

noviembre
2001

año 2 - número 4
República Argentina

ISSN 15159671

1315
4

el monitor

de la educación



Experiencias y propuestas

Integración de jóvenes
con hipoacusia

Documentar
la enseñanza

Entrevista

Teresa Colomer:
La lectura de ficción
enseña a leer

Contenidos clave

Las transformaciones
de los materiales

El resumen

Tema central

El espacio de la escuela

Opinan Mariela Macri, Patricia Ángel,
Silvia Candegabe, Gabriela Augustowsky
y Evelia Gabin, entre otros

Revista del Ministerio de Educación de la Nación

Programa

Aprender a vivir juntos

POR UNA EDUCACIÓN EN FAVOR DE
LA COMPRENSIÓN MUTUA Y LA PAZ

Aprender a vivir juntos es un programa
del Ministerio de Educación de la Nación,
con la participación de Unicef, IIPE-Unesco y OEI,
dirigido a fomentar la cultura de la paz.

Entre otras, son acciones de este programa
la organización de espacios de reflexión para
ayudar a los alumnos a pensar sobre los conflictos
actuales, la difusión de experiencias educativas
centradas en la participación y la producción
de materiales didácticos en distintos soportes.

*"Si no tenemos prejuicios,
la paz está más cerca."*

*"Mi deseo sería que
toda la violencia se
termine, hablando."*

*"Los países tendrían
que sentarse a hablar
y poner en su lugar
lo que tienen sin arreglar."*

*"Mi papá me contó
que mi abuelo fue
a la guerra... Y murió."*

Pizzurno 935 oficina 246
(C1020ACA) Ciudad de Buenos Aires
Tel. (011) 4129 1513
www.currycap.me.gov.ar



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA de la NACIÓN

La escuela que queremos

¿Quién decide cómo debe ser una escuela? A lo largo de la historia, desde distintas disciplinas y áreas del quehacer humano, se fueron forjando los rasgos físicos que hoy nos permiten distinguir una escuela de cualquier otro edificio: la entrada, el mástil, las aulas, el pizarrón, los bancos. También se consolidaron muchísimas acciones que, más allá de sus objetivos específicos, se vinculan con el uso de esos espacios: ir a la bandera, salir al recreo, pasar al frente, formar fila, subir al escenario, reunirse en grupos.

Pedagogos, arquitectos, políticos, higienistas y religiosos soñaron, pensaron o prescribieron las condiciones que debía cumplir el espacio destinado a la enseñanza "en conjunto".

En la actualidad, es impensable que en esa definición no intervengan los principales involucrados, es decir, quienes habitan la escuela. Por ejemplo, en un mismo establecimiento conviven a veces unidades educativas que corresponden a distintos niveles del sistema, lo que implica compartir lugares y recursos: "los de la tarde" tienen una cartelera que hicieron "los de la mañana", los jóvenes de una escuela vespertina utilizan un aula decorada con cartelones del abecedario, los más chiquitos toleran desórdenes que hacen los más grandes... Los docentes, los alumnos y las familias tienen seguramente mucho para decir, mucho para decidir juntos acerca de cómo debe ser un lugar que estimule la enseñanza y el aprendizaje.

Trabajar para que todos tengan iguales oportunidades de dar y de tomar sus clases en ámbitos apropiados es, también, trabajar en favor de la equidad. Aun frente a una realidad de recursos siempre escasos, es posible, en mayor medida de lo que a menudo creemos, una construcción colectiva que redefina y resguarde el espacio escolar. Se trata de abrir las puertas al diálogo con alumnos y alumnas, con las familias, entre docentes y directivos; animarse a bosquejar el espacio de la escuela que se necesita, la escuela deseada; reinventar, en cada lugar, una escuela para querer, una escuela más cercana a las demandas y a los sueños.

Presidente de la Nación
Dr. Fernando de la Rúa

Ministro de Educación
Lic. Andrés Delich

**Subsecretario de Educación
Básica**
Lic. Gustavo Iaies

El monitor de la educación
año 2 - n° 4 / noviembre 2001
República Argentina
Revista del Ministerio
de Educación de la Nación
Pizzurno 935 - C1020ACA
Ciudad de Buenos Aires
elmonitor@me.gov.ar
www.elmonitor.me.gov.ar

Ilustración de tapa
Jorgelina Díaz
Escuela N° 2, D.E. N° 16, 3° A, año 2000.

SEB Publicaciones
Coordinadora
Lic. Marcela Castro

Editoras
Prof. Mónica Carozzi
María Cecilia Antúnez

Diseñadoras
Guadalupe Nava
Eugenia Katz

Impresión
AGR - Artes Gráficas Rioplatenses
Corrales 1393
Ciudad de Buenos Aires

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

ISSN 15159671



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA de la NACIÓN

S U M A R I O

editorial

LA ESCUELA QUE QUEREMOS 1

experiencias y propuestas

OTRO MODO DE "OÍR" EN EL AULA 4

DOCUMENTAR LA ENSEÑANZA 8

entrevista

TERESA COLOMER
LA LECTURA DE FICCIÓN ENSEÑA A LEER 12

contenidos clave

CIENCIAS NATURALES
LAS TRANSFORMACIONES DE LOS MATERIALES
por Luis Baraldo 50

LENGUA
EL RESUMEN
por Martina López Casanova, Marta Inza
y Dante Peralta 54

para agendar

CURSOS, SEMINARIOS, CONGRESOS,
CONCURSOS, BECAS, ETC. 60
BREVES 64

tema central

El espacio de la escuela

Reflexiones y propuestas acerca de un espacio que es mucho más que la escenografía de la vida escolar 19



LA ESCUELA COMO ESPACIO PROPIO
ENTREVISTA A MARIELA MACRI 20



MIRADAS SOBRE EL ESPACIO ESCOLAR
NOTA A VARIAS VOCES 24



BUENAS ESCUELAS, BUENOS APRENDIZAJES
POR PATRICIA ÁNGEL 28



UN ASIENTO CON HISTORIA
SELECCIÓN DE TEXTOS POR GABRIELA TRENTIN 32



REINVENTAR EL ESPACIO ESCOLAR
RELATOS DE TRES DIRECTORAS 34

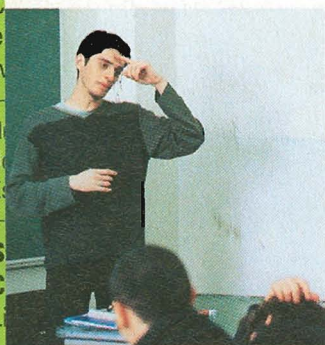
IDEAS PARA ORGANIZAR EL AULA
POR SILVIA CANDEGABE 38

QUÉ DICEN LAS PAREDES
POR GABRIELA AUGUSTOWSKY 42

ENSEÑAR CON EL EDIFICIO ESCOLAR
POR EVELIA GABIN 46

Otro modo de “oír” en el aula

UNA ESCUELA MEDIA ARTICULA SU TRABAJO CON OTRAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, E INTEGRA ALUMNOS CON HIPOACUSIA A LOS CURSOS REGULARES MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE INTÉRPRETES DE SEÑAS.



En algunas aulas de la Escuela de Comercio N° 11 “Dr. José Peralta”, del D.E. 17 de la ciudad de Buenos Aires, pueden observarse, como en cualquier escuela, grupos de alumnos en clase, profesoras o profesores desarrollando su tarea y, también, una persona que mediante el lenguaje de señas traduce en forma simultánea lo que allí se dice. Esto se debe a que en esta escuela se lleva a cabo un proyecto de integración de alumnos con hipoacusia al nivel medio. Iniciado en el año 1999, su formato es inédito en la enseñanza de gestión pública en la jurisdicción del GCBA. Participan, junto con esta escuela media, la escuela de Educación Especial N° 28 “Dr. Bartolomé Ayrolo” y la escuela de Educación Especial N° 29 “Dr. Osvaldo Magnasco”.

Los destinatarios del proyecto son adolescentes con pérdida auditiva que han concluido el nivel primario en escuelas comunes o especiales. La idea de integrar a estos chicos y chicas a los cursos regulares de enseñanza me-

dia nació de la inquietud que la directora de la escuela de Educación Especial “Dr. Bartolomé Ayrolo” llevó a la supervisión: un alumno que terminaba 7° quería continuar la Escuela Media. Como no se cuenta con escuelas de nivel medio especiales para personas con hipoacusia, se trataba de encontrar alguna escuela común en la que pudiera integrarse. La supervisora propuso entonces a la Escuela de Comercio N° 11 porque reunía las condiciones necesarias en cuanto a posibilidades de contención y seguimiento. Entonces, los equipos directivos de las dos instituciones empezaron a diseñar el proyecto.

En la actualidad, seis alumnos concurren a esta escuela media, distribuidos de primero a tercer año. Estos jóvenes se integran con sus compañeros oyentes en todas las actividades, desde Educación Física, Informática o Taller de Estética hasta en las salidas recreativas o pedagógicas. Tienen clase durante la mañana en la Escuela de Comercio N° 11. Allí,

un intérprete de señas los acompaña en las clases de las diferentes asignaturas para ayudarlos a comprender mejor los contenidos.

Esta organización se diferencia de las de otras escuelas del distrito que admiten el ingreso de chicos y chicas con pérdida auditiva y los organizan en cursos especiales, paralelos a los cursos de chicos oyentes.

Finalizado el horario de clases, los estudiantes concurren a las escuelas "Dr. Bartolomé Ayrolo" o "Dr. Osvaldo Magnasco", donde almuerzan e inician el tiempo de estudio atendidos por docentes especializados en hipoacusia.

ALUMNOS, PROFESORES, INTÉRPRETES

Los chicos y las chicas incorporados hasta el momento comparten todas las actividades escolares y también las "cosas de chicos": las picardías, los chistes, las "cargadas".

Nos gusta formar parte de la murga de la escuela; participamos de eventos —mañana tenemos uno en el teatro San Martín—. Ricardo hace ritmo y nosotras bailamos. (Mariela, una de las chicas integradas al proyecto).

Tienen algunas dificultades de aprendizaje: como participan de menor cantidad de intercambios verbales que los otros chicos, conocen menos vocabulario, y esto hace más difícil la comprensión de los contenidos. Por lo tanto, el modo de presentarles los conocimientos nuevos debe ser diferente. Piden, por ejemplo, que durante las explicaciones los profesores escriban en el pizarrón, dibujen o grafiquen, según los temas. Reconocen que necesitan un tratamiento diferente de los contenidos, y también saben que pueden comprender todos los temas.

Nos gusta que los profesores expliquen "largo", que se detengan en las cosas nuevas. (Ricardo)

Nosotros entendemos todo igual, pero necesitamos que nos expliquen distinto. (Belén)

Como ocurre con cualquier lector, el vocabulario desconocido les plantea a estos chicos dificultades de comprensión. Una estrategia implementada por los profesores de Lengua consiste en anticipar las lecturas a los intérpretes para que ellos se las lean a los estudiantes mediante el lenguaje de señas. Así, luego, pueden leer con más conocimiento del contexto.

La lectura nos da mucho trabajo cuando hay muchas palabras que no conocemos. (Denise)

Los profesores, que eligieron ser parte del proyecto, no tienen una preparación especial para trabajar con alumnos y alumnas con pérdida auditiva, por lo que tratan de capacitarse en pequeños grupos y con la colaboración de los intérpretes de señas, quienes, aunque no se trata de su función específica, realizan una verdadera *mediación* entre las necesidades particulares de los estudiantes y las de los profesores. Colaboran en la elaboración de estrategias apropiadas para distintos tipos de aprendizajes o ayudan preparando los temas con los adolescentes antes de que se los trabaje en clase.

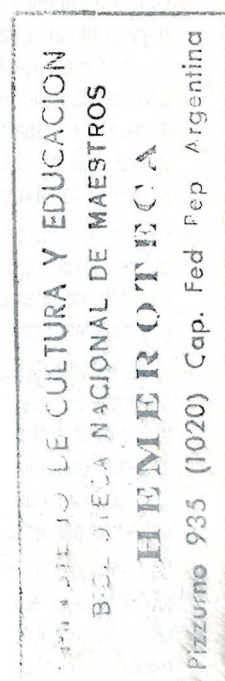
Si nos dictan, no podemos escribir y mirar al intérprete a la vez. Les pedimos a los profesores que escriban en el pizarrón, que dibujen. Me vienen bien los gráficos con flechas. Si no, a veces entender es muy difícil. (Ricardo)

Los jóvenes con hipoacusia se integran con sus compañeros en todas las actividades escolares acompañados por un intérprete de señas.

A causa de esta colaboración, a lo largo del proyecto los intérpretes han asumido responsabilidades propias de la enseñanza. En la actualidad, este deslizamiento de los roles va corrigiéndose sobre la marcha: todos los profesores, inclusive los suplentes, reciben información específica acerca de qué se espera de ellos en este momento del proyecto. [Ver recuadro en la página siguiente]

Como cada año se integran más estudiantes al proyecto, sería beneficioso para la institución disponer de tiempo para la capacitación especial de los profesores y para elaborar estrategias de enseñanza que permitan abordar las dificultades. Por otra parte, sería deseable contar con algún sistema de amplificación del sonido para facilitar la enseñanza predominantemente audiovisual que requieren los alumnos integrados.

Los docentes acompañan a alumnos y alumnas desde lo pedagógico en forma continua; por su parte, las preceptoras del curso, la jefa de preceptores, los intérpretes de



**Todos los profesores, inclusive los suplentes,
reciben información específica
acerca de qué se espera de ellos
en este momento del proyecto.**

señas, las bibliotecarias, la asesora pedagógica y el equipo de conducción están atentos a los diversos sucesos cotidianos que los tienen como protagonistas y que suelen requerir de contención particular. Estas son algunas de las cuestiones extraescolares que atiende la escuela, sobre todo con la colaboración de los intérpretes: acompañarlos al hospital por alguna consulta o análisis clínico, ayudarlos a organizar una fiesta de cumpleaños, acompañarlos en una salida de fin de semana si tienen que viajar o si ofrece alguna complicación. Todo esto fue surgiendo por la disposición, el compromiso y la colaboración de los intérpretes que, excediendo su función, colaboran en todas estas actividades.

Ellos son verdaderos *puentes*, están en permanente comunicación con los chicos, entre ellos y con el equipo directivo.

LA EVALUACIÓN

Al tratarse de una experiencia escolar de integración, algunos de los criterios e instrumentos de evaluación son propios del sistema educativo al que se pertenece.

Esto significa que las pruebas o evaluaciones administradas por los distintos profesores son un fuerte indicador de la marcha del proyecto. Si bien se les exige lo mismo que a todos los estudiantes, se les preparan evaluaciones con consignas especialmente redactadas. Por otra parte, necesitan que se los evalúe tema por tema en instancias diferentes, aunque a los compañeros se les tomen varios temas en una sola evaluación.

De hecho, la aprobación o no de las asignaturas y la promoción al curso siguiente son indicios de los logros obtenidos, de las dificultades superadas.

También los profesores evalúan mediante la observación permanente y el cotejo de

ORIENTACIONES GENERALES PARA LOS DOCENTES QUE ACEPTAN EL DESAFÍO DE EDUCAR A NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON PÉRDIDA AUDITIVA*

- Ubicar a alumnos y alumnas con hipoacusia en los primeros lugares del aula para que tengan una buena lectura labial del docente y aprovechen su resto auditivo. Hablarles de frente, con claridad, sin exagerar la articulación, a la distancia de 1 a 4 metros; no taparse la cara ni apoyar la mano sobre el rostro (considerar, en el caso de los hombres, que el bigote dificulta la lectura de labios).
 - Explicar al resto de los estudiantes las características y necesidades especiales que tienen las personas con pérdida auditiva y orientarlos acerca de cómo pueden ayudar a sus compañeros y compañeras con hipoacusia.
 - Cada estudiante con hipoacusia es una singularidad. No se deberá tener una única metodología de trabajo. Es fundamental permitir a alumnos y alumnas con hipoacusia leer en voz alta aunque su voz y su dicción no sean claras; acostumbrarlos a preguntar ante las dudas y estimular la comunicación oral entre compañeros.
 - La construcción de las frases debe ser sencilla. La comprensión es mayor si el alumno sabe de qué tema se habla; por lo tanto, se debe tratar de no saltar de tema en tema. Cuando sea necesario, explicar las consignas en forma individual y, si la situación lo requiere, apoyarse en gráficos.
 - Elaborar las consignas con oraciones cortas que dividan en diferentes pasos la tarea requerida. Debido al manejo limitado del vocabulario por parte de alumnos y alumnas con pérdida auditiva (cuanto más metafórico o abstracto, más difícil resulta su comprensión), muchas veces se confunde la dificultad para entender consignas con la falta de comprensión de un tema.
 - En las evaluaciones, considerar el dominio de los temas teniendo en cuenta las ideas fundamentales. En general, las evaluaciones escritas son más apropiadas que las orales. Además, las evaluaciones que han dado mejores resultados son aquellas en las que no se utilizó la redacción como base, sino ejercicios como redactar definiciones breves, señalar verdadero o falso, unir con flechas; resolver consignas de selección múltiple, sin frases ambiguas. No se recomiendan las actividades de completamiento de frases.
 - Comunicar en forma escrita las fechas de lecciones orales, evaluaciones y entrega de trabajos prácticos.
- * Extractos del documento elaborado en el marco de esta experiencia, que la Escuela de Comercio N° 11 entrega a los docentes que se desempeñan en el establecimiento.

lo advertido con los otros docentes que comparten el proyecto.

Los aspectos tenidos en cuenta en la observación cotidiana apuntan a: la marcha de la socialización e integración de los alumnos y las alumnas con hipoacusia en el curso y en la escuela; la aceptación de las normas y hábitos establecidos en la institución; la evolución del lenguaje oral o de las diferentes formas de comunicación; la adecuación a cada una de las asignaturas con sus distintas modalidades de abordaje y la relación con los profesores.

Algunos resultados obtenidos en los dos períodos escolares transcurridos (años 1999 y 2000) muestran que el alumno que cursaba segundo año pasó a tercero sin adeudar materias y que los estudiantes de primer año promovieron a segundo. El año 2001 transcurre con un buen rendimiento general.

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Una de las formas más utilizadas para el intercambio de información entre los miembros de la institución son las reuniones informales, los contactos telefónicos y los mensajes escritos. Además, al iniciar y al finalizar el período escolar, se organizan encuentros con todos los participantes en el proyecto.

La comunicación con las escuelas especiales referida a la marcha diaria de alumnos y alumnas se lleva a cabo principalmente por medio de un cuaderno en el que escriben tanto los profesores, los intérpretes de señas, la preceptora del curso, como las familias de los estudiantes. Se utiliza para informar detalles del proceso de enseñanza (fechas administrativas y de evaluaciones, novedades y necesidades de las diferentes asignaturas, apreciaciones referidas a los alumnos y sus progresos, entre otros). El cuaderno es un nexo entre los participantes en el proyecto: los profesores de la tarde a veces comunican que no pudieron ver un contenido o que no llegan a realizar el apoyo para una prueba; en ocasiones, los intérpretes les piden que se detengan en algún tema. También es un medio de comunicación para las familias: por ejemplo, comentan alguna situación particular por la que están atravesando o solicitan información sobre una salida o un festejo. Gracias al esfuerzo de todos se ha logrado



Los chicos reconocen que necesitan un tratamiento distinto de los contenidos y saben que pueden comprender todos los temas.

mantener una fluida comunicación, lo que ha redundado en beneficio de los estudiantes.

Durante los tres años de implementación del proyecto se realizaron múltiples acciones para sostenerlo pedagógica y socialmente, y en cuanto al acompañamiento personal de cada adolescente. Por ejemplo, se llevaron a cabo reuniones conjuntas entre la supervisión del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y los directivos de las tres instituciones; se elaboraron comunicaciones escritas para los docentes que están frente a los cursos con el objetivo de ponerlos al tanto de características de los estudiantes y de acercarlos estrategias para la enseñanza. Además, con la colaboración de los intérpretes, este año se reforzó el período de orientación previo a las evaluaciones para alumnos y alumnas que no lograron la eximición.

