el funcionamiento de los sistemas y su integración, reconociendo las necesidades de las células. Se introduce la idea de metabolismo y se considera no sólo el material que ingresa al cuerpo, sino los desechos que el organismo produce en las transformaciones metabólicas.





Se pueden realizar experimentos para la determinación cualitativa del dióxido de carbono (CO_2) y del vapor de agua en el aire inspirado. Por ejemplo, se coloca en un tubo de ensayo agua de cal (un indicador que consiste en una solución transparente de hidróxido de calcio que, al combinarse con CO_2 forma una solución blancuzca de carbonato de calcio). Se inspira profundamente y se espira por la bombillita en el interior del tubo. Los alumnos observan y registran. Para determinar la presencia de vapor de agua, se espira forzosamente por la nariz sobre un espejo y se observa si se empaña. Se comparan los datos obtenidos con los efectos del aire inspirado (atmosférico) sobre el agua de cal y el espejo.

Nivel Polimodal

En este nivel es necesario profundizar la idea de organismo coordinado y autorregulado, por eso se propone conocer alguno de los mecanismos de retroalimentación que existen en el cuerpo humano y también interpretar algunos funcionamientos mediante procesos físico-químicos. En relación a la respiración, se puede proponer que los alumnos midan la cantidad de CO_2 producida por nuestro metabolismo, comparando el que producen distintos estudiantes. Esto daría una medida de la velocidad de la respiración de nuestras células. Se necesita: una probeta graduada de 250 ml, un frasco o botella grande, solución de hidróxido de sodio (NaOH) al 0,04% (base fuerte que debe manipularse con precaución), solución de fenofaleína (indicador de pH que es rosa

en medio básico), una bombillita, una pipeta graduada o bureta de 10 ml y un reloj con segundero.

Se colocan en la probeta 100 ml de agua con 3 a 5 gotas de la solución de fenofaleína. Si no se observa en la probeta color rosado, se agregan una por una gotas de solución de NaOH hasta obtener este color. Luego se pasa la solución rosada al frasco grande y usando la bombillita, se espira dentro del frasco durante un minuto exacto (se inspira normalmente y se comienza a contar el tiempo cuando se inspira por primera vez). Posteriormente habrá que titular la solución del frasco, dejando caer sobre ella gotas de la solución de NaOH . Se anotan los mililitros de solución de NaOH empleados y se formulan las reacciones químicas correspondientes; aplicando el concepto de molaridad se puede calcular la cantidad de CO_2 eliminado (expresado en micromoles por minuto). Si se comparan las cantidades obtenidas, se puede pedir a los alumnos que elaboren una hipótesis para explicar las diferencias y que diseñen un experimento para comprobarla (podría incluirse el estudio del aire espirado por dos individuos, uno en reposo durante cinco minutos y el otro en actividad física intensa durante el mismo tiempo). Se podría considerar si la cantidad del dióxido de carbono es una medida de la eficiencia del metabolismo y reflexionar sobre otras formas de medirla. También se puede proponer la construcción de diagramas conceptuales que relacionen los mecanismos que se aceleran, en todos los niveles de organización del organismo, cuando se acelera el metabolismo.]

 Silvana Perlmutter es licenciada en Ciencias biológicas. Ejerce como profesora en la Escuela Técnica ORT N° 1 de la ciudad de Buenos Aires y es autora de textos escolares.

Bibliografía sobre el organismo humano

- Curtis, H. y Barnes, N.S., *Biología*, Madrid, Editorial Médica Panamericana, 1995.
 Córdova, A. y otros, *Compendio de fisiología para ciencias de la salud*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana, 1994.
 Higashida, B., *Educación para la salud*, México, McGraw-Hill Interamericana, 1996.
Diccionario de medicina Océano Mosby, Barcelona, Océano, 1998.