La revisión de criterios y de prácticas pedagógicas e institucionales identifican a la Escuela de Comercio N° 11 como una *escuela inclusiva*; por otra parte, esas prácticas han permitido comprometer a los docentes en una tarea de equipo capaz de sostener la atención a las necesidades educativas con creciente eficacia. ■

PARTICIPAN EN EL PROYECTO

Escuela de Comercio N° 11
D.E. N° 17 "Dr. José Peralta",
Pedro Lozano 4250, Ciudad
de Buenos Aires, (C1417EET),
Tel./Fax (011) 4566 5628, e-mail:
comercial11@uol.com.ar

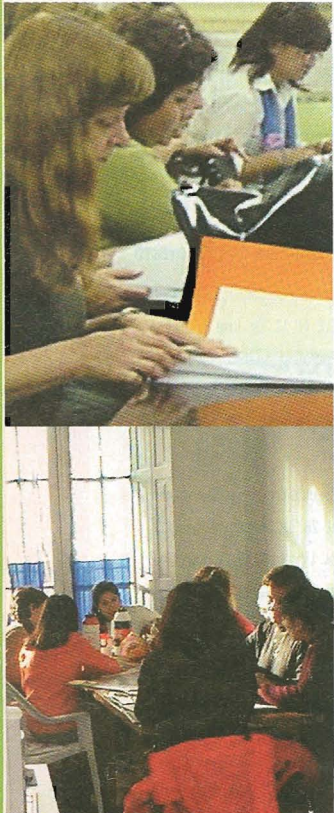
Escuela de Educación Especial
N° 28 "Dr. Bartolomé Ayrolo",
Av. Lincoln 4325, Ciudad
de Buenos Aires, (C1419IFU),
Tel./Fax (011) 4501 9217

Escuela de Educación Especial
N° 29 "Dr. Osvaldo Magnasco",
Chivilcoy 1820, Ciudad
de Buenos Aires, (C1407AFH),
Tel./Fax (011) 4568 5334

Documentar la enseñanza

LA RECUPERACIÓN, LA ESCRITURA Y LA DIFUSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES PERMITEN RELEVAR ASPECTOS NO DOCUMENTADOS DE LA VIDA ESCOLAR, A LA VEZ QUE CONTRIBUYEN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA TAREA.

POR ANDREA BRITO Y DANIEL SUÁREZ 



La práctica cotidiana de las escuelas articula la enseñanza y el aprendizaje. Muchas veces, esa práctica está planificada, anticipada en proyectos institucionales o de aula; otras veces, los acontecimientos se desarrollan fuera de lo previsto. De un modo o de otro, docentes y alumnos comparten numerosas experiencias valoradas por sus protagonistas y cargadas de significado. En cierto modo, esas experiencias expresan cualitativamente el modo de ser de la escuela. Por eso, conversar con un docente supone una invitación a escuchar consideraciones acerca de la enseñanza: las características de las escuelas donde trabajó; historias que dan cuenta de lo que les sucedió a él y a los alumnos en el transcurso de las experiencias de enseñanza; anécdotas que lo tienen como protagonista, momentos clave de su desarrollo profesional; la historia de algún alumno o de alguna alumna en particular; inconvenientes que tuvo que enfrentar; sus impresiones acerca de lo que considera una buena enseñanza o con respecto a las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensaya.

Si se sistematizara y compilara el conjunto de relatos de los docentes, se obtendría una historia escolar distinta de la que habitualmente se conoce. Y en la medida en que se atendiera a las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, se obtendría una versión, también inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas. En esta versión, podría conocerse la historia de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprimen un sentido particular a la enseñanza escolar.

Este bagaje de saberes escolares sobre la enseñanza tiene un gran potencial para desarrollar la profesionalidad docente, pero, a menudo, no se encuentran vías para que sea comunicado, consultado, rescatado, reconstruido por sus protagonistas y por otros docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierde o se naturaliza en la cotidianeidad

escolar, no se comparte con otros docentes, salvo como anécdotas y comentarios. Por el contrario, es necesario capitalizarlo profesionalmente, recuperarlo a la hora de encarar nuevas acciones.

DOCENTES-AUTORES

El registro, la sistematización, la publicación y la difusión de las prácticas y los saberes de maestros y profesores constituye, entonces, un trabajo de fortalecimiento profesional. Para colaborar en la organización y la difusión de estas experiencias, el Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación, mediante sus proyectos Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) y Currículum, desarrolla una línea de trabajo centrada en sistematizar procesos de documentación pedagógica en las escuelas. La propuesta de documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir documentos narrativos escritos por docentes. Sus autores, protagonistas y destinatarios son todos los maestros y los profesores del país. Esta línea de trabajo pretende acompañar en la elaboración y hacer públicamente disponible un conjunto de textos que cuenten *buenas prácticas de enseñanza*.

Desde el punto de vista de los docentes, ¿qué implica documentar experiencias pedagógicas mediante la narración escrita?

En principio, supone atender a las características de la narración, su articulación íntima con la experiencia humana y, en particular, sus potencialidades para estructurar y dar sentido a las experiencias pedagógicas. Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, anudan segmentos de la experiencia y construyen una unidad de sentido. Al mismo tiempo, "destejer" las narrativas, analizarlas, vuelve explícito lo implícito y permite advertir qué saberes teóricos hay detrás de esa práctica.

¿Qué cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Cuentan aquello que un docente vive e interpreta de una situación de enseñanza y de aprendizaje que él mismo planificó, desarrolló y evaluó. No obstante, cuando un docente narra, cuando se convierte en *autor*, elige ciertos aspectos, selecciona, omite y enfatiza otros, secuencia los momentos de la



Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, anudan segmentos de la experiencia y construyen una unidad de sentido.

historia de un modo particular, elige una perspectiva para narrar. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el docente-narrador, el relato transmite y resignifica el sentido que el autor otorga a su vivencia. Además, invita a que otros docentes se apropien de lo relatado de un modo personal en el que las propias experiencias se entranan con las transmitidas.

Por eso, es importante considerar que la documentación de experiencias pedagógicas mediante la narración supone una objetivación y una sistematización que le permiten al docente volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas por medio de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el proceso entre lo que planificó enseñar, lo que esperaba que aprendieran sus alumnos y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados. Estimula de esta forma la actitud interrogativa que necesariamente supone la tarea de reformular su saber práctico y profesional. Esta reformulación implica una

Los autores, protagonistas y destinatarios de la propuesta de documentación de experiencias pedagógicas son todos los maestros y los profesores del país.

dinámica muy especial, y muchas veces dificultosa para el docente que debe ponerse en el rol de aprendiz frente a los resultados de su propia tarea.

Finalmente, la escritura narrativa de una experiencia, dado su carácter mediado (es decir, que no se agota ni termina en el acto de ser escrita) agrega otro propósito para la documentación: difundir y *comunicar* la experiencia pedagógica a otros actores, en especial, a otros docentes. Esto permite tornar públicamente disponible lo que saben y hacen los docentes para darle vida al currículum. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente

y, por otro, que otros docentes se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional. De allí su carácter potencialmente transformador, tanto para el autor-docente como para el lector-docente. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando; y la escucha o la lectura del relato se asimila y acomoda a la experiencia del que la está escuchando o leyendo.

ORGANIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA

¿Cómo llevar adelante un proyecto de elaboración y difusión de buenas prácticas de enseñanza? En primer lugar, resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas para que los docentes reflexionen y comuniquen, mediante la escritura, las experiencias de enseñanza que, por distintos motivos y a través de distintos caminos, han generado buenos aprendizajes en los alumnos. Esto es así porque, si bien no hay reglas universales que definan lo que es la buena enseñanza, existe acuerdo en cuanto a que es una actividad que debe ser realizada involucrándose en la tarea y analizando los resultados, y no solo recurriendo a métodos que establezcan una secuencia de pasos rigurosa y pretendidamente eficiente. Para conseguir involucrarse y reflexionar hacen falta esas condiciones particulares. Y, fundamentalmente, es indispensable contar con interlocutores que acompañen tanto la reflexión como el proceso de elaboración de los relatos: la escritura exige situarse en el punto de vista del lector, anticipar sus dudas, hacer hipótesis sobre lo que comprende o infiere. Es fundamental contar con la posibilidad de planificar, redactar y revisar las narraciones intercambiando puntos de vista, y reflexionando "en voz alta" con otros.

Los coordinadores de la Red de CAIE cumplen esta función de interlocutores de los docentes para la construcción del relato sobre sus experiencias. Los centros asumen así un papel activo en la construcción de la memoria de las escuelas de la zona y, en conjunto, contribuyen a garantizar la cobertura nacional del proceso de documentación. A su vez, los docentes encuentran en los centros un ámbito adecuado para el intercambio, el debate y la reflexión que los hace protagonistas centrales de este proceso.

¿CÓMO IDENTIFICAR BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

En el marco del proceso de documentación pedagógica, se consideran *buenas prácticas de enseñanza* todas aquellas propuestas pedagógicas que, atendiendo a la diversidad de la población a la que se dirigen, llevan a cabo un docente o un grupo de docentes y directivos de una escuela con el objetivo de plasmar los fines educativos definidos para el conjunto de los alumnos de un determinado ciclo o nivel de escolaridad.

De esta forma, buenas prácticas de enseñanza serían aquellas que:

- se adecuen a la normativa y los lineamientos curriculares vigentes en cada jurisdicción para el ciclo o el nivel en cuestión;
- se enmarquen en procesos de desarrollo curricular tendientes al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos;
- partan de la problematización de la enseñanza y del aprendizaje y desarrollen estrategias reflexivas para su resolución;
- sean variadas, sistemáticas y se deriven de una definición institucional e individual en torno de qué aprendizajes se proponen producir y/o mejorar en los alumnos;
- incluyan instancias de análisis, individual y colectivo, para la evaluación y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Para mayor información, dirigirse al CAIE más cercano o llamar al número telefónico gratuito del Ministerio de Educación de la Nación, 0800 666 6293.

¿Cómo se produce el intercambio? En primer lugar, cada coordinador de CAIE inicia un proceso de identificación y de selección de experiencias a documentar. Para ello, releva la mayor cantidad posible de “buenas prácticas de enseñanza” llevadas a cabo por docentes de las escuelas de su zona de influencia, consultando a supervisores, directores y docentes, indagando proyectos institucionales, recorriendo escuelas, preguntando en institutos de formación docente o a capacitadores, dialogando con padres y otros actores comunitarios. En este proceso de identificación y selección, como vemos, intervienen diversos actores, algunos de ellos con un rol claramente definido. Por ejemplo, los capacitadores jurisdiccionales que trabajan en el marco del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación colaboran con el coordinador analizando la correspondencia entre las experiencias relevadas y los ejes temáticos propuestos para relevar y documentar prácticas de enseñanza en cada área del currículum (Lengua, Educación Artística, Educación Física, etcétera). Asimismo, una vez seleccionadas las experiencias, estos capacitadores, en tanto especialistas en las áreas de conocimiento en cuestión, ayudan en el seguimiento del proceso de escritura.

CONSTRUIR EL TEXTO

En tanto el docente es autor-protagonista del relato documentado, la cuestión central a definir entre él y el coordinador del centro es la disposición a trabajar en un proceso de escritura y reescritura cuyo resultado será el relato y la difusión pública de una experiencia profesional de enseñanza. La metodología de trabajo apunta a generar todas las condiciones necesarias para que los docentes-autores cuenten con tiempo, interlocutores y herramientas que les permitan reflexionar y comunicar sus experiencias con sentido profesional.

La construcción del relato pedagógico supone un diálogo sistemático entre el coordinador del CAIE y el docente-autor. La confianza y la relación empática entre los interlocutores es una condición indispensable para crear un buen clima de trabajo, ya que interrogar la propia práctica supone reconocer tanto los aciertos como las dificultades,

los logros, los errores y las potencialidades. Este diálogo facilita la explicitación de los supuestos que subyacen a las decisiones y acciones del docente que relata. Por ejemplo, si una narración muestra la participación de los chicos en un proceso de búsqueda de información en la biblioteca de la escuela y señala que advirtió dificultades de comprensión con algunos de los materiales que seleccionaron, el diálogo podría explicitar qué dificultades estaban previstas por el docente, qué estrategias de lectura esperaba que desarrollaran los chicos o si tenían experiencia en el manejo de materiales de estudio.

Como se puede apreciar, iniciar un proceso colaborativo de escritura profesional demanda, previamente, conocer y compartir algunas cuestiones: para el docente, cómo ubicarse en posición de aprendiz y a la vez de profesional, es decir cómo disponerse a aprender de su propia práctica, cómo integrar conocimientos teóricos a su reflexión sobre la práctica; para el coordinador, cómo generar un diálogo profesional, cómo intervenir en el diseño del relato con respeto y sin evaluar.

**Se trata de generar las condiciones
que permitan a los docentes reflexionar
y comunicar sus experiencias
con sentido profesional.**

Una vez escritas las experiencias de enseñanza, y para hacer públicamente disponible este producto, se editarán y difundirán a escala nacional. De esta manera, se dará cuenta de una parte significativa del saber profesional de los docentes de nuestro país.

El conjunto de acciones dispuestas por esta línea de trabajo se orienta a generar y sostener colectivamente una modalidad de reconstrucción curricular con los docentes, en la que una nueva institución del sistema educativo (Red de CAIE) se relaciona con otras ya existentes. Esto exige instalar nuevas dinámicas sin desconocer tradiciones institucionales y roles profesionales. ■



■ Andrea Brito y Daniel Suárez son licenciados en Ciencias de la Educación y coordinadores del proyecto Currículum del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación.

La lectura de ficción enseña a leer

POR MARCELA CASTRO

PARA ESTA INVESTIGADORA CATALANA, QUE HA ESTUDIADO LA INCIDENCIA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS, LA EDUCACIÓN LITERARIA ES FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES COMPETENTES, Y LA EXPERIENCIA DE LEER ES UNA ESPECIE DE DERECHO QUE HAY QUE PROPORCIONAR A TODOS.



TERESA COLOMER

es doctora en Ciencias de la Educación y licenciada en Filología románica hispánica y Filología catalana. Actualmente, dirige el doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde es profesora. En 1990, obtuvo el premio de pedagogía "Rosa Sensat" por su obra (en colaboración con Anna Camps) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Además, ha coordinado y publicado diversas obras sobre la enseñanza de la lectura y la literatura, entre ellas, *La formación del lector literario*, en la que se analizan los diversos enfoques que distintas disciplinas han desarrollado acerca de literatura infantil y juvenil, y las características de esa literatura en la actualidad.

¿Cuál es el origen de la distinción que dio título al libro *Enseñar a leer, enseñar a comprender*?

Las investigaciones sobre lectura desarrolladas entre los años 50 y 70 nos ofrecieron una descripción del acto de lectura y de los procesos mentales implicados en la comprensión de los textos. A partir de esos estudios, se empezó a investigar si la escuela enseñaba realmente a leer. La conclusión fue que básicamente se *evaluaba* qué habían comprendido los alumnos (por ejemplo, mediante preguntas de comprensión posteriores a la lectura) sin enseñarles cómo operar sobre los textos. El título de ese libro quería insistir en la idea de que "enseñar a leer" no es enseñar a descifrar, sino enseñar a comprender lo que se lee. Por lo tanto, es un aprendizaje que no se limita al aprendizaje del código escrito en los primeros cursos escolares, sino algo que implica a todas las etapas educativas y a todas las materias.

Se dice habitualmente que, puestos a elegir, los chicos no leen. ¿Habría que "obligar" a la lectura?

Sí. Hay que proporcionar a todos los niños y las niñas la experiencia de leer. Y eso a menudo no es espontáneo, no más que su interés por aprender a dar volteretas en el área de gimnasia o a entonar una melodía en la de música. Siempre hay una tensión entre la dificultad y el interés de cualquier actividad, y obligar (en el sentido de "hay que hacer esto") es *uno* de los métodos que los adultos utilizamos para enseñar. Los niños lo saben y es una de las expectativas que consideran normales en el contexto escolar.

Y no. Obligar es un instrumento, pero no es el único, ni siquiera el principal. Evidentemente, es mejor "seducir" que obligar. Cuanto más compartida y socializada es la lectura en un aula, menos hay que recurrir a la prescripción. Por otra parte, pueden negociarse los límites: "Hay que leer un libro de



la biblioteca, pero el que se quiera"; "Se puede devolver sin haberlo terminado, pero se tienen que haber leído tantas páginas"; "Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos"; "Tú lees tres líneas seguidas y yo te leo las tres siguientes".

La escuela, ¿puede garantizar en alumnos y alumnas el desarrollo lector y el gusto por la lectura?

Los estudios sobre hábitos de lectura muestran una relación evidente entre nivel de escolarización y lectura. Sin embargo, también nos dicen que la afición a la lectura tiene mucho que ver con el contexto familiar y la socialización a lo largo de la infancia y adolescencia, así que no parece que la escuela pueda "garantizar" la afición a la lectura en solitario. Por supuesto, su labor será más rentable si, por ejemplo, se asocia con la de las familias y los bibliotecarios. Pero aunque sea el único instrumento, puede hacer mucho, mucho más de lo que a veces hace. A menudo no se dispone de buenas bibliotecas de aula, no todos los docentes están formados como "profesores de lectura" (que hayan leído, por ejemplo, muchas obras de las que pueden ofrecerse a los alumnos, desde cuentos infantiles hasta novelas juveniles clásicas, desde literatura actual hasta obras canónicas que no sean las que ellos mismos estudiaron) y no se incorporan a las rutinas escolares muchas actividades que dan buen resultado. Todo el mundo parece admitir que dedicar tiempo a leer en el aula o en la biblioteca, compartir las lecturas y leer o narrar

en voz alta son "cosas que están bien"; pero las escuelas que llevan a cabo esas prácticas no son mayoría, especialmente en los últimos cursos.

Para generar el hábito de la lectura, ¿qué responsabilidades corresponderían a los diferentes actores de la educación?

La lectura es un reto para toda la sociedad. Nos jugamos mucho en ello, pero también hay que ser conscientes de que ninguna sociedad hasta ahora había puesto el listón tan alto en la necesidad de formación de sus ciudadanos. Por eso se necesita la acción de todos, desde la promoción y la creación de infraestructuras por parte del Estado hasta la implicación de las familias o la comunidad. En lo que respecta a la capacidad de leer textos no literarios y de saber cuándo y cómo usarlos, es evidente que implica a los docentes de todas las disciplinas. Precisamente, intentando comprender los enunciados de los problemas matemáticos o las instrucciones de un experimento de química, o bien buscando información para un trabajo sobre ciencias sociales, los alumnos enfrentan la lectura de textos informativos o prescriptivos en "situación real", es decir, con un sentido evidente para su esfuerzo. Todos los docentes deberían saber el tipo de dificultades "lingüísticas" que ello implica y cómo ayudar a los alumnos a entender los textos que les ofrecen. Sus alumnos progresarían más y ellos se sentirían más gratificados y menos impotentes que cuando solo pueden quejarse al profesor de Lengua.

**Ninguna sociedad hasta ahora
había puesto el listón tan alto
en la necesidad de formación
de sus ciudadanos.**

Muchas habilidades de lectura (velocidad, inferencia, autocontrol de la comprensión) se desarrollan sobre todo en la lectura de ficción.

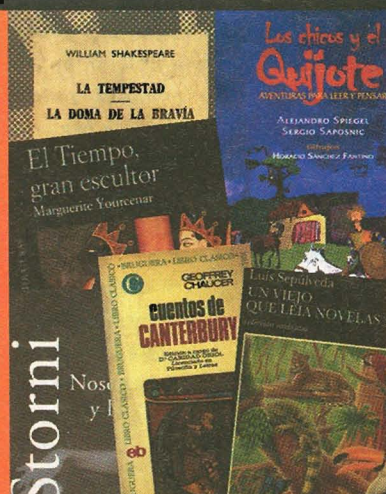
Enseñar a leer libros, ¿es enseñar a leer literatura?

Aprender a leer literatura supone leer muchos libros. La explicitación de las reglas, de las convenciones que rigen la obra literaria, permite leer libros más complejos o de una manera más compleja, más rica e inteligente. La educación literaria circula por una vía de dos carriles: sentirse implicado en la lectura de los libros y aprender cómo funciona la literatura. No se puede circular si falla cualquiera de los dos lados. En cambio, tradicionalmente existe un divorcio entre la atención en la etapa primaria al uso de la lectura (en parte porque no sabe muy bien qué debe enseñar sobre literatura) y la preocupación en la secundaria (o en los últimos cursos obligatorios) por la enseñanza de las convenciones y los saberes contextuales; esto convierte a la literatura en un saber meramente escolar para la mayoría de los adolescentes. Por otra parte, es necesario abordar otros tipos de textos, enseñar a leer y a usar otros tipos de libros. Pero muchas habilidades de lectura (la velocidad, la inferencia, el autocontrol de la comprensión, etc.) se desa-

rrollan sobre todo en la lectura de ficción. Simplemente, porque es la única lectura en la que los niños y las niñas estarán dispuestos a invertir las horas necesarias para su desarrollo. Pensemos en algo como el vocabulario. A partir de cierto nivel, se adquiere básicamente mediante la lectura. La investigación nos dice que la adquisición de léxico entre los 10 y los 14 años puede variar entre las 700 y las 8.000 palabras anuales según la experiencia de lectura. No hay duda de que la capacidad de entender un número tan distinto de palabras va a revertir en la posibilidad de entender cualquier tipo de libro.

¿Qué implica diferenciar “enseñanza de la literatura” y “educación literaria”?

Al hablar de “enseñanza”, ponemos énfasis en la acción del docente y, en cierto modo, aludimos a la concepción tradicional de “traspaso de saberes”. Al hablar de “educación”, focalizamos en la formación de capacidades y nos referimos a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido publiqué un artículo, creo que al final de los ochenta, con el título “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. Aunque pueden utilizarse como sinónimos, al empezar a pensar en la renovación de las prácticas escolares, “educación literaria” pareció una mejor denominación para explicitar el sentido del cambio que se propugnaba en los objetivos escolares. Un cambio que lleva a fijarse en la formación de lectores competentes para abordar los textos y no en



La lectura de obras completas en la escuela

Fragmentos de una conferencia de Teresa Colomer*

En los últimos años hemos empezado a investigar cómo los niños y las niñas adquieren conceptos, leyendo y comentando obras completas. Es una línea de investigación interesante porque no sabemos mucho sobre cómo los niños aprenden a interpretar las obras. Por ejemplo, enseñamos el concepto de perspectiva narrativa, pero cuando los alumnos leen una obra

literaria, no sabemos si realmente piensan en cómo la perspectiva adoptada influye en lo que ocurre en la obra. Entonces, es importante investigar cómo se construyen esos aprendizajes y cómo los facilitan estrategias como discutir sobre una obra, compartir las lecturas, debatir en pequeños grupos, dar tiempo para reflexionar, volver sobre la obra, etcétera.

la posesión de conocimientos (sobre los autores, sobre la valoración que ha merecido históricamente la obra, etc.) como un valor en sí mismo. Se pueden “enseñar” conocimientos, pero solo se pueden “formar” o “educar” lectores.

¿Con qué criterios se pueden seleccionar los textos literarios?

Esa es una pregunta muy amplia, porque seleccionamos textos con intenciones muy distintas. Los criterios para seleccionar libros para la biblioteca, es decir, libros para la lectura extensiva, son diferentes de los criterios para seleccionar textos que queremos utilizar en el aula. La biblioteca es el lugar de los libros, sobre todo infantiles y juveniles, de calidad, al alcance de los alumnos y adecuados a sus diversas capacidades e intereses, libros que sostendrán a lo largo de su infancia y su adolescencia la idea de que leer vale la pena. En el aula, usamos una gama más amplia de textos porque se incluyen también textos que no están al alcance de la lectura autónoma. No es lo mismo seleccionar para leer o narrar en voz alta que para las actividades de análisis y de escritura. Por ejemplo, se puede elegir la *Odisea* como narración oral por capítulos semanales, ya que los niños no van a leerla por sí mismos y, en cambio, así van a conocerla y disfrutarla. Por el contrario, no vamos a leer o analizar *Harry Potter* en el aula porque ese libro ya funciona como lectura en solitario. Y si emprendemos un proyecto de escritura de algún tipo de género, algunos



**La biblioteca es el lugar
de los libros que sostendrán
la idea de que leer vale la pena.**

textos (tal vez los más prototípicos o los que muestren un abanico de posibilidades) serán analizados y otros, los más asequibles a las capacidades e intereses de los alumnos, circularán durante ese tiempo por el aula como incitación a la lectura. Hay que reflexionar, explicitar y barajar todos estos tipos de criterios en la escuela para obtener el entorno de experiencias literarias en el que queremos que los niños y las niñas vivan y progresen.

“Una cosa es tener un libro de consulta para los más chicos y otra es pretender que cualquier libro sea literatura. Es el tema del botiquín curativo: se separan los padres de un niño, pues ahí hay un libro sobre divorcio, como si funcionara exactamente igual que los libros didácticos del siglo XIX con su moraleja de que “en esta situación, tienes que comportarte como Juanito”. En los libros actuales, también.

Parece que el niño tuviera que aprender que no ha pasado nada, identificarse con el personaje y desdramatizar los problemas. Michèle Petit nos obsequió un ejemplo muy bueno acerca de este aspecto del botiquín terapéutico. A una niña que era adoptada, los padres le habían comprado libros sobre niños adoptados y adopción. La niña los había escuchado y no pasaba nada, los escuchaba con una indiferencia absoluta. Pero, cuando le leían la historia

de Tarzán, la nena quería oír una y otra vez el relato de esa escena en la que la mona lo adopta. A lo mejor no tiene nada que ver con su propia adopción; pero tal vez sí, tal vez había una proyección de pertenecer a otra colectividad, de haber sido acogida. Bueno, probablemente, nunca se nos ocurriría pensar en Tarzán como una ficción favorable para niños adoptados.”

**Leer críticamente no solo es desenmascarar,
también es valorar de modo inteligente
los discursos humanos sobre la realidad.**

En *La formación del lector literario* se afirma que en la literatura infantil actual ha variado la representación del mundo pero persisten estereotipos de género. Esto no parece motivo suficiente para dejar de leer buenos textos, pero, ¿cómo transitar la existencia de contenidos sexistas en la literatura?

Efectivamente, la representación sexista en libros de calidad me sorprendió porque se hallaba por debajo de los logros sociales; por ejemplo, en el caso de las pocas “madres” que trabajaban o en el protagonismo adulto, que era casi siempre masculino. En realidad, se reflejaban las dudas sociales sobre los modelos femeninos positivos. No se sabe qué modelo femenino adulto ofrecer y solo se reprobaba el tradicional. En el mismo sentido, las niñas eran tratadas “como niños”, eran siempre activas y valientes y se evitaba la debilidad o la situación de “amiguitas” porque se querían soslayar los clichés femeninos. El resultado era una especie de “niños de segunda clase” ya que la mayoría aparecía en un segundo plano. La inclusión de valores positivos en los libros infantiles es un problema difícil porque, si se incluyen deliberadamente, la obra puede convertirse en un

panfleto que los niños perciben como algo ajeno a la realidad; pero, si simplemente se refleja lo que ocurre, no “educan” para el avance. La tensión entre calidad literaria y valores es un campo muy debatido que incluso llevó, durante una época, a rechazar los cuentos populares por violentos o sexistas. Pero, efectivamente, si los libros son buenos literariamente, su crítica ideológica no lleva a la censura, sino a colocarlos al lado de otras propuestas ideológicas y a “armar” al lector por medio de actividades de reconocimiento y argumentación posteriores a la lectura. No es un trabajo distinto al de enseñarle a interpretar todos los mensajes que recibe (mediante la publicidad, los periódicos, la televisión, los discursos o las opiniones de su entorno). Leer críticamente no tiene solo el significado negativo de “desenmascarar”, sino el positivo de valorar de modo más inteligible, es decir, más inteligente, los discursos humanos sobre la realidad. Es lo que intenta hacer la escuela, ¿no?

¿Qué lugar deberían ocupar las teorías literarias en la formación de los docentes y en la enseñanza de la literatura? ¿Habría momentos o etapas preferibles para trabajar con ellas?

Los docentes tienen que estar tan preparados como sea posible con respecto a la situación de la ciencia en sus áreas. Otra cosa es la relación entre los avances disciplinares y la selección de los conocimientos escolares. Creo que en la década de los setenta aprendimos que no es posible el pasaje directo,



“ Cuando se lee una obra completa, un criterio básico es buscar el sentido global de la obra y no los detalles. No vamos a leer todo un libro para luego dedicarnos solamente a buscar los adjetivos o un “detallito” que bien se podría buscar en muchas otras obras. Además, hay que proponer actividades abiertas, actividades en las que los alumnos no estén buscando lo que el docente tiene en la cabeza, sino que ellos,

resolviendo la actividad, aprendan cosas que no habían pensado. Por otra parte, cuando hacemos lectura de obras completas, vale la pena molestarse en pensar en actividades para esa obra. La idea que quiero transmitir es que, al encarar el trabajo con una obra, no hay que hacer siempre lo mismo. Tenemos que pensar en esas pocas obras que tendremos ocasión de comentar juntos, pocas obras que ellos comentarán juntos

a lo largo de la escolaridad, y hacer que esas pocas obras nos den de sí, y que den de sí por puertas distintas. Por lo tanto, si vamos a proponer una obra porque nos parece interesante, porque nos parece que el solo hecho de leerla es una experiencia que los chicos deberían tener, debemos considerar qué es lo que brinda esa obra que no brindan otras y entrar por esa puerta exclusiva. ”

después del desastre de las aplicaciones estructurales, generativas o semióticas en el área de Lengua. También he visto manuales escolares que enseñan a los alumnos cómo funciona el acto lector y qué procesos mentales implica o las fases de escritura. No tiene ningún sentido. La didáctica debe considerar qué instrumentos, de los ofrecidos por la teoría, resultan más rentables para ayudar a la escuela en su objetivo final de formar "lectores conscientes". El problema es que el sistema educativo siempre tiende a la reproducción y la tentación es enseñar lo que se sabe, sin darse el trabajo de reconvertirlo en lo que puede ser útil y necesario para lo que se desea conseguir.

Se ha dicho que la escuela es un lugar donde se puede aprender que un libro no solo se lee, sino que también "se habla". ¿Cómo enseñar a hablar sobre los libros?

Esa es una parte esencial de la educación literaria. Los niños y las niñas saben muy pronto que los libros tienen "título", que cuento y poema son dos cosas distintas y que en los cuentos hay "personajes". Algún día sabrán de la "intriga" o de la "parodia". Explicitar las cosas da instrumentos para enjuiciarlas, entenderlas, expresarlas, compartirlas con los demás, acceder a sus interpretaciones. Si no se puede hablar sobre las lecturas, la interpretación no progresa porque nos hallamos ante un aprendizaje social y afectivo. Los libros hacen una parte del trabajo y "se aprende a leer, leyendo". Pero si

La didáctica debe considerar qué instrumentos de la teoría resultan más rentables para formar "lectores conscientes".

se habla sobre lo leído se aprende más, más rápidamente y hay más oportunidades de que lo hagan "todos" los niños y las niñas. También los adultos interpretamos de forma más compleja nuestras lecturas si las contrastamos con los demás. Por eso leemos críticas literarias o formamos tertulias y clubes de lectores. En estos momentos está en auge la investigación sobre las mejores formas de hablar sobre los libros con niños y niñas. Formas que impidan que el docente monopolice la interpretación sin permitir el ejercicio del razonamiento o que ayuden a poner en circulación el metalenguaje literario, por ejemplo. En ese sentido, las experiencias de los docentes y de los padres y las madres que comparten la lectura de cuentos con sus hijos son también una muy buena brújula para saber cómo hablar sobre los libros. Hay una experiencia social acumulada sobre la forma de mirar y leer juntos los cuentos, de disfrutar conjuntamente las canciones y juegos del folclore oral, etcétera. El análisis de lo que está funcionando en esas situaciones permite obtener muchas conclusiones útiles para la escuela. ■



Ilustraciones de John Tenniel para las primeras ediciones de *Alicia en el país de las maravillas* y "*Alicia*" para niños de Lewis Carroll.

“ Por ejemplo, *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* plantea un dilema moral y esa es la gracia de esta obra. Entonces, vale la pena entrar directamente por la puerta del dilema moral y no esperar haber analizado la estructura, los personajes, el lugar y el tiempo. Podríamos empezar preguntando: "¿Cuántas veces hemos querido asesinar?". En realidad, esa es la pregunta de fondo y con ella tenemos que conseguir que los chicos

vean que la literatura tiene relación con la vida, que este libro está planteando una pregunta y que hay mucha literatura alrededor de esa pregunta. Los seres humanos siempre han experimentado el deseo de asesinar, y la representación literaria de ese deseo ha tenido diversas fórmulas: los ángeles y los demonios, la escisión de uno mismo, la encarnación del mal como externo a la persona, las figuras terribles de las que

defenderse. Pero, en el siglo XIX, la literatura introduce la idea de que el mal está dentro de uno [...] y, entre muchas otras riquezas, nos da a Hyde, un personaje que hoy sería feliz en las películas de Quentin Tarantino. ”

* Conferencia organizada por el Área de Lengua del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2001.

Educación Superior Integrada

Colegios Universitarios

MÁS Y MEJORES OPORTUNIDADES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TODO EL PAÍS

Mediante el proyecto Colegios Universitarios, el Ministerio de Educación de la Nación impulsa convenios entre instituciones terciarias y universidades para garantizar niveles homogéneos de calidad y el diseño de un currículum integrado.

- 1.800.000 potenciales alumnos y alumnas, distribuidos entre universidades nacionales y privadas, profesorados e institutos superiores técnicos.
- Desarrollo de carreras y programas que otorguen formación general y profesional técnico-tecnológica y capacitación permanente para el mundo del trabajo.
- Diseño de propuestas de formación a partir de la demanda.
- Diseño, por parte de los alumnos, de sus propios recorridos formativos.
- Movilidad de estudiantes entre universidades, entre institutos superiores de formación y entre estos y aquellas en ambas direcciones, gracias al reconocimiento recíproco de estudios.
- Más opciones para obtener un título de educación superior para quienes no pueden trasladarse a las universidades de las grandes ciudades.
- Vinculación de acciones educativas con las políticas de desarrollo locales y regionales por medio de los municipios.

El decreto presidencial 1232/01 establece el marco legal para el funcionamiento de los colegios universitarios, creados por el artículo 22 de la Ley de Educación Superior.

Programa Sistema Integrado de Educación Superior

Proyecto Colegios Universitarios

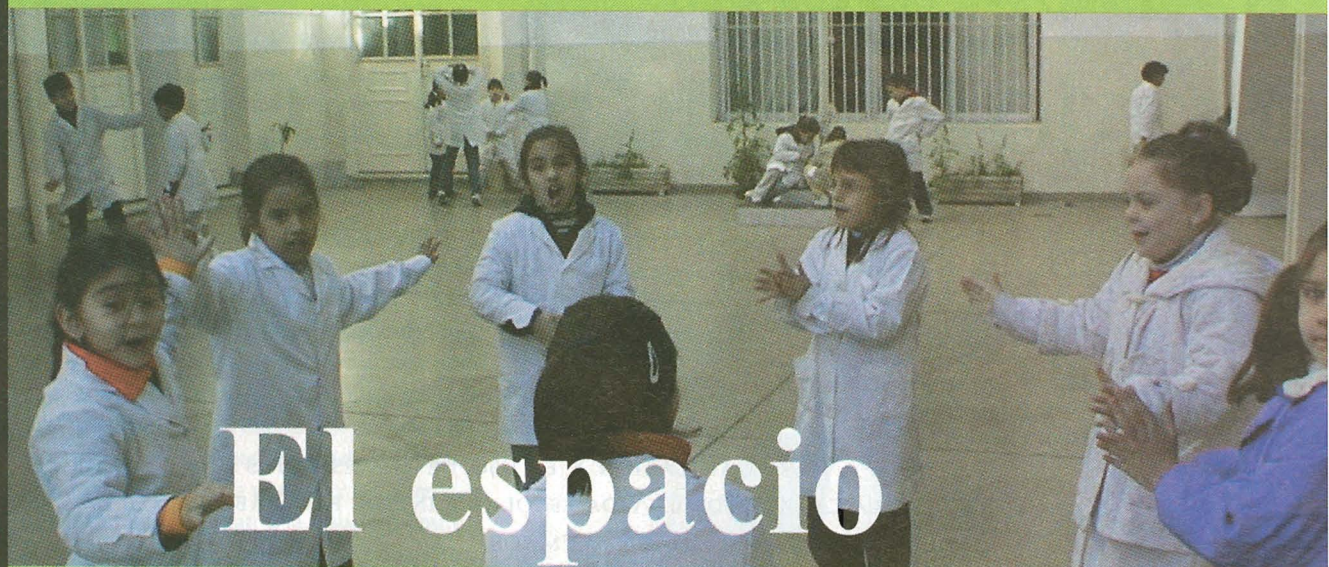
Pizzurno 935 2° piso oficina 208

Tel. (011) 4129 1098 / Fax (011) 4129 1099

www.ses.me.gov.ar/colegios fonit@me.gov.ar



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA de la NACIÓN



El espacio de la escuela

El edificio escolar, las condiciones en que se encuentra y los usos que hacen de él docentes, directivos, alumnos y alumnas son parte de lo que conforma el espacio de la escuela.

Ese espacio, como cualquier otro, incide en las personas de diversas maneras. En el caso de los chicos y las chicas que pueblan las escuelas de nuestro país, se ha comprobado que el buen estado físico de los edificios educativos influye notablemente en la calidad de sus aprendizajes.

Ese es motivo suficiente para pensar, entre otras cuestiones, cómo lograr que todas las escuelas puedan brindar las mejores condiciones ambientales, cómo aprovechar los recursos disponibles o en qué sentido el edificio escolar puede participar en la enseñanza de contenidos curriculares.

Ilustran el tema central imágenes correspondientes a: Escuela N° 2 D.E. 14 "Gral. Mariano Acha" (Ciudad de Buenos Aires); Escuela N° 6 "Coronel de Marina M. Jacobo Thompson", Dock Sud (Provincia de Buenos Aires); Escuela N° 848 "Comandante Luis Piedra Buena", Puerto Vilelas (Chaco); Escuela N° 4332 "7 de mayo", Salar de Pocitos, Los Andes (Salta); Escuela N° 86 D.E. 14 "José Hernández", El Alamito, Aconquija (Catamarca); Escuela N° 97 "Advertano Lucio Castro", Aldea Las Pampas, Río Pico (Chubut); Archivo General de la Nación; imágenes pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación y otras, gentileza de Gabriela Augustowsky y Gabriela Trentin.

La escuela como espacio propio

POR MARCELA CASTRO

ATENDER A LA ORGANIZACIÓN Y EL USO DE LOS ESPACIOS Y LOS RECURSOS MEJORA LA CALIDAD DE LA VIDA ESCOLAR E INCIDE FAVORABLEMENTE EN LOS APRENDIZAJES DE ALUMNAS Y ALUMNOS.

¿Cómo influye en alumnos y alumnas el modo en que se organiza el espacio en la escuela?

El espacio que te destinan y el tipo de lugar que te destinan, de alguna manera, muestran cómo te estima una institución. La distribución de los espacios en las instituciones refleja, en parte, la consideración que se tiene por las personas y, también, las jerarquías. No es casual que en una empresa alguien tenga la oficina con más luz y otro, la más oscura. Los chicos también perciben que en el "reparto" de los espacios se juegan diversas cuestiones; saben que a los más chiquitos les tocan determinadas aulas, que los más grandes tienen que subir más escaleras. En toda organización hay relaciones entre el uso del espacio, la valoración de la persona a la que se le destina ese espacio, la jerarquía, la importancia de la actividad. En las escuelas, a veces no son decisiones propias, sino heredadas u obligadas por la escasez de espacio y de recursos. Pero en cualquier caso, son indicadores de qué se decide jerarquizar, por ejemplo, cuánto y qué lugar se destina para aulas, recreación, laboratorio, biblioteca, sala de computación, gimnasio, etcétera. Los

espacios no son ingenuos, van marcando territorios, límites, valoraciones y posibilidades de acción para las personas.

Según datos obtenidos en las últimas evaluaciones nacionales, un alumno incrementa su probabilidad de tener un alto desempeño en un 41% si cuenta con recursos físicos adecuados, es decir, buen estado del edificio escolar, los baños y las aulas.

Claro, si los estudiantes están con frío o, al revés, si es verano, están apiñados y ni pueden respirar, no van a poder escuchar al profesor; por más que quieran, se les va a imponer pensar en otra cosa. En cambio, si están en un ambiente apropiado, no van a existir distractores de este tipo e, incluso, según cómo esté acondicionado ese espacio, puede resultar un estímulo para el aprendizaje.

Obviamente, los condicionamientos y el estado físico del edificio escolar influyen de alguna manera en la disposición que uno tiene. Saber que uno tiene un lugar que está en buenas condiciones, que está cuidado, refuerza la sensación de bienestar y la valoración de lo que ocurre en ese espacio, influye en la autoestima de las personas que



Mariela Macri es socióloga, especialista en el área "Problemática social" del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. En esa universidad, también es profesora e investigadora del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Actualmente, desarrolla una tesis de doctorado sobre condiciones de trabajo y trayectoria educativa en adolescentes. Desde 1971, se ha desempeñado como docente en todos los niveles del sistema educativo.

utilizan ese espacio. Disponer de un buen espacio puede hacer sentir: "Nosotros somos importantes para la escuela, nos la ponen en condiciones, no les da lo mismo que estemos sin calefacción, con frío"; es decir, se siente que hay una consideración por el estudiante y que la institución piensa en la situación de este destinatario.