Bibliografía didáctica

- Arcá, M., Guidoni, P. y Mazzoli, P., *Enseñar ciencia*, Barcelona, Paidós, 1990.
 Benlloch, M., *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Madrid, Visor, 1994.
 Caravita, S. y Hallden, O., "Re-framing the problem of conceptual change", en *Learning and Instruction*, vol. 1, n° 4, págs. 89-111, 1994.
 Cubero Pérez, R., "Aprendizaje de la digestión en la enseñanza primaria", en *Alambique*, n° 16, págs. 33-44, Barcelona, Grao, 1998.
 Giordan, A. y de Vecchi, G., *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*, Sevilla, Diada Editoras, 1998.
 Shayer, M. y Adey, P., *La ciencia de enseñar ciencia. Desarrollo cognoscitivo y exigencias del currículo*, parte III, cap. 9, Madrid, Narcea, 1984.



ÁREA DE TECNOLOGÍA

El proyecto tecnológico

POR GUSTAVO GENNUSO 

A MENUDO, EL PROYECTO TECNOLÓGICO HA SIDO ENTENDIDO ERRÓNEAMENTE COMO SINÓNIMO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y UTILIZADO COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA. EN REALIDAD, SE TRATA DE UN CONTENIDO QUE IMPLICA CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS.



DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO A LAS AULAS

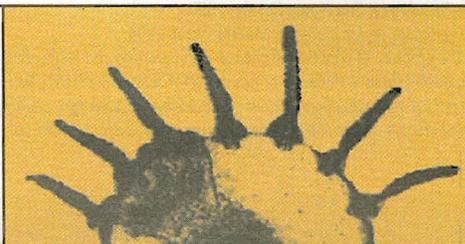
Como sugiere su nombre, el proyecto tecnológico utiliza una dinámica de proyectos para la resolución de una demanda técnica. Puede definirse como un conjunto de conceptos y procedimientos utilizados por las empresas de tecnología para “hacer desarrollo” y para resolver problemas asociados a una innovación técnica.

El proyecto tecnológico, entonces, abarca un largo recorrido que incluye, entre otros pasos, la identificación de la demanda o la oportunidad, la recolección y la clasificación de datos, el diseño de una solución (en general, el prototipo), la planificación de tareas, la evaluación, el costo, la búsqueda de recursos,

la transformación del prototipo en el producto definitivo y la estrategia de llegada al público. Cada uno de estos aspectos merece un tratamiento específico.

En las empresas de tecnología, según la complejidad del producto a desarrollar, varios grupos o equipos de trabajo pueden participar de un proyecto. Cada uno se hace cargo de una parte del producto y tiene responsabilidad en alguna etapa en particular y no en otras. Así, por ejemplo, un grupo puede estar abocado solamente a la detección de demandas y otro, dedicarse exclusivamente al diseño.

Tal como puede apreciarse, este tema involucra diferentes conceptos que van más allá de conocer los pasos seguidos o por seguir para la ejecución de un proyecto. Por eso,





transformar el proyecto tecnológico en un contenido escolar implica realizar una transposición didáctica de esos conceptos y procedimientos en contenidos conceptuales y procedimentales de los que puedan apropiarse los alumnos y las alumnas.

El proyecto tecnológico tomado como contenido escolar permite aprender acerca de la estrategia utilizada en la producción tecnológica. Este camino también puede recorrerse históricamente en la evolución, desde el emprendedor solitario que aprendía sobre la base del error hasta las experiencias de instituciones y empresas en la actualidad, donde la ciencia y la tecnología están íntimamente ligadas.

Por lo tanto, el proyecto tecnológico merece un momento particular dentro de la educación tecnológica. En términos generales, el tratamiento que se hace en el aula dista bastante de un proyecto tecnológico real. Usualmente, se trata de la resolución de un problema técnico que sirve para aproximarse al tema. Esta distancia se mantiene aun en

los casos en los que se dispone de los mejores elementos y condiciones, pues la experiencia que se propone es una simulación; en la realidad, juegan más factores que los dispositivos o máquinas con los que se cuenta en el ámbito escolar.

Una manera de aprender acerca del proyecto tecnológico sin desnaturalizarlo totalmente es llevar adelante en el ámbito escolar aproximaciones basadas en situaciones problemáticas.