Por ejemplo, que los baños no estén destruidos, estén limpios, tengan agua y funcionen las canillas contribuye para que quienes los usan puedan sentirse valorados. Ese sentirse valorado permite reconocer que uno tiene un lugar valioso: "Estoy en esta institución y voy a tratar de aprovechar lo que la institución me brinda". Si la institución brinda a los alumnos más de lo que les brinda físicamente la casa, quizás hasta puede ser un aprendizaje para cuando llegan a la casa, una multiplicación de lo que aprenden a valorar y a usar en la escuela.

Por otra parte, si uno está en un lugar cuidado, tiende a cuidarlo; en cambio, si el lugar está semidestruido y tiene problemas de higiene, cuesta más exigir que lo cuiden y entender por qué hay que cuidarlo. Esto es importante tanto para los alumnos (dado que es su espacio de aprendizaje) como para los docentes (ya que es su espacio de trabajo).

En este sentido, ¿qué vínculos establecen los docentes con el espacio escolar?

Con los docentes ocurre algo similar a lo que les pasa a los alumnos. Por ejemplo, si uno llega a la sala de profesores y encuentra que han dejado materiales informativos de las editoriales, revistas y comunicaciones, y que hay carteleros con información de interés, es mucho más estimulante que entrar en una sala de profesores donde lo único que hay es la mesa pelada.

Por otra parte, es habitual que haya sala de profesores en las escuelas medias; pero en las primarias, en general, no hay sala de maestros. Recién recibida, comencé a trabajar en un colegio como maestra especial y tuve mi primera reunión de maestras: recuerdo haber estado en un cuartucho que era para guardar las pelotas que los chicos usaban en educación física.

En general, el lugar de la maestra es estar en el aula y, si no, estar en el recreo con los chicos, porque ese recreo no es para ella. Qui-



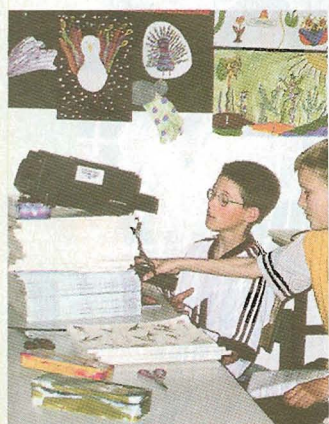
Nos cuesta pensar que los espacios públicos son de todos y que, por eso, es también nuestra responsabilidad cuidarlos.

zás esta organización hace difícil pensar en que puede haber en la escuela un lugar adecuado y cómodo para los maestros, en el que puedan preparar sus clases, reunirse, acceder a información de circulación cotidiana, tener a mano materiales bibliográficos y novedades, recibir los diarios nacionales, etcétera. Serían buenos estímulos para que los docentes se apropiaran mejor del espacio de la escuela.

Los alumnos y las alumnas, ¿sienten el espacio de la escuela como un espacio propio?

Sí y no. A veces, piensan que tienen más derecho al uso que obligación de cuidado. Esto, por una parte, tiene mucho que ver con lo que pensamos (y ejercitamos) los adultos, a quienes muchas veces también nos cuesta pensar que los espacios públicos son de todos y que, por eso, es también nuestra responsabilidad cuidarlos. Por otra parte, el modo en el que chicos y chicas se apropian del espacio escolar está relacionado

El tipo de liderazgo puede definir el uso y la finalidad de los recursos y los espacios en la escuela.



en cierta medida con la concepción de alumno, de estudiante, que tiene cada institución. Hay escuelas en donde los chicos pueden circular libremente por patios, pasillos y aulas, pero tienen el acceso vedado a salas de poco uso en esa institución, a las que solo pueden acceder en compañía de la autoridad que porte la llave. Esto no quiere decir que haya que tener todas las puertas de la escuela abiertas, sino que sería bueno pensar modos de resguardar los recursos que no sean tenerlos bajo llave y usarlos lo menos posible para evitar que se rompan.

Una alternativa es una concepción del estudiante como alguien con responsabilidad y con ciertos saberes. ¿Qué pasaría, por ejemplo, si se pudieran instalar computadoras en los pasillos de las escuelas? Eso implicaría poner el recurso a disposición de los chicos, generar la inquietud por conocer e, incluso, la preocupación por el cuidado, por la defensa de ese recurso para poder seguir disfrutándolo. Por supuesto, una modalidad de este tipo implica un proceso, no se puede implantar repentinamente ya que puede generar desbordes, que se estropeen materiales, etcétera. Pero si los estudiantes se van socializando desde pequeños en estos usos y responsabilidades, luego les resultará natural tener los elementos a su disposición.

Por otra parte, en lo que a recursos se refiere, hay chicos y chicas que van a tener en la escuela incluso más de lo que pueden tener en sus hogares. Hay quienes en la casa no cuentan con bibliotecas ni libros ni videos ni espacio; entonces, la escuela es el lugar que puede darles todo eso. Habría que hacer *discriminación positiva*: reforzar todo lo relativo a recursos y nuevas tecnologías en aquellas escuelas que atienden poblaciones más necesitadas, y garantizar una efectiva utilización.

La efectiva utilización de los recursos, ¿se vincula con los espacios?

Se vincula con el uso de los espacios, y ese uso se vincula directamente con el clima

organizacional. Como en cualquier otra institución, el liderazgo democrático o el liderazgo autocrático puede definir el uso que se pueda hacer, el acceso y la finalidad de recursos y espacios. Por ejemplo, ¿hay computadoras, faxes, correo electrónico? Pues bien, ¿dónde y cómo ubicamos esas máquinas para que sean realmente aprovechadas por la mayor cantidad posible de chicos y chicas? No es suficiente contar con el recurso, ni que el recurso sea el último modelo, el más actualizado. En cambio, es indispensable pensar democrática y equitativamente en la disponibilidad de esos recursos que, a menudo, se relacionan con el mundo de las comunicaciones y del trabajo, y a los cuales muchos chicos quizás no puedan acceder en otro espacio que no sea la escuela. Esto no significa "todos a las computadoras a hacer cualquier cosa"; es indispensable contar con personas dentro de la escuela que puedan guiar para que esos recursos y esos espacios se utilicen de manera óptima. En esto, el papel de los docentes es fundamental. Frente a la tecnología, se necesitan docentes que intervengan en aquello a lo que los chicos no pueden llegar solos, es decir, docentes que orienten, que ayuden a seleccionar, que enseñen a analizar.

Dentro del espacio del aula, ¿hay algún elemento que demande especial atención?

Debería ser fundamental el uso de las paredes, que haya carteleras que difundan información y reflejen el trabajo de los alumnos, de los estudiantes. De hecho, al entrar en un aula, uno se da cuenta enseguida del "espíritu" que la guía: a veces hay carteleras maravillosas, vivaces, muy expresivas; otras veces, carteleras muertas en las que no hay una expresión de nada.

Es importante, además, el hecho de que un estudiante produzca algo y el maestro lo valore de modo tal que diga: "Bueno, lo vamos a poner en la cartelera". Esto también tiene que ver con la autoestima, porque producir, hacer algo y que muera en una carpeta es bien diferente de que se dé a conocer de algún modo. En la escuela, hay una producción permanente por parte de chicos y chicas, una producción riquísima que podría ser incorporada a la biblioteca, difundida en carteleras, en ferias de actividades e, incluso,

integrarse en alguna exposición permanente, ubicada, por ejemplo, en esos pasillos largos que tienen muchas escuelas. Esto también tiene que ver con el uso del espacio, con que no haya un espacio muerto. Por supuesto, también requiere de docentes dispuestos a invertir parte de su energía en organizar qué colgar este mes, cuándo retirarlo, qué exponer el mes siguiente. A menudo, esa disponibilidad existe y solo es cuestión de montar una organización mínima (por ejemplo, de carteleros por áreas, por grados, rotativas por mes) y distribuir tareas que perfectamente pueden prever la participación de los estudiantes.

Por otro lado, está esa tradición de las instituciones —la escuela, el hospital— pintadas de un color que tiene que ver con “neutro”. Esta es una cuestión a repensar. En relación con esto, alguien decía: “Yo no sé, si los chicos se ensucian tanto, el delantal, ¿por qué tiene que ser blanco si vive negro?”.

Son cuestiones que a veces se ven como naturales pero no lo son, responden a un modelo de institución que puede volver a pensarse. Es decir, la escuela no tiene por qué ser igual que la casa, pero tampoco ser totalmente diferente de una casa. Los colores que se eligen para pintar las paredes podrían vincularse de otro modo con el afuera para que la escuela no sea vista como un espacio aséptico, sino como un espacio capaz de transmitir calidez, alegría, contención. La escuela tiene vida, está hecha por personas y para personas; por lo tanto, podría pensarse en cómo darle un sello diferente a cada escuela.

Ese “sello”, ¿debería aparecer también en los espacios destinados a recreación?

Es muy importante que el lugar en el que alumnos y alumnas hacen su recreación esté en condiciones y sea estimulante, tenga algún tipo de juegos, de espacio protegido para los más chicos, y permita quizá la práctica de algún deporte a los más grandes.

Además, habría que revisar el uso que en el recreo hacen del espacio grandes y chicos, varones y mujeres. En este sentido, por ejemplo, una organización del patio con zonas diferenciadas contribuiría a una distribución seguramente más equitativa. A veces, la diferenciación de esas zonas se puede sugerir marcándolas de algún modo en el piso del patio, por ejemplo, pintando allí rayue-

Habría que revisar el uso que en el recreo hacen del espacio grandes y chicos, varones y mujeres.

las y otros juegos para saltar, o tableros “de mesa” para que los chicos puedan echarse a jugar a las damas. Un buen espacio de recreo contribuye al aprendizaje: un chico que la pasa bien en el recreo vuelve al aula estimulado para poder aprender en su hora de clase.

Hay escuelas que conciben su espacio como el de una institución estrechamente vinculada con su comunidad y que, en los horarios en los que no se utiliza para clase, aprovechan ese espacio para otros fines.

Sí, es el caso de las escuelas que ofrecen talleres extracurriculares, y no solo para los alumnos: organizan debates, invitan a coros, hacen recitales, fiestas o bailes, una práctica más extendida entre los cursos que están por terminar un ciclo y quieren recaudar fondos para un viaje. Ahí, a veces, cobra protagonismo otro lugar: el salón de actos. Todas las escuelas deberían poder disponer de un buen salón donde exhibir audiovisuales, dar conferencias, organizar mesas redondas, etcétera.

Este tipo de uso del espacio escolar está correlacionado con una cultura del conocimiento y de la comunicación, con una cultura abierta hacia otras alternativas. En este sentido, estas propuestas no deberían pensarse como una actividad excepcional, sino que podrían ir incorporándose a la vida cultural de cada comunidad. ■



Miradas sobre el espacio escolar

UN DIÁLOGO ENTRE TEXTOS QUE, DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS, ANALIZAN DIVERSOS ASPECTOS DE UN ÁMBITO ENTRAÑABLE.

ENTORNO E INTERCAMBIOS

“ Cuando uno formula ante los maestros esta noción fundamental de organización equilibrada de los espacios y de las estructuras materiales, nuestros interlocutores jamás dejan de hacer referencia a su situación personal y de señalarnos que para organizar algo hay que tener recursos de organización.

Es verdad que cuando se dispone de escasos medios materiales o de un espacio limitado, las cosas son más difíciles. Sin embargo, también es cierto que, independientemente de las condiciones materiales, siempre encontramos soluciones para crear un entorno aceptable, aunque no fuera más que reuniendo las mesas y permitiendo que los niños elijan a sus propios compañeros.

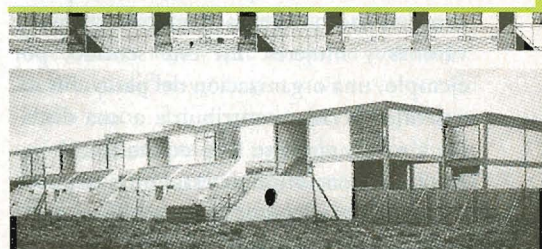
La única realidad a la cual es difícil adaptarse es la realidad de las estructuras mentales. Así, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza reconocen el interés y el valor dinámico del trabajo en grupo. Sin embargo, en la práctica sucede todo lo contrario: la mayoría de las personas no se atreve a aventurarse en la experiencia de confiar en el otro. [...]

El problema más grave que se plantea cuando se reconoce la importancia de la organización material es que el niño acepta inmediatamente la nueva situación porque responde a su necesidad fundamental de seguridad y autonomía. Es el adulto quien tiene problemas para aceptarlo, porque el mundo de la clase al que estaba acostumbrado se ha transformado, y él ha perdido seguridad. [...]

Independientemente del sujeto o de la situación, el aprendizaje siempre es una consecuencia, y jamás un dato inicial. De ahí la importancia de concebir un entorno para facilitar la comunicación entre los participantes, y entre estos y la realidad del mundo material. Cuando las estructuras relacionales y materiales están armónicamente equilibradas, y cuando los objetos a disposición de los niños son los adecuados, las diferencias personales (visuales o auditivas, lentas o rápidas, reflexivas o meramente activas, etc.), se convierten en factores dinámicos.

En un entorno favorable, son las interacciones e interrelaciones entre los niños, y no las intervenciones específicas, las que permiten el desarrollo y la diversificación de los intercambios en los distintos contextos. Sabemos que, no solo haciéndose dueño de su acción sino también en los intercambios con los otros, el niño logrará apropiarse del conocimiento y podrá desarrollarse como persona.”

[Vayer, Duval y Roncin]



LA VOZ DEL PADRE DEL AULA

“Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. [...]

Nacen, pues, estas condiciones de la buena enseñanza: 1º, local adecuado; 2º, material completo; 3º, maestros competentes; 4º, sistema general de enseñanza; 5º, métodos particulares para cada ramo de instrucción. [...]

Desde que la escuela se ha convertido por las necesidades de nuestra época en una institución pública, en un establecimiento por cuyas puertas han de pasar todas las nuevas generaciones, y en cuyo recinto ha de transcurrir la mejor parte de la infancia, hasta llegar a la pubertad, deben tenerse presente en su construcción consideraciones de higiene y de ornato que son de la más alta importancia. El local ha de ser no solo adecuado a la enseñanza, sino también al desenvolvimiento físico del cuerpo, a los ejercicios gimnásticos, a la buena disposición del ánimo y la salud por la pureza del aire que respire. [...]

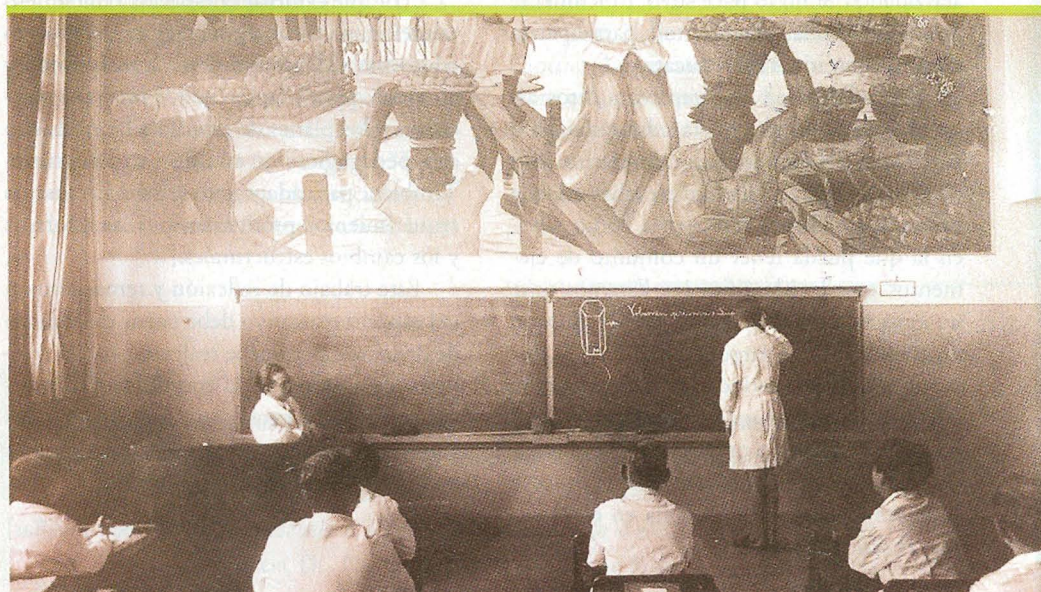
La fundación de una escuela requiere desde luego un espacio de terreno conveniente,

que contenga el edificio y adyacencias suficientemente espaciales, aire libre, extensión sombreada por árboles. Un sitio de los muchos que en nuestras ciudades y villas naciesen se encuentran despoblados, es la primera adquisición que debe hacerse. [...]

Las escuelas, como hemos dicho antes, están destinadas a ser la morada casi habitual de las generaciones naciesen, durante la mitad por lo menos del tiempo que transcurre entre la primera infancia y la pubertad, precisamente la época en que el cuerpo se desarrolla y necesita, por tanto, una nutrición abundante y sana; y ninguna le es más necesaria que la del aire que alimente los pulmones y da movimiento y vida a toda la organización. [...]

Nuestras escuelas deben, por tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada.”

[Sarmiento]



Maestro y alumnos en la clase de Geometría en la Escuela Pedro de Mendoza, creada en el barrio porteño de La Boca en el terreno donado por el artista plástico Quinquela Martín, una de cuyas pinturas puede apreciarse en la fotografía, sobre el pizarrón

LA SEGUNDA CASA

“ Frente al espacio educativo, formado por una multiplicidad de escenarios, agentes que desde distintos ámbitos, instituciones, entidades, ejercen directa e indirectamente una función educadora de muy diversa índole, el espacio escolar se define como un lugar en el que la comunidad educativa reflexiona, con el único objetivo de conseguir su integración con éxito en la sociedad actual. Y todo ello en coordinación con el resto de los espacios educativos o planteando los requerimientos que crea oportunos al conjunto de agentes externos.

Todos los elementos que forman el centro educativo tienen una influencia en el proceso de aprendizaje, y entre ellos los que conforman el espacio educativo.

La interrelación de elementos espaciales, estructura, equipamiento y materiales, y su uso, configuran el clima escolar. Conseguir un ambiente o clima escolar que favorezca que los estudiantes acudan a la escuela o al instituto y encuentren un conjunto de espacios que inviten al trabajo, al estudio, es uno de los objetivos que todo centro debe plantearse.

Conseguirlo depende de dos cuestiones fundamentales, la estructuración del espacio educativo y la relación que el conjunto de sectores de la comunidad educativa del centro establezca con todos estos elementos. Al respecto, debemos preguntarnos, por ejemplo, si propiciamos que el alumnado se apropie del espacio en el que desarrolla sus actividades. Si no lo hace suyo, difícilmente podrá desarrollar una actitud participativa en su propio itinerario educativo.

Esta afirmación es extensiva a otros aspectos relacionados con la educación pero cobra especial importancia en relación con el espacio. Todo adulto quiere vivir en una vivienda agradable, que sienta como suya, en la que pueda tener un conjunto de elementos que lo identifiquen. Estamos ante un espacio que es ocupado por el alumno muchas horas a lo largo del día. [...] Si durante este largo período de tiempo no le puede imprimir alguna característica propia, no contribuiremos a que identifique el espacio escolar y, como consecuencia, el proceso de enseñanza que se desarrolla en él, como algo realmente propio. [...]

Cuando entramos en un centro educativo, circulando por sus pasillos, o echando un vistazo en las aulas, fijándonos en el orden (o en el desorden), en la decoración, en los trabajos expuestos, en los carteles y rótulos, podemos sacar una primera impresión de lo que se hace en las clases, de cuáles son las metodologías que prevalecen.

Una escuela “ordenada” favorecerá la adquisición de hábitos ordenados de trabajo en el alumnado. Una escuela que “exponga” en sus paredes los trabajos de sus alumnos y alumnas, las actividades que organiza, las visitas culturales o las salidas y excursiones, las actividades de la asociación de padres o del alumnado... favorecerá una identificación de los miembros de su comunidad educativa con las actividades que se realizan. [...]

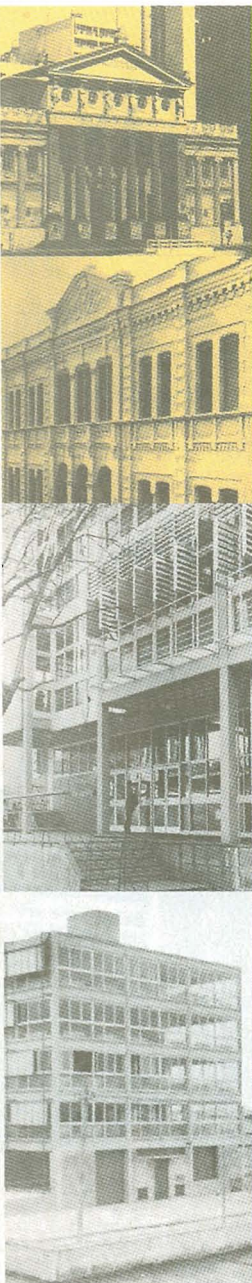
¿En cuántas escuelas, todavía, lo que se realiza en cada clase es un enigma para el resto del profesorado? Y nos estamos refiriendo a cualquier aspecto específico del trabajo en el aula, a los proyectos que se desarrollan o a las metodologías que se utilizan. [...]

Todo cambio supone una reflexión del equipo docente. De la misma manera que el proyecto educativo de un centro debe ser objeto de reflexión y evaluación periódica constante, también lo es la utilización del espacio escolar. No somos partidarios de cambios que no partan del propio centro y que sean, por ejemplo, consecuencia de modas o requerimientos impuestos desde el exterior. [...]

¿Por qué cambiar el espacio? Fundamentalmente, para conseguir mejorar el proceso educativo del conjunto de los alumnos y alumnas, para adaptar mejor las programaciones y los planes de estudio a las necesidades pedagógicas y educativas del centro. También, para adaptarse mejor a los nuevos requerimientos producidos por las reformas y los cambios estructurales. [...]

Este trabajo de reflexión y remodelación del espacio educativo debe partir del equipo de docentes, pero debe realizarse con el conjunto de sectores de la comunidad educativa, teniendo especial cuidado de que los alumnos y las alumnas del centro participen en los cambios que se propongan.”

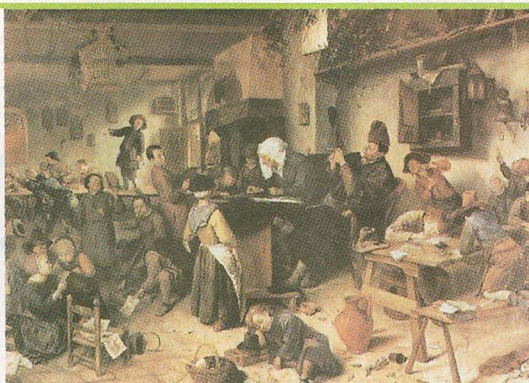
[Domènech y Viñas]



ENSEÑAR A MUCHOS

“Decía Comenio de la escuela que era un “educatorio común de la juventud”, y la defendía como tal por la ejemplaridad, la emulación y la ayuda mutua que la situación colectiva posibilita como recursos para la enseñanza. Mucho antes que él, Quintiliano había ya resaltado las ventajas de la enseñanza en común. Pero aparte y por debajo de las virtudes educativas que el hecho colectivo comporta, es también un principio de economía el que da lugar a la escuela; a la escuela como mecanismo que permite enseñar a muchos a la vez. [...]”

La historia de la pedagogía escolar (a nivel técnico: organizativo y didáctico) es la historia de cómo se va organizando el espacio, las relaciones, los roles, el material... para hacer eficaz la enseñanza colectiva. Aquellas “escuelas” tipo corral, que muestran algunas pinturas de los siglos XVI y XVII, en



Jan Steen, *Escuela para niños y niñas*, 1629-1679

las que el maestro solo enseña a un alumno a la vez, mientras los demás vagan y alborotan por el “aula” sin rendimiento instructivo ninguno, serán transformadas por la técnica pedagógico-escolar de Comenio, Demiá, Juan Bautista de la Salle y otros, en mecanismos minuciosamente diseñados para hacer eficaz la enseñanza conjunta de muchos.”

[Trilla]

ESCUELAS RURALES

“En octubre de 1858, Marcos Sastre llegó al pueblo de Baradero en visita de inspección, como Inspector de Escuelas Provinciales. Allí ideó la creación de una Escuela de Agricultura con Granja Modelo Anexa, idea que quedó frustrada pero que antecede a la creación, durante la presidencia de Sarmiento, de la Escuela Agronómica de Santa Catalina, en lo que fuera la colonia escocesa. No obstante el fracaso de aquella iniciativa, Sastre logró dejar fundada en Baradero una escuela de campaña. Esta escuela, promovida y planeada por él, “fue, en su tiempo, la única escuela cuyo edificio constaba de dos pisos” —según informa Héctor A. Cordero—. “En su construcción se habían tenido en cuenta todas las condiciones necesarias para el buen

funcionamiento de un establecimiento de este tipo, tanto en el orden de la higiene como en el pedagógico. Construida sobre una de las barrancas que dominan el río Paraná, a la vez que en medio de un paisaje encantador, se buscó también que la pureza del aire llegara a todas sus aulas”.

Las escuelas rurales se diseminaron por nuestros campos. [...] Estas modestas escuelas rurales, solitarias en apariencia en la inmensidad [...], han sido testigos de una enorme abnegación y de un inmenso y silencioso esfuerzo espiritual. Sus muros, carentes la mayor parte de las veces de detalles de refinamiento arquitectónico, retienen el eco ennoblecedor del esforzado magisterio.”

[Brandaris]

Para seguir en tema

- Brandaris, G., *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, FADU - UBA - EUDEBA, 1998.
 Domènech, J. y Viñas, J., *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Grao, 1997.
 Sarmiento, D. F., *De la educación popular* [1849], Buenos Aires, La Facultad, 1915.
 Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes, 1985.
 Vayer, P., Duval, A. y Roncin, Ch., *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*, Barcelona, Paidós, 1993.

Los fragmentos que se reproducen fueron tomados de los textos que se recomiendan en “Para seguir en tema”.

Buenas escuelas, buenos aprendizajes

POR PATRICIA ÁNGEL 

PARA GARANTIZAR EDIFICIOS ESCOLARES EN BUENAS CONDICIONES ES INDISPENSABLE ARTICULAR LAS ACCIONES DEL ESTADO NACIONAL Y DE LAS JURISDICCIONES CON EL COMPROMISO DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.

UNA NUEVA POLÍTICA

Los datos obtenidos en el último Operativo Nacional de Evaluación, llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, arrojan una nueva luz sobre la relación de las personas y los espacios: comprueban que los recursos físicos disponibles en las escuelas influyen de manera determinante a la hora de comparar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. En el concepto de *recursos físicos* se incluyó el estado general del edificio escolar, las aulas, los sanitarios, la iluminación, la ventilación y la calefacción.

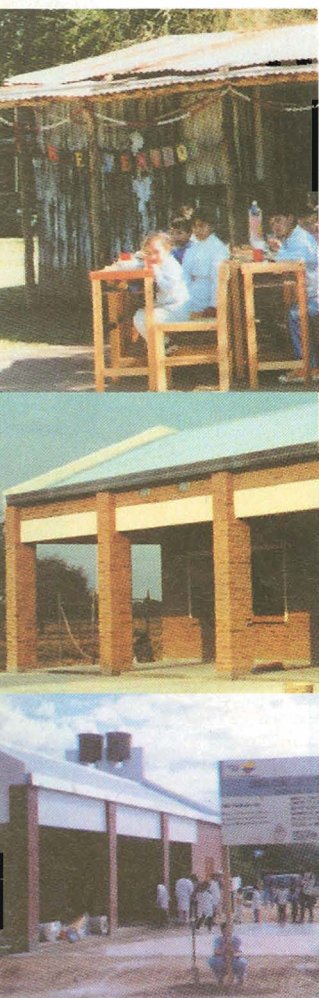
Las condiciones de esos elementos definen el espacio escolar, lo califican como un espacio en buen o mal estado. Y esa calificación corresponde al espacio en el que día a día trascurren muchas horas de la vida de alumnos, alumnas, docentes y directivos; a ese espacio donde se establecen relaciones que moldean las formas de ser, de comunicarse y de ver el mundo.

El espacio es un factor determinante de la motivación, el interés, la participación y la integración de las personas, y estos aspectos deberían estar garantizados en función de buenas prácticas de enseñanza y buenos aprendizajes. Pero, ¿de quién o de quiénes depende?

Aunque hay un lugar común que dice “la escuela no es de nadie” y aunque a veces ese “nadie” sea identificado con un propietario indefinido llamado *Estado*, la escuela nos pertenece a todos, a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. En contrapartida, también nos corresponde a todos —aunque con diferentes responsabilidades— garantizar espacios escolares dignos para quienes los utilizan hoy y para las futuras generaciones.

Muchas jurisdicciones aún siguen enfrentando el desafío de ordenar un sistema de escuelas que les fue transferido sin las transiciones necesarias. Paralelamente, se encuentran con la necesidad de resolver nuevas demandas edilicias originadas a partir de la transformación educativa. Tanto las modificaciones en los ciclos de la EGB y el Nivel Polimodal como la extensión de la obligatoriedad tienen repercusión inmediata en los espacios: más secciones, nuevas acciones y campos curriculares, etcétera, y esto, en muchos casos, consiste en dar cabida a más chicos por más años en las mismas escuelas.

Hoy por hoy, si se hiciera un mapa de la infraestructura escolar en el país, encontraríamos una diversidad de requerimientos y necesidades: jurisdicciones que no tienen resuelto el Nivel Inicial; otras, con turnos

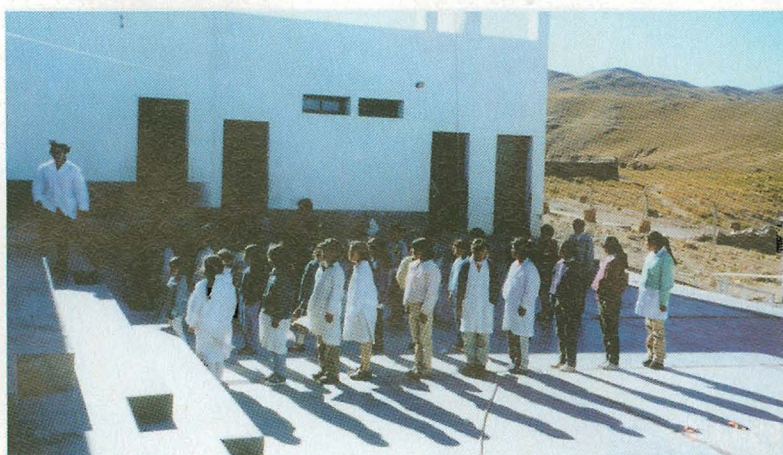


intermedios no por falta de docentes sino por problemas de espacio; existencia de escuelas rancho e historias muy viejas, como la falta de provisión eléctrica y/o de agua potable. Es un déficit importante, que se vincula con edificios centenarios que, a falta del mantenimiento regular correspondiente, hoy requieren acciones correctivas.

Por eso, en un país federal, con las diferentes características, necesidades y demandas que existen hoy en todo el territorio, es imprescindible desarrollar una estrategia que permita hacer un uso equitativo y racional de los recursos destinados a infraestructura y que articule esfuerzos provenientes de distintos ámbitos.

Las acciones en el nivel nacional se orientan, por un lado, a resolver aquellas viejas historias que implican grandes deudas sociales. Realmente, llegado el siglo XXI, no deberíamos encontrar escuelas que no disponen de agua potable y de recursos eléctricos.

Otra línea importante es el desarrollo de políticas nacionales que fomenten o no perjudiquen los equilibrios locales. La sustitución de una escuela rancho, por ejemplo, es una obra de no más de tres meses e implica la mano de obra directa de unas 15 personas que, de acuerdo con la incidencia de empleo indirecto en construcción, alcanza a unas 25 personas. Se trata de un impacto considerable en poblaciones pequeñas y dispersas. Por eso, es importante vincular una política en educación con una política social que, por otra parte, redundará en un bien para la escuela misma. En este sentido, un objetivo es mejorar el sistema de adjudicación de obras, de modo que beneficie el empleo involucrando pequeñas y medianas empresas cercanas a la comunidad en la que se va a instalar la escuela. La construcción es una actividad con mucha capacidad de generar empleo; entonces, el punto es cómo, al mismo tiempo que se realiza una obra, se favorece el desarrollo laboral y económico en esos lugares de todo el país. En este sentido, algunos requisitos de las convocatorias para obras mayores podrían ser modificados, por ejemplo estableciendo algún tipo de porcentaje para que haya una incidencia de mano de obra local. Esto aún no está en las licitaciones sino que, de ser viable, se incluiría en los nuevos pliegos a partir de 2002. En términos generales, esta participación de mano de obra local ya



**Es necesario un uso equitativo
y racional de los recursos
destinados a infraestructura.**

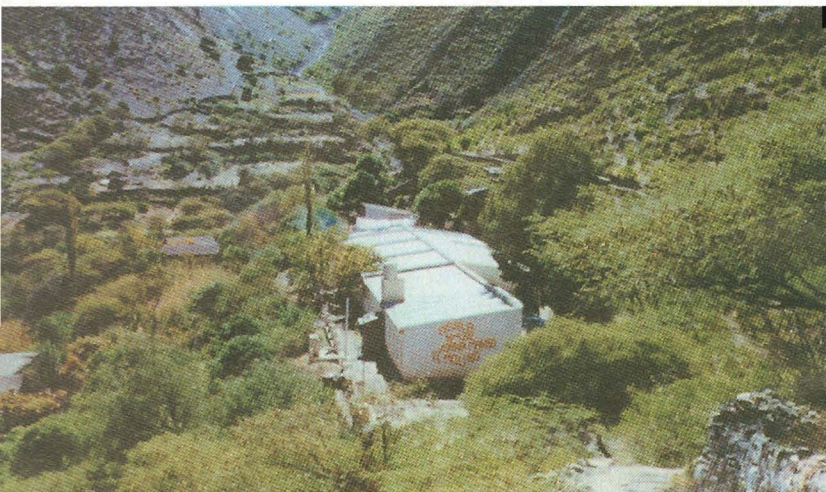
ocurre en las obras pequeñas, generalmente a cargo de Pymes provinciales o departamentales.

Esto es parte de la responsabilidad en el nivel nacional: colaborar con determinada metodología acerca de cómo se licitan o se concursan las obras, cuáles son las condiciones requeridas para una buena ejecución, cómo se obtienen más recursos económicos tanto para obras como para mobiliario escolar. Por ejemplo, el Ministerio de Educación, junto con la Sociedad Central de Arquitectos, ha lanzado un concurso para el diseño de equipamiento escolar para aulas comunes de niveles de la EGB. El objetivo de este tipo de acciones es impulsar el desarrollo y la actualización, en este caso del mobiliario para las escuelas, de acuerdo con parámetros pedagógicos, técnicos y de uso propios de nuestros tiempos, lo cual puede resultar orientativo para las jurisdicciones y las escuelas a la hora de tomar decisiones.

DEMANDAS Y PLANIFICACIONES

Para organizar el sentido de la contribución nacional al cuidado del patrimonio común que son las escuelas de todo el país, hay siete líneas básicas.

1. La atención en forma rápida de emergencias (lluvias, inundaciones, tornados,



Cualquier proyecto de ampliación o construcción requiere una programación educativa que permita evaluar su viabilidad.

nieve, desmoronamientos de cerros) que afectan a edificios escolares de todo el país, para lo cual se generaron un marco normativo y un mecanismo específicos.

2. La provisión de servicios básicos en todo el territorio nacional a escuelas aún carentes de ellos (agua, electricidad y, también, gas a escuelas que, por su ubicación geográfica, no pueden trabajar sin calefacción).

3. La sustitución de edificios con alta precariedad física en sus distintos grados, desde las denominadas “escuelas rancho” hasta aquellas con problemas estructurales, que funcionan en edificios inadecuados no proyectados para ser escuelas.

4. La ampliación, la refacción y la adecuación que demanden edificios escolares existentes a causa del incremento de la matrícula habitual, extensión de los años de obligatoriedad o porque la escuela no cuenta con determinados espacios que hoy se requieren (playones deportivos, salas especiales, etcétera).

5. La construcción de nuevos edificios escolares. A diferencia de la sustitución de edificios, esta línea atiende a aquellas localidades que, por ejemplo, en función de desplazamientos poblacionales, ven incrementada su matrícula y no disponen de infraestructura educativa para atenderla.

6. La realización de refacciones y mejoras en los edificios para garantizar el correcto funcionamiento de sus instalaciones y servicios, fundamentalmente, en las zonas húmedas de los edificios escolares (baños, comedores).

7. La provisión de equipamiento apropiado para distintos espacios educativos, tanto de los que se construyan como de aquellos que necesiten renovación.

El modo de canalizar e ir modificando las deficiencias edilicias es combinar las demandas específicas de las escuelas con una buena planificación de prioridades.

Cualquier proyecto de ampliación o construcción debe comenzar con una *programación educativa*, que permita evaluar si es correcto hacer una inversión. Por lo tanto, cada escuela debe incluir en su programación si el terreno en el que está construida es fiscal, qué matrícula tiene, cuál es la proyección de esa matrícula, con cuántos docentes cuenta.

Luego, la escuela debería presentar el pedido a su jurisdicción en la Unidad Coordinadora Provincial que corresponda [el listado puede consultarse en www.infra.me.gov]. La jurisdicción, entonces, establece el orden de prioridades y, en función de esas prioridades, el Programa Nacional de Infraestructura va afectando los fondos que asigna la Nación.

Una vez establecidas las prioridades con su documentación correspondiente, su apto técnico y su presupuesto estimativo, la jurisdicción llama a concurso de precios o a licitación pública, según el monto de que se trate. La adjudicación, entonces, corre por cuenta de la jurisdicción. El Ministerio de Educación de la Nación realiza la transferencia de fondos y, luego, un monitoreo de la marcha de la obra.

Para el diseño de estas obras hay lineamientos en el documento *Criterios y normativa básica de arquitectura escolar* en lo que se refiere a dimensiones, características de los materiales, ventilaciones, iluminación, etcétera, necesarios en un espacio educativo.

Este tipo de especificaciones se realizan a partir de estudios sobre los espacios y sus usos. Por ejemplo, existen indicadores del espacio circundante que necesita un chico según la edad y de cuánto espacio cubierto y cuánto descubierto requiere cada alumno.

Con los edificios existentes, lo que conviene intentar es que las ampliaciones que se hagan no vayan en detrimento de los espacios

descubiertos de la escuela. Por eso, este tipo de estudio estima las condiciones mínimas que deben reunir los espacios educativos y ayuda a tomar decisiones adecuadas, sobre la base de estándares de calidad.

UNA NUEVA CULTURA

Experiencias nacionales e internacionales demuestran que en las escuelas en las que se logra una buena relación de los usuarios con el edificio se verifican conductas de mayor compromiso en alumnos, alumnas, docentes, directivos, personal no docente, familias y la comunidad en su conjunto. De hecho, más allá de las responsabilidades y las acciones tanto nacionales como de las jurisdicciones, es fundamental reconocer que en la definición del espacio escolar (como en la de cualquier otro espacio) entran en juego los sucesos que se producen en él, cómo ese espacio hace posible que esos sucesos acontezcan y cómo espacio y sucesos están relacionados con las personas que los utilizan y protagonizan.

Concebir la escuela como un todo educativo, apropiarse de sus espacios e intervenir activamente en su cuidado es parte de lo que los usuarios pueden hacer en beneficio de sí mismos y, fundamentalmente, de los chicos y las chicas que gracias a ello obtendrán mejores resultados en sus aprendizajes.

Más allá de la formulación de propuestas destinadas a lograr acuerdos entre la Nación

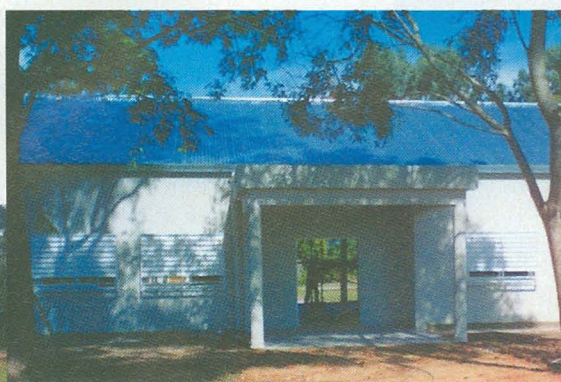
Concebir la escuela como un todo educativo es parte de lo que los usuarios pueden hacer en beneficio de sí mismos.

mantenimiento preventivo, capaz de evitar situaciones de deterioro que luego no se podrían resolver sino con obras de envergadura.