¿Qué tipo de situación sería apropiada?

En primer lugar, hay que distinguir que no es tecnológico cualquier proyecto que involucra hacer algo para resolver un problema. Lo que se proponga para trabajar los proyectos tecnológicos debe permitir abordar los contenidos y los procedimientos antes referidos.

En segundo lugar, hay que diferenciar el proyecto tecnológico como *objeto de estudio* del

¿UN CONTENIDO O UN MÉTODO?

En algunos casos, la utilización que se hizo del proyecto tecnológico como metodología para la enseñanza de tecnología llevó a confundir contenido y método. El proyecto tecnológico es un contenido que implica un conjunto de conceptos y procedimientos, y no un método de uso permanente. Si, por ejemplo, lo que se quiere transmitir es cómo trabajan los grupos de tecnología, el proyecto tecnológico puede ser la estrategia didáctica adecuada, pero no es lo único que se enseña en tecnología ni la única estrategia.

El área de Tecnología pretende aportar a la formación de ciudadanos y ciudadanas que puedan discernir con criterios de valoración propios. En este sentido, la enseñanza de la tecnología implica conocimiento de la realidad y de los productos culturales e incentivo de la capacidad de intervención.

Conocimiento de la realidad, ya que la técnica es protagonista del mundo actual.

Producto cultural, ya que la técnica es el resultado de evoluciones y revoluciones que promovieron o fueron promovidas por determinado marco cultural. En otros términos, la técnica de

hoy no es fruto de una aparición instantánea sino que está atravesada por la cultura y sus transformaciones a lo largo de la historia.

Capacidad de intervención, ya que la técnica es un vehículo de la capacidad creadora e innovadora de los seres humanos, que debería ser orientada hacia la búsqueda del bien común.

Para trabajar estas cuestiones, las estrategias didácticas pueden ser múltiples y variadas. La estrategia elegida deberá buscar que haya aprendizajes significativos y despertar en el alumno el interés por el área.

La presentación de *situaciones problemáticas* tiene importancia fundamental en la didáctica de la tecnología, pero éstas no siempre son ni deben ser "proyectos tecnológicos", aunque haya procesos y conceptos involucrados de mucha similitud. Por ejemplo, se puede trabajar un concepto como "herramienta" (partes, función, sistema hombre-herramienta, etc.) a partir de una situación problemática que requiera la construcción de una herramienta para algún fin particular. Su resolución involucra los pasos que se siguen para resolver cualquier problema, pero esto no la convierte en un proyecto tecnológico.



uso de una *metodología de proyectos* para trabajar otros contenidos. Esta metodología es muy valiosa y puede utilizarse en todas las áreas, incluida la de Tecnología. Pero hacer un proyecto de comunicación en el área de Lengua no significa estar enseñando tecnología, sino estar trabajando contenidos de esa área a través de la ejecución de un proyecto. En tercer lugar, no todo proyecto cumplirá el papel de un proyecto tecnológico por el hecho de responder a una necesidad real. A veces, esta confusión se hace visible, por ejemplo, cuando el docente plantea problemas que son necesidades reales. Ante el problema “No tenemos mapas en el aula, ¿cómo podemos hacer para comprarlos?”, la idea subyacente sería que conseguir los recursos supone una organización que responde a tecnologías de gestión. Quizás el planteo lleve a organizar una venta de empanadas para obtener fondos. Sin embargo, para llegar a esa solución, previamente deberían haberse discutido muchas otras propuestas y criterios, hasta poder determinar y elegir la mejor manera de recaudar. Entonces, ¿cuándo estaríamos enseñando realmente los contenidos del proyecto tecnológico a través de esa venta de empanadas?

- Cuando hayamos elegido explorar procesos de gestión y nos propongamos desarrollar con los chicos un sistema más eficiente de hacer empanadas.
- Cuando las alumnas y los alumnos investiguen diferentes formas de organizar el trabajo para que luego puedan compararlas y evaluarlas.
- Cuando decidamos estudiar las estrategias de venta de un producto asociado a conceptos como *búsqueda de mercado*, *publicidad*, *envase*, etcétera.
- Cuando estemos diseñando una máquina innovadora para hacer repulgue o algo semejante.