En una escuela en la que se generó conciencia acerca de esto, una niñita de los primeros años interrumpió una reunión de la directora para avisarle con urgencia: "Te tengo que decir una cosa: ¡se quemó una bombita en el pasillo!". La niñita, como los otros chicos y la comunidad de ese establecimiento, aprendió a amar a su escuela y ahora se preocupa si algo no funciona.

Hoy mismo quizá sea un buen día para empezar a reunirse, hacer borradores de cómo organizarse y planificar un "asalto" de la escuela. El mes de febrero sería un momento ideal para llevarlo a cabo; para darse y darles a los chicos y las chicas la oportunidad de comenzar un año lectivo 2002 con un espacio recreado especialmente para ellos.

Ya en 1849, Sarmiento en su libro *De la educación popular* explicaba que "el local adecuado" es una de las "condiciones de la buena enseñanza" y que, por "local adecuado" entendía un edificio cuyas características, higiene, estética y medio fueran capaces de



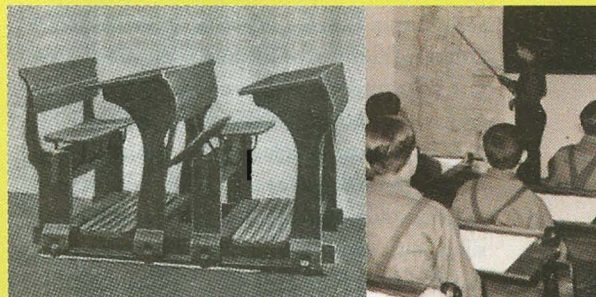
y las provincias para implementar tareas de conservación y mantenimiento en los edificios escolares, mucho pueden hacer quienes los usan cotidianamente. No se trata solamente de la disponibilidad de recursos económicos, sino de alimentar una cultura de

brindar la comodidad y el estímulo indispensables para formar a los niños. En ese camino vamos, hacia escuelas en buenas condiciones, hacia mejores aprendizajes, hacia experiencias bien enriquecedoras para quienes estamos dispuestos a involucrarnos. ■

 Patricia Ángel es arquitecta, egresada de la Universidad de Buenos Aires, y coordina el Programa Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación.

Un asiento con historia

El banco escolar desempeñó un papel fundamental en el ordenamiento de los niños, en su definición como alumnos y alumnas, y en la relación que se promovió entre ellos, con respecto al docente y al conocimiento.



A no cambiarse de banco

"Habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección est n colocados en un mismo lugar y siempre fijo. Los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al

muro, y los otros a continuación, según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase [...]. Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonar  ni cambiar  el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas. Habr  de hacer

de modo que aquellos cuyos padres son descuidados y tienen parásitos est n separados de los que van limpios y no los tienen; que un escolar frívolo y disipado est  entre dos sensatos y sosegados; un libertino, o bien solo o entre dos piadosos."

La Salle, Conducta de las escuelas cristianas, Francia, 1711.

Según catálogo

Así como las autoridades, municipios y pedagogos se esfuerzan en proveer a las escuelas de bancos adecuados, del mismo modo deberían también los padres preocuparse en proporcionar al niño un pupitre en su domicilio, que reuniese condiciones higiénicas y de comodidad.

Un pupitre acostumbra al niño a la idea del orden, y le obliga a mantener una posición recta. Los pupitres indicados a continuación son elegantes, sólidos, pueden regularse y son adecuados para todas las edades del niño y del adulto.

Pupitre Albis para alumnos: el alumno de 6 a 18 años conserva en él una posición higiénica. El asiento, el respaldo doble y la tabla para los pies pueden regularse con facilidad. El cajón del pupitre está construido a propósito para guardar libros. La parte inclinada del pupitre puede levantarse. Con disposición Albis para el tintero y pupitre para leer.

Asiento universal y pupitre derecho para niños y adultos: con depósito práctico para las plumas, gran cajón para libros, tintero cerrado y pupitre regulable para leer. La tabla del pupitre est  provista de una prolongación hacia la derecha, que permite apoyar el brazo hasta el codo al escribir.

Catálogo ilustrado de material de enseñanza, publicado en español, ca. 1910.



Objeto de higienistas

"Muchos son los detalles de una escuela, que reclaman la enérgica acción del higienista de nuestra tierra, pero ninguno más importante que el pupitre por lo que directamente interesa al niño. El pupitre es precisamente uno de los factores

principales de las varias afecciones que contrae el niño en la escuela [...].

Estando el niño con el cuerpo inclinado hacia adelante, tiene la cabeza y los ojos junto al libro, posición que congestiona el cerebro y contribuye a determinar la

miopía. Además un hombro levantado constantemente por el defecto de la mesa, se hace y permanece más alto que el otro, el pecho se hunde y las funciones de la respiración y de la circulación sufren por la posición viciosa y prolongada."

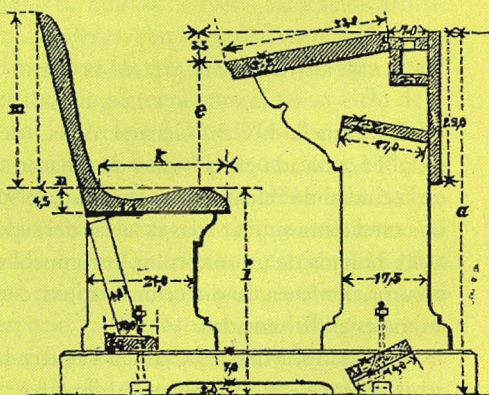
Lescano, M., "Material escolar: el pupitre", en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, enero 1896.



Bien estudiado

"Las tablas superiores de los pupitres tendrán una pequeña inclinación hacia el alumno, salvo la quinta parte superior que se dejará horizontal para mejor acomodo de tinteros y plumas. En el borde inferior de la tapa no se admitirá varilla alguna saliente. Debajo de la tabla, movable o fija, deberá haber una simple tablilla de suficiente ancho para libros. [...] Entre las filas de bancos queda un pasadizo de 50 cm, al que sale el alumno al levantarse. Cada alumno puede llegar cómodamente a su asiento y el maestro alcanzarlo."

Nardrel, Jr. "Las condiciones de pupitres y bancos", *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, octubre 1903.



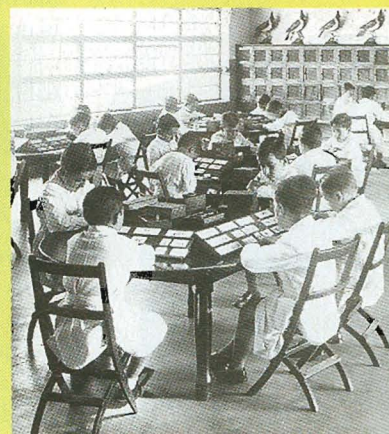
*Selección y redacción de textos: Gabriela Trentin (licenciada en Ciencias de la Educación, docente e investigadora, realiza su tesis de maestría "Historia del pupitre en Buenos Aires en el cambio del siglo XIX al XX").

Nueva escuela, nuevas mesas

Se dice que un fabricante de muebles, en una ocasión en que John Dewey intentaba encargarle unos bancos para su escuela, le respondió: "Usted desea muebles para que los niños trabajen y yo los tengo solo para que escuchen".

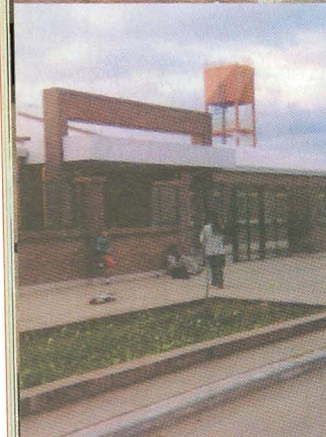
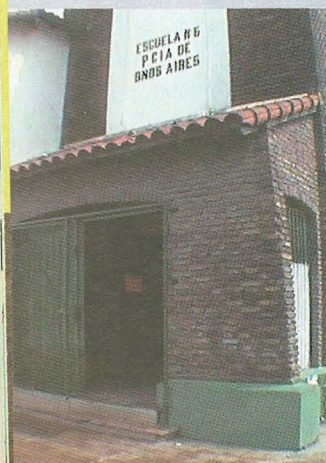
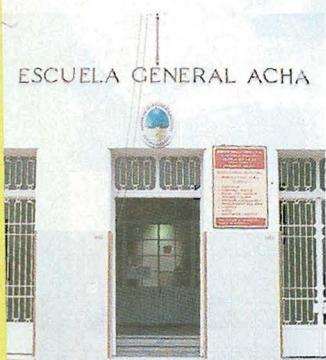
Alrededor de 1920, las propuestas enmarcadas bajo el rótulo de *escuela nueva* promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas, para cuatro, seis u ocho plazas, que se acompañó de sillas corrientes, todo adaptado a la talla de los niños. Se trata de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación, centradas en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de movimientos, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera.

Esos cambios en la mirada sobre el mobiliario llegaron de la mano de nuevas ideas acerca de los alumnos, el rol del docente, los tipos de comportamientos deseables y los procesos de enseñanza y aprendizaje.*



Reinventar el espacio escolar

ESCUELA GENERAL ACHA



LAS DIRECTORAS DE TRES ESCUELAS EXPLICAN CÓMO ES Y QUÉ IMPLICA LA EXPERIENCIA DE GESTIONAR Y TRANSFORMAR EL ESPACIO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES DE SUS PROTAGONISTAS.

UNA AMPLIACIÓN PARA EL SIGLO XXI

La Escuela N° 2 “General Acha” del D.E. 14, ubicada en el barrio de Chacarita de la ciudad de Buenos Aires, era hasta 1991 una estructura similar a las escuelas del siglo XVIII: pintada de un solo color, con muebles oscuros, tenía en la dirección vitrinas con animales embalsamados.

Así describe Mirta del Carmen Reguera, la actual directora, el edificio en aquellos años:

“Toda la escuela era oscura, la biblioteca estaba en un lugar cerrado, comprimido, no había espacio para circular. Las puertas de la escuela estaban cerradas, los padres no entraban, creo que esto tenía que ver con la marca de los años de la dictadura que se habían vivido.

“Cuando yo me hice cargo, en el 91, ya habían pasado varios años desde el 83, y los papás querían entrar, fue lo que yo percibí cuando tomé la dirección.

“El edificio era fuerte, no había que tirar nada abajo, pero había que crear espacios, que ampliarlos. En realidad, lo primero que había que hacer era abrir la puerta. También había otras necesidades: el comedor era como una bomba de tiempo, todos los chicos comían ahí, a la vez, en ese espacio, amontonados. Lo primero que supe fue que era

un espacio poco seguro, así que fue lo primero que adaptamos: estiramos el comedor hasta el salón de actos que en ese momento tenía el techo de chapa. Nosotros fuimos moviendo la escuela, como edificio y como institución.”

Mirta Reguera explica con qué visión proyectaron las ampliaciones:

“Cuando recorriamos el comedor ya terminado y el gimnasio en el primer piso, decíamos: ‘hoy es un gimnasio, después va a tener que ser el lugar de los talleres’. Esa idea estuvo desde el inicio, tanto que al construir ese gimnasio dejamos los hierros preparados para poder construir un piso más arriba.”

Desde el primer día el equipo directivo no solo programó y previó futuras modificaciones sino que también consensuó con padres y docentes las líneas a seguir: qué era prioritario y cómo conseguirlo. Por ejemplo, para pintar el comedor, los sábados y domingos se hacían actividades para recolectar fondos. Dice la directora:

“Estábamos creando un espacio de participación de los padres: habían podido entrar a la escuela e iban a trabajar para la escuela, fue un momento muy importante para todos.”

Con recursos de la asociación cooperadora y con algunos subsidios pudieron construir

el comedor. Pero no se detuvieron allí: al mismo tiempo que pensaban en las futuras construcciones y cada vez que proyectaban un espacio, imaginaban el equipamiento e incluían en el proyecto las necesidades de mobiliario.

“Nos asesoraba un arquitecto distrital, pero en su ausencia, muchas cosas las teníamos que resolver nosotros, y nos equivocábamos, pero íbamos haciendo. Así terminamos el salón comedor; con él ganábamos espacios para múltiples funciones, el comedor dejó de ser un lugar estático, cuando era necesario lo convertíamos en salón de actos o armábamos los talleres de arte. También terminamos el gimnasio.”

Otras modificaciones respondían a los nuevos espacios institucionales:

“Después encaramos el proyecto de la sala de maestros con computadoras, para que los docentes se animaran a trabajar en informática. También se usaba para reuniones de ciclo, para capacitación en servicio, para reflexión sobre la práctica; empezaban a trabajar juntos los maestros curriculares y los maestros de áreas especiales; fuimos necesitando adecuar la escuela a esta dinámica. Otra cosa importante que sucedió cuando estábamos haciendo capacitación en servicio fue que empezamos a pensar que la biblioteca tenía que ser el corazón de la escuela. Que si bien teníamos una biblioteca muy importante, no estaba en el lugar ni físico ni por importancia en que tenía que estar.

“Esto demuestra que los espacios institucionales y los edificios se van creando al unísono y que los proyectos de nuevas construcciones no vienen de afuera, están de acuerdo con lo que estamos haciendo y pensando.”

HACER REFACCIONES: UNA ESCUELA RENOVADA

Cuando empezaron las obras, el edificio de la Escuela N° 6 “Coronel de Marina M. Jacobo Thompson” de Dock Sud, Provincia de Buenos Aires, estaba casi destruido. Hubo que reconstruirlo casi por completo. A ese momento se refiere la directora Carolina Fehta:

“Yo soy directora de la escuela desde hace 9 años. Encontré un proyecto que empezaba a ponerse en marcha para refaccionarla.

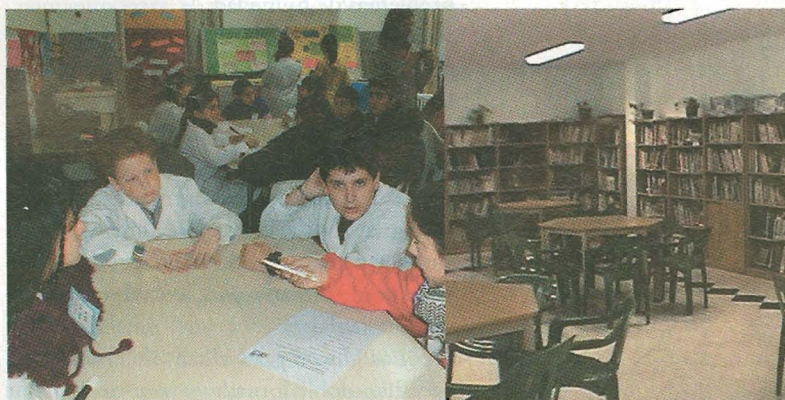
A medida que se realizaban las reformas, desarrollamos estrategias para que los chicos y las chicas entendieran que la escuela era un lugar para cuidar.

Había que recuperar la calidad de los espacios para mejorar la calidad de la vida escolar y de los aprendizajes.”

Algunos de los arreglos emprendidos se relacionaban también con los cambios institucionales:

“En ese momento, hubo, además, cambios en la forma de trabajo. Por ejemplo, cuando empezamos a funcionar por áreas, teníamos más necesidad de que los maestros se reunieran, entonces dispusimos un lugar como sala de maestros. Paralelamente organizamos, sobre todo en segundo ciclo, las horas de Educación física, Educación artística e Inglés en el mismo día, entonces se pueden juntar los tres maestros. Por otra parte, cuando implementamos el tercer ciclo de la EGB, lo primero que pedimos fue que nos hicieran otros baños, porque, sobre todo en primer año, se anotaron chicos que habían terminado hacía un tiempo, de hasta 20 años, que no pueden compartir el baño con los chiquitos. Como ya no nos alcanzaba el espacio, perdimos una parte del patio porque tuvimos que agrandar el interior de la escuela. En general, pudimos aprovechar los espacios de otra manera.”

El mantenimiento de la escuela ocupa a chicos y docentes de modo permanente: unos y otros observan y alertan ante cualquier desperfecto o deterioro en las instalaciones. Esta





**Ahora, cuando juegan a la pelota en la calle,
nos avisan para que cerremos la reja
que protege la entrada de la escuela.**

conciencia del cuidado no se consiguió de un día para otro. A medida que se realizaban las reformas hubo que implementar estrategias para que los chicos entendieran que la escuela era un lugar para cuidar. Cuenta la directora:

“Fue muy difícil hasta que empezaron a entender que la escuela era de ellos; ahora no hay paredes escritas; siempre alguno me avisa cuando hay algo roto o que no funciona o cuando encuentra algo escrito. En ese caso, el que lo hace lo limpia, si lo puede limpiar lo limpia con el trapo, y si no, lo pinta; el rodillo está ahí, siempre listo. Poco a poco lo fueron entendiendo, la estrategia es hacerlos pensar que esta es su casa y que en su casa ellos cuidan lo que les pertenece. Y la escuela les pertenece. Ahora, por ejemplo, cuando juegan a la pelota en la calle nos avisan para que cerremos la reja que protege el portón de los pelotazos; estas conductas se van logrando con el tiempo.

“La escuela se pinta una vez por año, en las vacaciones pintamos entre todos. Con las canillas automáticas hemos logrado que no se pierda agua, antes se deterioraban y había problemas de humedad.

“Desde que la escuela está refaccionada y pintada los chicos vienen con más ganas y trabajan con más ganas, y también aprenden mejor. Los maestros también colaboran en el mantenimiento. Uno de los murales es obra del maestro de la tarde.”

La remodelación dejó “a nuevo” la escuela; el paso siguiente era poder implementar la doble jornada, para lo cual se necesitarían más aulas:

“Los chicos y las chicas de esta escuela necesitan doble jornada, y para eso hay que

tener casi el doble de aulas, además harían falta otros espacios: un salón de usos múltiples, otro para trabajar en artística, etcétera. Nosotros tenemos el proyecto para implementar doble jornada, tenemos todos los talleres pensados, para toda la escuela, no solamente para el tercer ciclo de la EGB. Inclusive pensamos talleres con alguna salida laboral. El proyecto está presentado y aprobado. Solo falta que lleguen los recursos.”

SUSTITUCIÓN DE UN EDIFICIO ESCOLAR: EL LOGRO DE UNA COMUNIDAD

Cuando María Beatriz Ocampo llegó a la escuela EGB N° 848 “Comandante Luis Piedra Buena” donde debía asumir como directora en Puerto Vilelas, Provincia de Chaco, quedó impactada por las condiciones del edificio:

“Era una calurosa mañana cuando llegué por primera vez a la escuela 848 y empecé por recorrerla. Me llamó la atención una construcción en especial: la llamaban “la redondita”, había sido donada por el Club Boca Junior y era una réplica de la Bombonera. ¡Pero más que bombonera parecía un horno! Tenía una sola entrada, poca iluminación y ventilación, los chicos transpiraban, los docentes estaban sofocados y hacían lo humanamente posible por dar sus clases y lograr mantener la atención.

“Fueron pasando los días y había algo que me llamaba todavía más la atención: a pesar de las necesidades que estaban a la vista, todos trabajaban contentos. Evidentemente yo tenía mucho que aprender de esa comunidad.

“Tomar contacto con estas necesidades nos llevó, a la vicedirectora y a mí, a comprender que debíamos actuar de inmediato. En principio queríamos construir dos salones de clase. La intención era llegar a todas las instancias de la comunidad y del gobierno que pudieran intervenir en la modificación del edificio de la escuela.”



La claridad de objetivos del equipo directivo logró movilizar a toda la comunidad:

“Actuamos juntos docentes, cooperadora, municipio y empresas de la zona: uno de los salones de clase se concluyó para el inicio de 1996. A comienzos de 1997 se logró terminar el segundo salón.

“El compromiso de la comunidad hizo que el Ministro de Educación de la provincia visitara la escuela y comprobara las necesidades edilicias. Para nuestra sorpresa, al poco tiempo anunció la construcción de un edificio nuevo para la escuela. La ampliación se transformó, entonces, en el proyecto de un edificio nuevo”.

Aunque se les presentaron inconvenientes de todo orden, el proyecto de la comunidad siguió adelante. Así lo relata María Beatriz Ocampo:

“Inmediatamente docentes y padres nos dedicamos a cumplir con los trámites necesarios para el cambio de expediente, como así también para implementar el tercer ciclo.