LA APROXIMACIÓN AL PROYECTO TECNOLÓGICO

Para encarar una aproximación escolar al proyecto tecnológico, el docente debe tener en claro los contenidos que se ponen en

juego. El mapa conceptual que aparece en la página 61 muestra una organización posible de los conceptos a trabajar.

Para abordar el proyecto tecnológico como contenido, se puede plantear una situación problemática –no es necesario que la situación sea real, pero sí que sea creíble para los chicos– y proponer el trabajo en grupos. Al elegir y plantear la situación problemática, se debe cuidar que el grado de complejidad sea adecuado y no obstaculice la apropiación de los contenidos que se trabajarán. A partir de la siguiente situación, se pueden abordar los conceptos que aparecen en el mapa conceptual y los procedimientos correspondientes, *de acuerdo con la profundidad que el ciclo en cuestión y las características particulares del curso requieran*.

Paula, mi hermana más pequeña, cumple años y mi mamá me pidió que le construya un regalo. Como Paula siempre rompe los juguetes, tengo que hacer un juguete resistente. A ella le gustan mucho las muñecas y los muñecos.

Mi mamá siempre le hace ropa para los muñecos, así que eso no será problema.

El regalo tiene que entrar en esta caja y los materiales para hacerlo son los que están sobre esa mesa.

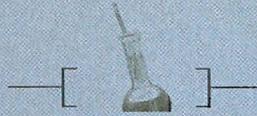
En un primer momento, se pueden precisar los datos que se desprenden del análisis de la situación problemática: el tipo de producto (un juguete), información acerca del futuro “usuario” (rompe todo, gusto por los muñecos), cierto requisito (resistente), ciertas limitaciones (tamaño para entrar en la caja, materiales disponibles). Luego, entre otros aspectos, se pueden trabajar los siguientes.

1. Acerca del diseño

- El análisis y la toma de decisiones (¿Qué juguete hacemos?, ¿Cómo lo hacemos?).
- Las estrategias de diseño (sobre el material concreto en los primeros años de la EGB, y con mayor nivel de abstracción y anticipación en los últimos años, por ejemplo, tipo y cantidad de materiales que se necesitarán, dibujo *a priori*, etcétera).
- La condición de resistencia (se puede trabajar a partir de poner a disposición de los

104

R574



chicos distintos materiales, como cartón, madera, papel, lanas, hilos, ganchos mariposa, adhesivos, tornillos, etcétera).

- El tipo de juguete y el tamaño.

2. Acerca del proceso

- Los roles en el grupo de trabajo (dirección, coordinación, etcétera).
- Las distintas funciones de los grupos de trabajo (diseño, construcción, venta de un producto).
- La estimación de costos (¿qué datos se necesitan?, ¿cómo se hace?, ¿en qué momento realizarla?, ¿para qué sirve?).