“La sorpresa siguiente fue caer en la cuenta de que el terreno de la escuela no tenía las dimensiones necesarias para contemplar el tercer ciclo de la EGB. De ahí en más nos abocamos a conseguir otro terreno y enfocamos nuestros requerimientos hacia las autoridades municipales. Encontramos inmediata colaboración y se consideraron varias alternativas. Finalmente el municipio donó una manzana en la que se construiría la escuela.

“Debí pasar un año hasta que se iniciara la construcción: las inundaciones dificultaron cualquier avance (la escuela albergó a numerosas familias de la zona), pero a la vez nos puso en contacto con personalidades de distintos ámbitos que visitaban a los damnificados y se ponían al tanto de nuestra dificultades edilicias. Así nuestro pedido fue tomando forma.

“En marzo de 1999 se firmó el decreto de licitación de la construcción. La escuela se construyó en forma vertiginosa. Próximo a iniciarse el año lectivo del año 2000, pudi-

**Docentes, cooperadora, municipio
y empresas de la zona actuamos juntos,
y llegamos a comprometer
a las autoridades provinciales.**

mos recorrer las instalaciones de la futura EGB N° 848: una vez más nos encontraríamos con una sorpresa.”

El proyecto original había sufrido modificaciones y las instalaciones no contemplaban el tercer ciclo. Pero nuevamente el consenso de la comunidad logró los objetivos propuestos:

“Llegó marzo y la escuela no se habilitaba. Entonces docentes y padres nos pusimos de acuerdo para no comenzar el ciclo lectivo hasta que nos fuera entregada la escuela. Este acuerdo logró que el 14 de marzo de 2000 se inaugurara el nuevo edificio. En los días subsiguientes, después de organizar el espacio para poder ubicar el tercer ciclo, tuvimos que imaginar algunas modificaciones temporarias; por ejemplo, el salón de tecnología y la biblioteca tuvieron que funcionar como salones de clase, ubicamos los libros en la sala de computación porque aún no teníamos biblioteca; también hubo que armar los horarios, reacomodar a maestros y profesores, y empezar a sistematizar algunas normas de funcionamiento para el tercer ciclo porque hasta hoy no se cuenta con legislación específica.”

Tanto esfuerzo y tantos inconvenientes superados encuentran sentido en el balance que hace la directora de estos últimos años:

“Los docentes manifestaron en todo momento predisposición al cambio y a la capacitación y también un gran compromiso con la institución. El año 2000 finalizó con un elevadísimo porcentaje de alumnos aprobados y una excelente retención. Hoy tenemos una matrícula de 916 alumnos. En el 2001 termina la primera promoción de tercer ciclo.” ■

Ideas para organizar el aula

POR SILVIA CANDEGABE 

LA REORGANIZACIÓN DEL INTERIOR DEL AULA Y EL MODELO DE ROTACIÓN POR AULAS DEPARTAMENTALES SON OTROS MODOS POSIBLES DE APROVECHAR EL ESPACIO DEL QUE YA SE DISPONE EN LA ESCUELA.

A menudo se afirma que la organización por ciclos y niveles, la extensión de la obligatoriedad y la incorporación de nuevos contenidos necesitan ser acompañadas por una adecuación de la infraestructura. Esto implica refaccionar o sustituir edificios de alta precariedad, dotar de agua potable y energía, construir aulas comunes, aulas especiales y más escuelas para satisfacer nuevas demandas. Pero también implica un uso más eficiente de los recursos disponibles, ya que si bien es cierto que existen carencias, no es menos cierto que muchas veces se pueden potenciar los recursos.

Es posible pensar en optimizar de diversos modos el uso de los espacios, reorganizando el interior de las aulas existentes y/o proponiendo un modelo de gestión alternativo al tradicional: la organización departamental, adecuada para el tercer ciclo de la EGB y, fundamentalmente, para el Nivel Polimodal.

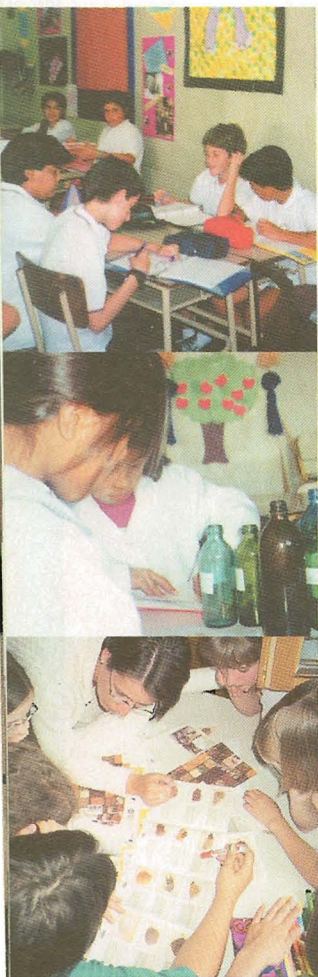
UN AULA, MUCHOS ESPACIOS

Según se sabe, no hay una distribución de asientos que sea ideal para todas las clases, todas las situaciones de aprendizaje y todos los estudiantes. Por ejemplo, la distribución en filas es apreciable cuando el docente quiere inhibir la interacción entre estudiantes

(durante una conferencia, una demostración o un examen, por ejemplo), pero no es la mejor cuando el proyecto es de tipo cooperativo. Los docentes, entonces, pueden elegir "formaciones originarias" (es decir, semipermanentes, que sirvan para varias actividades en el aula) y cambiar a "formaciones especiales" para darle la variedad necesaria a la clase y para cumplir con las necesidades de una tarea determinada. La distribución de los asientos en el aula necesita facilitar la consecución de las metas pedagógicas del docente, sus objetivos con respecto al comportamiento de los alumnos. La distribución de los asientos tiene que ser compatible con el tipo de actividad y las necesidades de los estudiantes.

La organización del aula en hileras supone la ubicación de la mesa del docente en una zona preferente; es un diseño de aula apropiado para situaciones de enseñanza en gran grupo en las que se utiliza la exposición verbal, el pizarrón o la presentación de material audiovisual. Pero no es un diseño adecuado para situaciones de aprendizaje físicamente activo.

Los asientos y escritorios dispuestos en forma de herradura, rectángulo abierto por uno de sus lados, círculo o rectángulo completo son adecuados para debates o "mesas



redondas”, puesto que garantizan el contacto visual y verbal de los participantes entre sí.

La disposición de las mesas del aula en pequeños grupos es adecuada para el aprendizaje interactivo (intercambio de información y trabajo cooperativo), tanto en el interior del grupo como de los grupos entre sí. Los alumnos agrupan sus pupitres de modo de conformar una mesa en común que permita al equipo trabajar con bibliografía, apuntes, cuadernos, libros, diarios, entre otros materiales. La mesa del docente no tiene una colocación preferente. Los grupos de estudiantes pueden realizar idénticas o distintas actividades, según los contenidos curriculares que se traten.

Otra posibilidad es organizar el aula delimitando áreas de trabajo. Estas áreas deben estar claramente definidas mediante, por ejemplo, paneles, biombos u otros recursos disponibles que puedan ser desplazados según los requerimientos de la tarea. En cada “rincón de trabajo” puede ubicarse abundante material específico, visible y accesible para los alumnos. Debe ser posible transitar entre las distintas áreas, sin que ello implique la interrupción del trabajo.

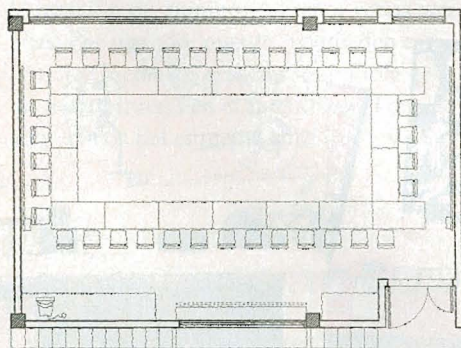
Esta organización permite abordar diferentes aspectos de un proyecto desarrollado por la totalidad del curso; de ese modo, en cada espacio diferenciado, los subgrupos pueden realizar simultáneamente actividades distintas con un marco común. Si, por ejemplo, se propusiera la publicación de una revista escolar como proyecto interdisciplinario entre Lengua, Ciencias sociales e Informática, el aula puede organizarse en áreas en las que se desarrollen las tareas específicas requeridas. En un espacio en el que se reúnen diversas fuentes de información (libros, revistas, enciclope-

La organización de áreas de trabajo dentro del aula constituye una alternativa creativa al uso habitual del espacio.

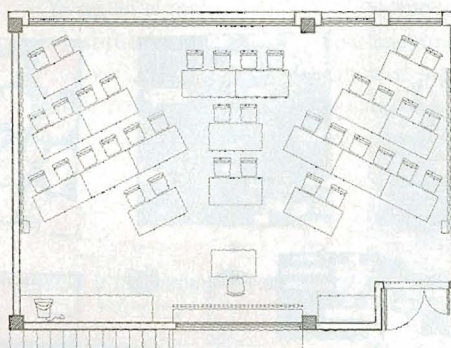
dias en papel o CD-ROM, Internet), un grupo de alumnos trabaja en la investigación, búsqueda y selección de material, tanto de textos como de imágenes; mientras tanto, en otro sector se diseña gráficamente la publicación (formato, colores, tipografías a utilizar; se resuelve cómo diferenciar las secciones con que contará la revista, la jerarquía de títulos; se prevé cómo pueden ser utilizadas las imágenes, ya sean fotografías o dibujos, etcétera). En otra área del aula se realiza la redacción de originales y, luego, su edición, ya sea de modo manuscrito o utilizando una computadora, además de determinar qué imágenes acompañarán los textos. Es posible que, mientras tanto, otros alumnos produzcan ilustraciones originales para la publicación; en ese caso, será necesario establecer un sector de “arte” que cuente con los elementos necesarios (como papeles, lápices, marcadores, pinceles, pinturas). Posteriormente, el grupo que realizó el diseño gráfico se ocupará de “armar” los originales editados, “volcarlos” en la estructura prevista para la revista. Luego, estas pruebas de la publicación serán corregidas por el sector de edición y volverán al área de diseño hasta conseguir un armado final: el original de la revista.

La organización de áreas de trabajo dentro del aula constituye una alternativa creativa al uso habitual del espacio, que puede ser implementada con flexibilidad, según los recursos disponibles en cada caso.

Propuesta de distribución para mesa redonda y debate.



Propuesta de distribución para conferencia.



Dos alternativas de distribución para 36 asientos según el tipo de actividad a realizar en el aula.

En el aula departamental se realizan actividades de espacios curriculares con afinidad de contenidos y metodologías.

CADA AULA, UN MUNDO

Existe otra posibilidad de ordenamiento del espacio de la escuela, viable para el tercer ciclo de la EGB y, fundamentalmente, para el Nivel Polimodal: la organización departamental. En este modelo alternativo al de aula fija, los cursos de alumnos rotan por las aulas especializadas, que cuentan con recursos propios de cada área (equipamiento y material didáctico). La implementación de esta propuesta depende de una decisión institucional y excede el marco del aula, pero más allá de su posible viabilidad en una escuela en particular, conocer sus alcances permite apreciar ventajas y desventajas de los diferentes modos de organización espacial.

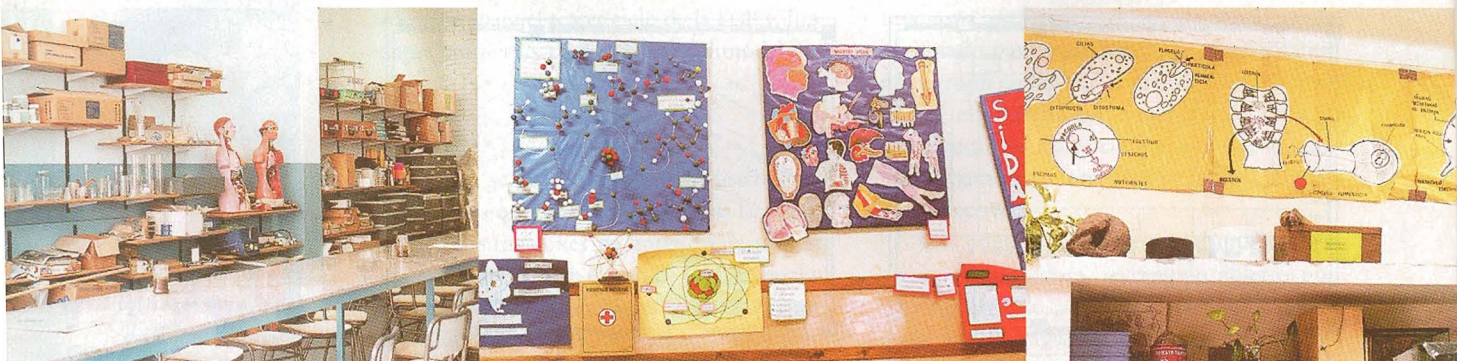
Esta organización implica la disminución de espacios ociosos (aulas vacías) durante la jornada escolar y resulta más "aplicable" en una escuela grande, con un número elevado de secciones. Su implementación requiere de una coordinación pedagógica muy fuerte y el diseño de la programación por parte de directivos y docentes. En este modelo, es sumamente importante trabajar en la organización de aulas y horarios: tener en cuenta la carga horaria curricular anual, cuántas horas de cada materia hay, por año y por ciclo. También será necesario prever el tiempo que implica, por ejemplo, el movimiento de los grupos entre las aulas, el que requieren los chicos para acomodar sus pertenencias, el necesario para trasladar equipamiento común a varias áreas.

Si no se consideraran adecuadamente estos aspectos, los cambios no implicarían optimizar el uso del espacio de la escuela e, inclusive, podrían ser una fuente de desorganización.

El aula departamental es un aula de área y no de disciplina, donde se realizan actividades relacionadas entre sí en tanto pertenecen a espacios curriculares con afinidad de contenidos y metodologías. Cualquier aula que cumpla con la normativa vigente sobre arquitectura escolar puede organizarse como aula departamental aunque, en función de los requerimientos, sería óptimo que la superficie del aula departamental fuera de aproximadamente 60 m² (es decir, un poco mayor que la del aula común). Es importante señalar que, a menudo, las escuelas ya disponen de "espacios departamentales" que, sin embargo, muchas veces se aprovechan solo parcialmente. Es el caso del laboratorio, un aula departamental en la que los alumnos pueden asistir a la clase teórica de Ciencias naturales, rodeados de los materiales propios del área, aun cuando no se realice una experiencia utilizando el equipamiento más específico. Lo mismo puede decirse del aula de Informática o del taller de Tecnología.

En las aulas departamentales se reúnen el equipamiento y los materiales didácticos específicos (gráficos, maquetas, publicaciones, material fotográfico, instrumental, útiles, proyectos elaborados por los alumnos de modo tal que puedan exhibirse en vitrinas, carteleros, etcétera). Sería ideal contar en el aula con equipo informático (computadora e impresora), sea cual fuere el área curricular en cuestión. Es deseable asignar espacios para el guardado de los materiales de trabajo y consulta propios de cada área (mapas, útiles de geometría, enciclopedias y libros específicos),

El laboratorio es un aula departamental, en la que pueden dictarse clases teóricas del área de Ciencias naturales.



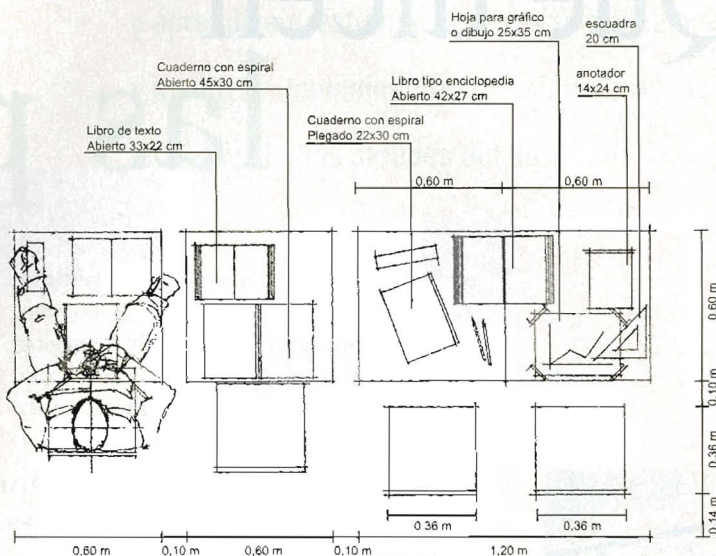
y para la exposición de los trabajos realizados por los alumnos. Si fuera necesario, debe preverse que aquel equipamiento que comparten varias áreas sea trasladable de aula en aula (por ejemplo, que el televisor, la videocasetera y el retroproyector se ubiquen en mesas rodantes).

El aula departamental es un aula-taller, en la que se pueden desarrollar tareas individualmente, en distintos tipos de grupos o integralmente (la totalidad del curso). Sería beneficioso contar con pupitres un poco más grandes que los habituales, puesto que alumnos y alumnas del tercer ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal necesitan a menudo ubicar sobre los mismos gran cantidad de útiles y ello permitiría trabajar cómodamente de a pares o formando grupos mayores. Como siempre, es fundamental dar al espacio, en cada momento, la mejor configuración posible de acuerdo con el tipo de trabajo a realizar; para ello, hay que tener en claro cuál es dicha disposición y destinar un tiempo a la ubicación del mobiliario: trasladar el escritorio o mesa del docente, los de los alumnos, las mesas rodantes con equipamiento, etcétera. Este espacio, entonces, es susceptible de organizarse internamente según los modos ya expuestos para el aula tradicional.

Para esta propuesta, es ideal que los alumnos puedan dejar momentáneamente aquellas pertenencias personales que no necesitan para la clase en casilleros (*lockers*) ubicados en los pasillos o en una habitación que no sea utilizada como aula. En general, aquellos edificios pensados para ser instituciones escolares poseen pasillos cuyas dimensiones posibilitan el desplazamiento adecuado que supone la rotación de alumnos entre aulas y permiten el emplazamiento de casilleros para uso de los alumnos.

Contar con espacios especializados desde el punto de vista curricular y que impliquen la rotación de alumnos presenta varias ventajas. Por un lado, puesto que pueden caracterizarse mejor los espacios, es posible generar mayor interés en el aprendizaje. Por otro, a diferencia del esquema en el que los alum-

Esquema ilustrativo de los materiales y los espacios requeridos por los estudiantes de Nivel Polimodal para su trabajo escolar.



Compartir un espacio específico y mejor equipado estimula el intercambio entre los docentes de una misma área.

nos permanecen en las aulas y los docentes se desplazan entre ellas, este sistema estimula el intercambio entre los docentes de una misma área, que comparten espacios mejor equipados y específicos para cada disciplina, y facilita la preparación previa y el dictado de las clases. También, rotar y desplazarse de un departamento al otro y utilizar todos los espacios del edificio contribuye a que los estudiantes se apropien del mismo y participen más activamente de la vida institucional, al mismo tiempo que supone una preparación para los estudios universitarios, caracterizados por este esquema de organización.

Ya sea en el interior del aula o en el nivel de la institución, siempre es posible imaginar alternativas al uso escolar del espacio, para responder con flexibilidad y adaptabilidad a las nuevas necesidades que pudieran surgir. ■

m Silvia Candegabe es arquitecta e integrante del Programa Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación. Algunas consideraciones de este artículo provienen de un trabajo de investigación (en colaboración con Esteban García Giron y Juan José Lapponi), para el posgrado de Arquitectura Educativa (UBA) acerca de la adecuación de la infraestructura para el Nivel Polimodal.

Para seguir en tema

Doménech, J. y Viñas, J., *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Graó, 1997.

Heras Montoya, L., *Comprender el espacio educativo*, Málaga, Aljibe, 1997.

Qué dicen las paredes

POR GABRIELA AUGUSTOWSKY 

EN LAS AULAS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS SE SUELEN UTILIZAR LAS PAREDES PARA EXPONER DIVERSOS MATERIALES, ORGANIZADOS DE DIFERENTES MODOS Y CON DISTINTAS FUNCIONES.

NO SOLO UN TELÓN DE FONDO

Retratos de próceres, guirnaldas celestes y blancas, instructivos para combatir la pediculosis, historietas, calcos, carteles con reglas ortográficas, relojes, letras de canciones, dibujos son solo algunos de los elementos que pueden encontrarse en las paredes de las aulas de las escuelas primarias o de educación general básica del país. Para quienes trabajan en este ámbito, su presencia allí resulta tan habitual que, por lo general, no constituye un tema de reflexión.