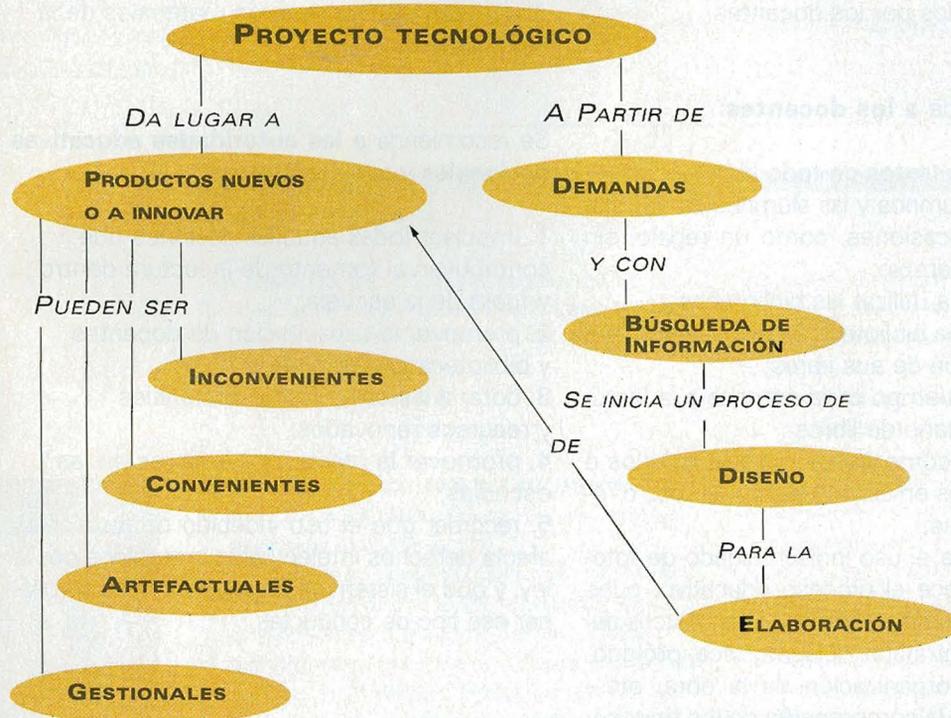
3. Acerca del producto construido

- Los pasos requeridos para su construcción en relación con los pasos que dan las empresas de producción tecnológica.
- Las estrategias de venta (en el caso del

juguete, ¿qué características de presentación tendrá?, ¿la caja lo hace más atractivo para un eventual comprador?, esa caja, ¿es o no es parte del producto?).

Por otra parte, este tipo de trabajo permite reflexionar acerca de algunas cuestiones como las siguientes, que incluso pueden dar lugar al desarrollo de una investigación posterior.

- ¿Hay juguetes que pueden considerarse inconvenientes? ¿Por qué?
- ¿Hay publicidades que “mienten” acerca de lo que un juguete hace o acerca de cómo es?
- ¿Hay juguetes que los han desilusionado, de los que esperaban algo que el juguete no les dio? Si los hay, ¿cuáles y por qué?
- De todo lo que tenemos, ¿cuántas cosas no necesitamos en realidad?]



Bibliografía

- Buch, T., *El Tecnoscopia*, Buenos Aires, Aique, 1996.
 Gennuso, G., *Situaciones Problemáticas + Aula Taller*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
 Linietsky, C. y Serafini, G., *Tecnología para todos*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1996.
 Rodríguez de Fraga, A., *Educación Tecnológica (se ofrece). Espacio en el aula (se busca)*, Buenos Aires, Aique, 1994.

m Gustavo Gennuso es ingeniero nuclear y director del Taller de Capacitación Integral "Enrique Angelelli". Forma parte de un grupo de investigación y desarrollo en el Centro Atómico Bariloche (Instituto Balseiro) y del Grupo Argentino de Educación Tecnológica. Participó en la redacción curricular del Área de Tecnología para diferentes niveles del sistema educativo de la provincia de Río Negro.

Recomendaciones para el fomento de la lectura y el uso de libros en la escuela

Se recomienda **a las familias:**

1. leer, solos o en grupo;
2. leer para los hijos, los nietos, los sobrinos, desde pequeños, incluso aunque ellos aún no sepan leer;
3. adecuar un espacio para los libros en la casa;
4. regalar y prestar libros;
5. pedir libros prestados y enseñar a pedir libros prestados;
6. ocuparse de que los hijos dispongan de los libros solicitados por los docentes.

Se recomienda **a los docentes:**

1. leer libros y textos de todo tipo;
2. leer a los alumnos y las alumnas en voz alta en distintas ocasiones, como un regalo, sin pedir nada a cambio;
3. enseñarles a utilizar las bibliotecas;
4. organizar una biblioteca en el aula y estimular la circulación de sus libros;
5. dedicar un tiempo cada semana a la lectura y el comentario de libros;
6. escribir los comentarios, para guardarlos o para publicarlos en carteleras, periódicos o revistas escolares;
7. recordar que el uso indiscriminado de fotocopias entorpece el proceso educativo, pues estas carecen de los componentes básicos del libro –tapa, contratapa, solapa, índice, prólogo, ilustraciones, organización de la obra, etc.– que favorecen la comprensión de los textos y que ayudan a activar e integrar la información necesaria para que ese proceso se realice con éxito.

Se recomienda **a los directivos:**

1. leer libros y textos de todo tipo;
2. recomendar libros;
3. prestar libros;
4. estimular el uso de la biblioteca de la escuela;
5. promover el trabajo con libros en las aulas;
6. organizar eventos culturales cuyo centro sea el libro: clubes de lectura, talleres literarios, ferias del libro, concursos literarios, visitas a librerías o editoriales;
7. ocuparse de renovar los materiales de la biblioteca.

Se recomienda **a las autoridades educativas nacionales y provinciales:**

1. impulsar todas aquellas acciones que contribuyan al fomento de la lectura dentro y fuera de la escuela;
2. promover la capacitación de docentes y bibliotecarios escolares;
3. dotar a las escuelas de materiales y recursos renovados;
4. promover la utilización de libros en las escuelas;
5. recordar que el uso indebido de fotocopias afecta derechos intelectuales protegidos por la ley, y que el sistema educativo no debe favorecer ese tipo de conductas.



Consejo Federal de Cultura y Educación
Recomendación N°31/2000 – 9/3/00

Agenda

PARTICIPAR

II CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES.

Organizado por las Universidades Nacionales de Córdoba y de Río Cuarto y la Universidad de Alcalá (España).

Lugar: Córdoba, del 5 al 8 de setiembre de 2000.

Informes: Universidad de Córdoba (0351) 433-2113; Universidad Nacional de Río Cuarto (0358) 467-6146; adbia@com.uncor.edu.

III CONGRESO NACIONAL "AULA HOY: LA ESCUELA POR DENTRO. GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR"

Encuentro de docentes e investigadores, a realizarse del 10 al 12 de agosto en la ciudad de Rosario.

Informes: (0341) 4243399/4253852; h_sapiens@elsitio.net

ENCUENTRO: PATRIMONIO DE EDIFICIOS PARA LA EDUCACIÓN

Organizado por el Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio, se desarrollará los días 26, 27 y 28 de octubre.

Informes sobre el encuentro, comisiones de trabajo y ponencias: Cicop, Perú 272, ciudad de Buenos Aires; tel/fax: (011) 4343-2281; cicop@sinectis.com.ar

RECORRER E INFORMARSE

www.me.gov.ar

Es la página web del Ministerio de Educación de la Nación, en la que, además de exponer los proyectos de los diferentes programas nacionales, se proveen enlaces con otros sitios educativos.

Por otra parte, el Centro de Información para la Transformación Educativa (CITE) también brinda informes sobre los programas y los proyectos del Ministerio a través de la línea telefónica gratuita 0800 666 6293, la dirección electrónica cite@me.gov.ar o la consulta al tel/fax: (011) 4813-8127).

www.lectura.me.gov.ar

En la página web del Plan Nacional de Lectura, entre otros materiales, se pueden encontrar sugerencias para que las familias y la escuela contribuyan a formar chicas y chicos lectores.

www.oei.es

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura difunde a través de su página web información sobre sus actividades.

www.cervantesvirtual.com

La biblioteca virtual "Miguel de Cervantes", portal de cultura hispana, ofrece obras clásicas de autores de España y América en versión digitalizada. <http://www.cervantesvirtual.com>

VER Y LEER

CAMINOS DE TIZA es un programa televisivo dirigido a padres interesados en comprender los cambios educativos, con experiencias de todo el país. Todos los viernes a las 9 hs por canal 7 Argentina.

caminosdetiza@arnet.com.ar

José Rivero, **EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA**. Reformas en tiempo de globalización. Lima, Editorial Tarea, 1999.

La concepción del desarrollo basada en aspectos económicos ha resultado incompleta a la hora de comprender y atacar las desigualdades que se han producido entre los pueblos.

Una visión alternativa introduce los conceptos de "brecha de pobreza" y de "capability". El primero se emplea para estudiar la intensidad del problema de la pobreza y la distribución del ingreso dentro de los grupos más pobres. El segundo alude al conjunto de factores humanos que hacen que una persona esté mejor o peor.

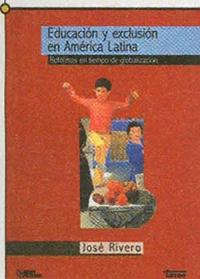
Estos conceptos permiten abordar la pobreza como un fenómeno complejo con distintas dimensiones, estrechamente

vinculado con la manera en que funciona la sociedad. En esta línea, entonces, el desarrollo se entiende como un despliegue de oportunidades y no como un proceso de acumulación de riqueza, bienes o servicios.

En consecuencia, las causas de la desigualdad social y del no desarrollo también tienen que ver con la cantidad y calidad de educación, la estructura familiar, la dotación y el buen uso de los recursos materiales.

En este marco, la educación ha ganado relevancia y hay consenso con respecto a su lugar como factor clave para el desarrollo. Una educación más extendida y calificada hará posible que una persona esté en mejores condiciones de vivir bien su vida cotidiana.

Entre los elementos para medir las condiciones de vida, los niveles de conocimiento y de acceso a la educación ocupan un lugar destacado, junto con el acceso a los servicios básicos (salud, higiene, agua potable) y a los niveles de ingreso. Desde una visión enriquecida del desarrollo, según la cual se lo concibe como un aumento en la cantidad y calidad de oportunidades para el ser humano, la educación constituye más oportunidades de realización para cada hombre y para cada mujer.



EL MONITOR

DE LA
EDUCACION COMUN

PUBLICACION OFICIAL DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El monitor de la educación común fue el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, durante casi cien años. Se publicó desde 1881 hasta 1976, con dos interrupciones (entre 1950 y 1958, y entre junio de 1961 y agosto de 1965). Se editó mensualmente, aunque en algunos períodos fue quincenal y en otros, llegó a publicarse sólo un número anual. Se dirigía a maestros, educadores y personas interesadas en el quehacer educativo-cultural.

En su origen, tuvo como objetivo difundir las medidas y resoluciones oficiales destinadas a la organización del sistema educativo argentino, pero rápidamente se convirtió en una herramienta privilegiada para la formación del personal docente y, más adelante, en una de las revistas sobre educación más importantes de América Latina.

De hecho, era una publicación prestigiosa, en la que personalidades reconocidas de la educación y la cultura escribían artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas.

También contenía documentación oficial como, por ejemplo, las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, cuadros estadísticos e informes de los inspectores provinciales en diferentes ciudades y regiones del país.

Las temáticas eran sumamente variadas, se podían abordar cuestiones de identidad nacional, roles familiares, pautas de sociabilidad, novedades educativas de diferentes países. En algunas etapas, se realizaron números especiales dedicados, por ejemplo, a la Revolución de Mayo o a la *Historia de Sarmiento* escrita por Leopoldo Lugones.

El monitor de la educación común es una referencia clave para estudiar las políticas educativas nacionales durante casi un siglo de historia de la educación en la Argentina.

Se puede consultar la base de datos digitalizada de *El monitor de la educación común* a través de Internet, en www.bnm.me.gov.ar, sección "Novedades".

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
II BARRIO DE LA PLAZA
Pizzorno 935 (1070) Cap. Fed. Rep. Argentina

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

Algun,

no

La Biblioteca Nacional de Maestros, con sus redes federales de bibliotecas pedagógicas y centros de información documental educativa, continúa trabajando para mejorar la calidad de los servicios que ofrece a toda la comunidad. Para que cada docente, investigador, funcionario, padre, madre o estudiante cuente de manera inmediata con la información necesaria en los distintos soportes: libro, revista, video y CD-ROM.

Visítenos

www.bnm.me.gov.ar

informacion@server1.bnm.mcy.gov.ar

Línea gratuita: 0800-666-6293

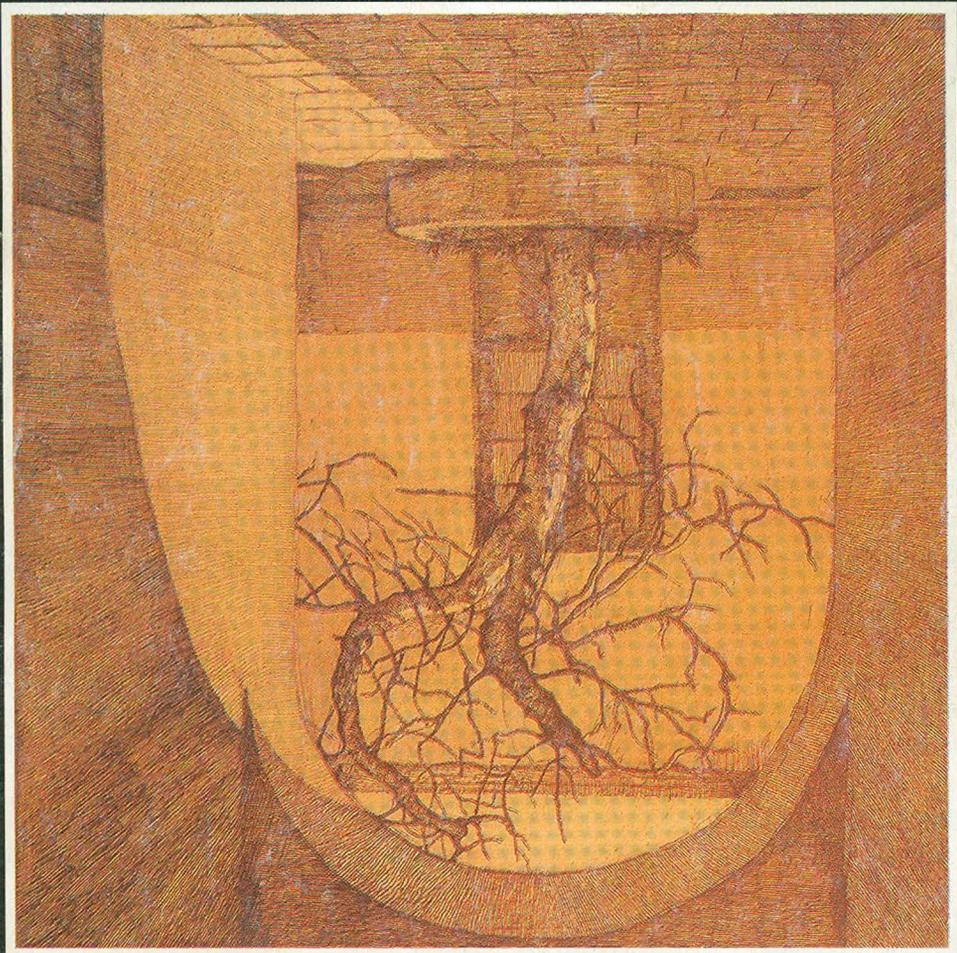
Telefax: (011) 4811-0275 / 0775

Pizzurno 953 - C1020ACA

Buenos Aires - Argentina



PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Aguafuerte,
29 x 29 cm

La higuera de la casa de Sarmiento, 1920
Lino Enea Spilimbergo, (1896-1964)

Lino Spilimbergo fue pintor, grabador y docente. Su tarea en la enseñanza tuvo enorme incidencia dentro de la plástica argentina. El tema de esta obra lo ubica dentro del género costumbrista vinculado con el paisaje del interior del país. Síntesis compositiva y estructuración geométrica se dan aquí como el anuncio de la orientación plástica que el pintor dará a su trayectoria artística. Spilimbergo realizó este grabado un año antes de su primera exposición individual en San Juan y dos años antes de ganar el Premio de Grabado en el Salón Nacional.