Sin embargo, al abordar cuestiones vinculadas con la enseñanza, el entorno se presenta como un aspecto en el que vale la pena detenerse. Los niños y las niñas que asisten a la escuela primaria pasan un promedio de tres horas diarias entre las paredes de su aula. Allí escriben, escuchan, reflexionan, interactúan... aprenden. La enseñanza se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo un telón de fondo, sino que también forman parte de la actividad educativa.

El espacio físico del aula está conformado por dos elementos principales. Por un lado, existen características estructurales, fijas, relativamente permanentes y, por consiguiente, de difícil modificación (forma, ta-

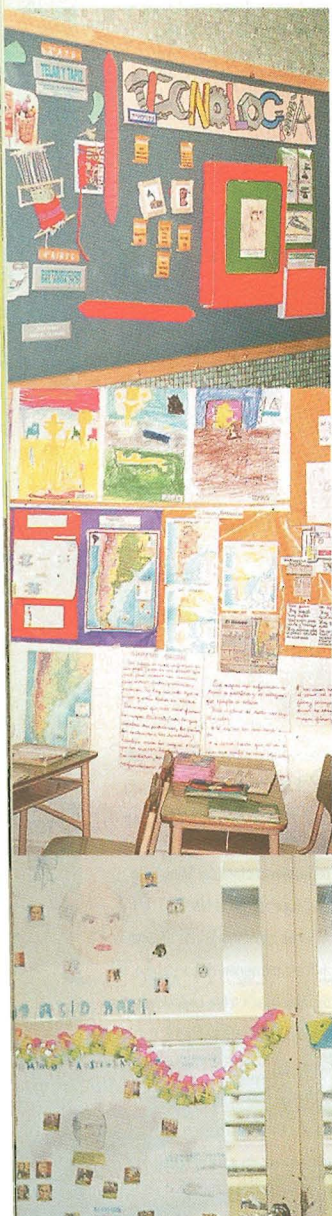
maño, ausencia o presencia de ventanas, etcétera). Este aspecto es denominado por algunos autores *instalación arquitectónica*. Por otro lado, hay rasgos semifijos, fácilmente modificables por parte del usuario, como el mobiliario y su distribución en el espacio y la ambientación estética. Estos rasgos constituyen el *espacio dispuesto*, es decir, un conjunto de elementos relativos al espacio que los usuarios pueden modificar, sobre los que pueden actuar, intervenir.

Este último aspecto resulta de particular interés para los educadores, puesto que la intervención sobre el espacio dispuesto puede contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Aunque pueden existir otras formas de usar y concebir las paredes del aula, el análisis de algunos casos particulares ha permitido diferenciar tres modalidades de conformación del "espacio dispuesto" por parte de los usuarios de las aulas en escuelas primarias.

UNA PARED "CONSTRUIDA"

En las paredes del aula, casi cubiertas por completo, se destacan las producciones plásticas en hojas de gran formato de cada uno de los alumnos; los carteles escritos por la maestra referidos a reglas ortográficas; un



amplio panel en el que se registra un proceso de trabajo con representaciones espaciales. En un rincón, hay fotos de los chicos en el aula y un estante con esculturas de arcilla. Sobre un armario se encuentran pegados poemas de los alumnos y las alumnas, también escritos con letra de la maestra. Una lámina muestra un listado de reglas para la hora del almuerzo. Además, hay un gran calendario y una línea en la que se indican las fechas de cumpleaños de los estudiantes y la docente.

Existe un espacio de discusión y acuerdo entre la maestra y los alumnos en relación con lo que se pega en la pared. De ese modo, el “armado” de lo que se observa en las paredes es resultado de un consenso; además, va cambiando permanentemente y acompaña los proyectos de trabajo. En ciertos casos, la maestra escribe con su propia letra y en gran formato algunos de los carteles cuyo contenido ha sido elaborado por los chicos porque decide priorizar el uso, y de este modo resuelve problemas de legibilidad y comprensión.

En relación con la enseñanza, las paredes de esta aula cumplen varias funciones. Son *testigos*, *memoria* de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la maestra señala “es nuestra memoria”. También, constituyen una *síntesis* y *evaluación permanente* de los trabajos realizados y del proceso de cada uno de los alumnos, y un *estímulo* para seguir con la tarea. Además, se convierten en un *medio de comunicación* hacia fuera del grupo, por ejemplo, con las familias. En definitiva, refuerzan en los alumnos su sentido de *pertenencia al grupo* y el *reconocimiento del aula como un espacio para aprender*. En sus propios términos, chicos y chicas coinciden con su maestra en cuanto a las funciones de lo que se observa en las paredes de su aula.

UNA PARED “ACTIVA”

En otra escuela, como parte de un proyecto institucional orientado a dar respuestas didácticas a la multiplicidad cultural, los docentes elaboran e instalan dentro del aula los denominados “centros de aprendizaje”. Para ello, se delimitan sectores de la pared mediante marcos de madera y se les colocan alfombras como base (lo que facilita la fijación de diferentes tipos de objetos, median-

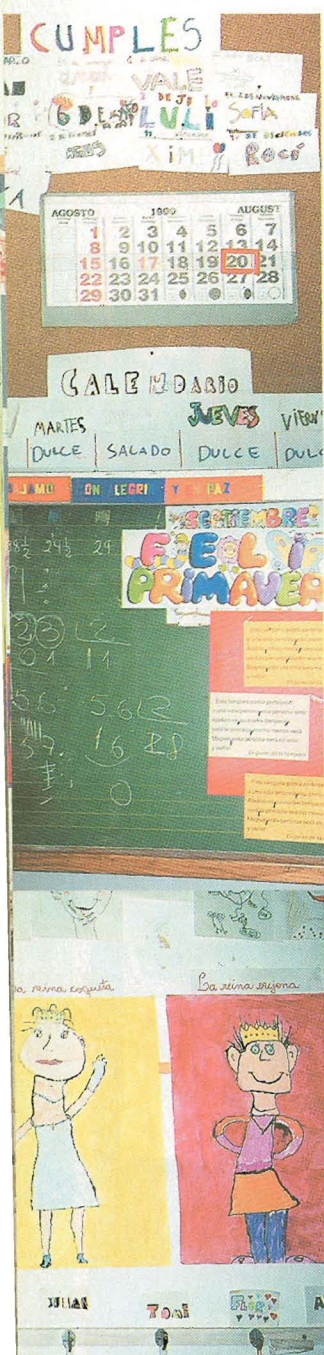
Ser “memoria” de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estímulo para seguir con la tarea y medio de comunicación son algunas de las funciones de las paredes del aula.

te alfileres y/o “abrojos”). Los paneles cuentan con un horario, un calendario y cajas colgantes, abiertas en el lado superior, en las que se incluyen actividades e información correspondientes a cada una de las áreas curriculares. Los centros de aprendizaje se utilizan diariamente al iniciar la jornada para plantear un horario de tareas con los alumnos. Su función es contribuir a la organización del grupo para *descentralizar la actividad del aula*, de modo tal que los alumnos puedan trabajar en ella, de forma simultánea, en distintas áreas. Esto permitiría considerar mejor los tiempos y características individuales de cada alumno.

Fuera de las aulas, en los pasillos se encuentran —también elaborados por los docentes— los paneles interactivos. Cada uno de estos paneles, de amplias dimensiones y atractivo colorido, aborda un tema en particular (como la tecnología, los mamíferos, los aborígenes americanos). Estos paneles son utilizados por más de un curso y también cuentan con cajas o “bolsillos” con información y propuestas de actividades. Su objetivo fundamental consiste en ampliar y diversificar el uso del espacio y generar una mayor autonomía en el trabajo y el desplazamiento de los alumnos por la escuela. En algunos casos,



**Muchas veces, lo que se exhibe en el aula
actúa como un gran calendario
que permite seguir el ritmo
de las efemérides escolares.**



los estudiantes participan en alguna instancia de elaboración de estos paneles. Los centros y paneles son dos intervenciones sobre las paredes que forman parte de un proyecto de innovación en la organización del tiempo y el espacio escolar. Las paredes funcionan como proveedoras de actividad; constituyen una estrategia para *dar consignas de trabajo* a alumnos y alumnas.

UNA PARED "ALEGÓRICA"

En este caso, se destacan en las paredes del aula las láminas referidas a las efemérides nacionales, extraídas de revistas infantiles dirigidas al público escolar. A lo largo del año es posible reconocer la sucesión de representaciones del Cabildo, Belgrano, San Martín, Sarmiento (en algunos casos, las láminas se superponen, formando capas). En paneles se observan algunos trabajos de alumnos en hojas de carpeta y carteles vinculados con actividades de la cooperadora y campañas nacionales o municipales de salud. También se registran mensajes dirigidos a quienes utilizan esa aula por la noche como: "prohibido fumar", "no sacar los bancos".

En relación con su uso y función, estas paredes actúan como un gran calendario que va siguiendo el ritmo de las efemérides escolares. Las fechas patrias y algunos festejos, como el día de la primavera o el aniversario de la escuela, estructuran y organizan lo que "se cuelga" en las paredes. Estas conmemoraciones son los motivos fundamentales que originan el pedido de materiales a los alumnos.

En este caso, existe una fuerte conciencia tanto en los docentes como en los alumnos del edificio escolar como ámbito compartido, como *espacio público*.

En cuanto a la selección de elementos y los criterios para la disposición del espacio,

las maestras reconocen el empleo de pautas en las que se valora el orden, la limpieza y la prolijidad.

En la pared alegórica es posible reconocer la presencia de una tradición, un modo de hacer histórico: la práctica de pedir materiales a los alumnos para una fecha determinada. Las familias participan a menudo, en este caso mediante la provisión de las revistas infantiles. Este hecho permite reconocer además una práctica extendida, la de incorporar en las revistas para niños material específico para la escuela en las efemérides.

En la pared alegórica, las paredes se vinculan con la formación ciudadana y, en cierta medida, patriótica de los alumnos.

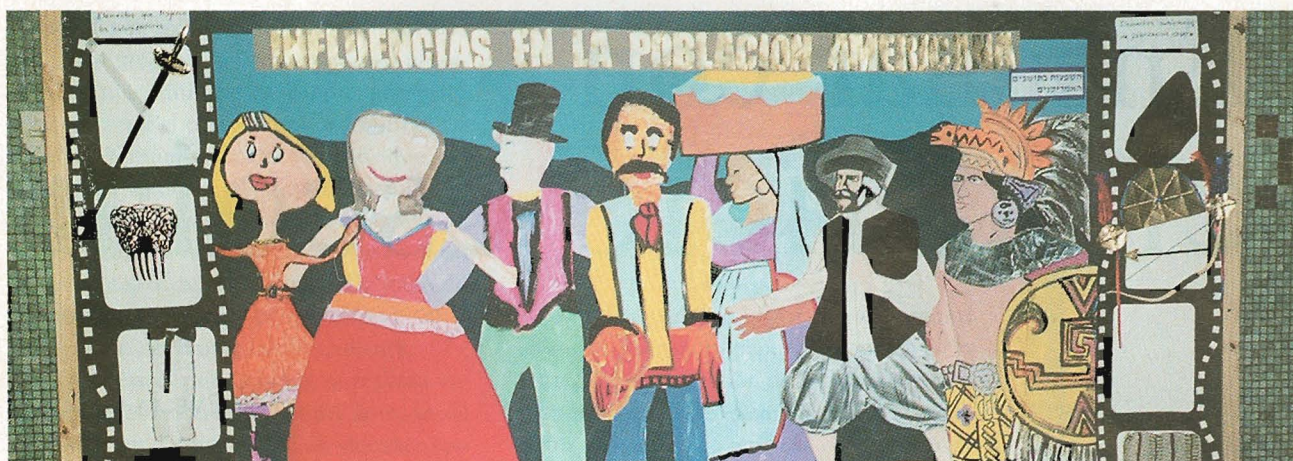
"PUERTAS DE LA CULTURA"

A continuación presentamos, de forma sintética, algunas consideraciones que podrían constituirse en guías para reflexionar acerca del espacio dispuesto por los usuarios en el aula de la escuela primaria.

- Las paredes del aula participan, en mayor o menor medida, de los lineamientos didácticos-pedagógicos de cada institución. Se conforman de acuerdo con un mecanismo de "elección estilístico-didáctica", es decir, una elección en la que decisiones y criterios estilísticos estarían vinculados con decisiones y criterios de índole pedagógico-didáctica. Qué se incluye y qué queda fuera del aula se vincula fuertemente con criterios, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la vida escolar.

- Las paredes del aula son producidas por y a la vez producen modos de trabajo en ese espacio. Esta afirmación invita a pensar en las paredes como un espacio de intervención, como una herramienta al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Es deseable no utilizar las paredes con un sentido único sino combinar, con flexibilidad, las diferentes funciones.

- En el proceso de conformación o estructuración de lo que se observa se han reconocido distintas etapas: diseño, producción, emplazamiento, uso y "bajada". En cada caso estudiado se desarrollan de modo particular, y en cada instancia intervienen distintos actores.



■ La pared, en tanto espacio dispuesto del aula, puede considerarse un espacio de negociación entre docente y alumnos, con distinto grado de consenso y participación, según el caso. Todos los alumnos y alumnas consultados coinciden en afirmar que les gusta que sus trabajos sean expuestos, lo que se vincula con el reconocimiento a su producción y a su persona.

Para finalizar, es importante señalar que chicos y chicas otorgan sentido a lo que se halla en las aulas, construyen su significado en el contexto del trabajo cotidiano; en todos los casos, este significado de lo que se encuentra en las paredes es compartido con sus docentes. Esta valiosa dotación de sentido que construye a diario la escuela puede ser aprovechada, amplificada. Enriquecer y extender el horizonte de los contenidos culturales que se introducen en el aula, utilizando sus paredes como portadoras, podría ser útil para nutrir la cultura visual escolar, por ejemplo, mediante imágenes infantiles alternativas a las representaciones estereotipadas para chicos, reproducciones pictóricas, fotografías artísticas a gran tamaño, etcétera. Los alumnos tendrían la posibilidad de contar con más herramientas a la hora de construir nuevos significados por fuera de la escuela y a la vez, con esta mirada enrique-

Carteleros y paneles pueden poner en contacto a chicas y chicos con variadas representaciones, lenguajes, maneras de pensar, de decir y de hacer.

cida del mundo, reinterpretar su espacio de trabajo cotidiano.

El espacio dispuesto en la escuela primaria, las paredes del aula, en tanto portadoras y a la vez productoras de las huellas de la actividad escolar, podrían ser consideradas, parafraseando a Bruner, como “puertas de la cultura”, encargadas de poner en contacto a los chicos con numerosas y variadas formas de representación, lenguajes, maneras de pensar, de decir, de hacer y en estrecha relación con el mejoramiento y la democratización de la calidad de la enseñanza. La pared, esta parte del espacio escolar que tiene como virtud principal sus múltiples posibilidades para ser modificada y reinventada, puede ser empleada para “reproducirse” a sí misma o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos. ■

m Gabriela Augustowsky es licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla actividades de capacitación en diversos ámbitos, entre ellos el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) y la Escuela de Capacitación Docente, dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y diseña materiales para la enseñanza de ciencias sociales. Esta nota se basa en la investigación realizada por la autora para su tesis de Maestría en Didáctica (UBA).

Para seguir en tema

Eisner, E., *Cognición y currículo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

Dussel, I. y Caruso, M., *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Loughlin, C. E. y Suina, J. H., *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, Madrid, Morata, 1997.

Enseñar con el edificio escolar

POR EVELIA GABIN 

LA IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS DE MANTENIMIENTO PREVENTIVO NO SOLO CONTRIBUYE A FORTALECER LOS VÍNCULOS CON LA ESCUELA SINO QUE TAMBIÉN PERMITE DISPONER DE ESPACIOS MÁS ADECUADOS PARA SER UTILIZADOS COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS.

CUIDAR UN PATRIMONIO COMÚN

Cuando se proyecta un edificio escolar o cuando se hace necesario adaptar uno existente para que funcione como espacio educativo, se toman en cuenta diversos aspectos vinculados con la calidad de ese espacio. Para que todos los usuarios (alumnos, alumnas, docentes, directivos, bibliotecarios, personal no docente) desarrollen sus actividades en un ámbito adecuado, se requiere una infraestructura eficiente y dotada de condiciones básicas de confort. Esto incluye la iluminación, la ventilación, la acústica, el acondicionamiento térmico, las dimensiones, las relaciones funcionales, la higiene, la estética y el equipamiento apropiado, entre otros aspectos.

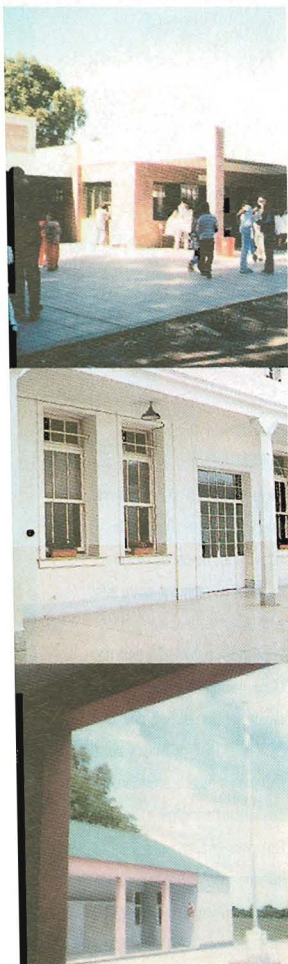
Hay diferentes causas por las que un edificio escolar pierde su capacidad funcional y se deteriora gradualmente. Asumiendo que el diseño y la ejecución de la obra hayan sido correctos, una causa es el desgaste y la degradación natural de los materiales y las instalaciones, producidos por el paso del tiempo y agravados por el uso inadecuado de las mismas y por la falta de mantenimiento. Otra causa es la falta de compromiso de los usuarios en la conservación del bien.

De todos ellos, el mantenimiento de los edificios escolares es quizás el aspecto más

relegado a la hora de encarar acciones en infraestructura escolar. Muchos deterioros y sus consecuentes reparaciones se evitarían o reducirían si en las escuelas pudieran implementarse tareas sistemáticas de mantenimiento preventivo.

En este sentido es que debe pensarse el mantenimiento de las escuelas, como una obligación de preservar un patrimonio común, es decir, de todos quienes lo utilizan hoy y de quienes podrán acceder a él en el futuro. Por eso, invertir recursos y tiempo en el mantenimiento de los edificios escolares es una manera de asegurar el derecho a una educación en condiciones dignas.

Para que el mantenimiento resulte efectivo, se debe implementar en forma programada y sistemática, asegurando además un uso racional de los recursos que se le asignen. La implementación de tareas de rutina, destinadas básicamente a la detección temprana de averías y la reposición de elementos que aseguren el correcto funcionamiento de instalaciones y demás componentes del edificio es lo que conforma el *mantenimiento preventivo*. Estas tareas no requieren de personal especializado e insumen pocos materiales. Existen diferentes alternativas para la administración de este tipo de mantenimiento. Algunas provincias giran una suma



mensual por escuela; otras tienen acuerdos con los municipios para que personal municipal de mantenimiento colabore, por ejemplo, en cortar el pasto, destapar cañerías, etcétera. Algunas escuelas logran que las familias ayuden, consiguen donaciones y, gracias a permisos especiales, la colaboración de población de unidades carcelarias en tareas como destapar canales o pintar. De todas estas alternativas, quizás la más efectiva sea la autogestión del propio establecimiento.

En México, por ejemplo, se realizan experiencias como la de proponer la recorrida mensual por la escuela de un docente con un grupo de alumnos, y a veces con alguien de la comunidad, revisando la instalación eléctrica (si los artefactos tienen las lámparas que corresponden, si no hay tomas caídas, si las llaves están enteras) y los sanitarios (si no hay pérdidas de agua, si la grifería está en buen estado). Esta revisión implica para los alumnos la experiencia de mirar los diferentes lugares de la escuela desde otra perspectiva y la paulatina toma de conciencia acerca de la importancia de un buen diagnóstico.

Hay otro tipo de reparaciones, de mayor envergadura, que constituyen el *mantenimiento correctivo* y que exigen, la mayoría de las veces, personal técnico especializado. En este caso, se requiere además la formulación de planes provinciales que establezcan prioridades sobre la base de las necesidades detectadas y los recursos de que se disponga.

INVOLUCRAR A ALUMNOS Y ALUMNAS

El cuidado de ese patrimonio común que es el edificio escolar puede ser encarado como una tarea pedagógico-social. Para esto, es necesaria una voluntad colectiva que permita detectar y solucionar problemas edilicios comunes y que sea capaz de observar, cooperar y aprovechar los diversos oficios de personas de la misma comunidad escolar.

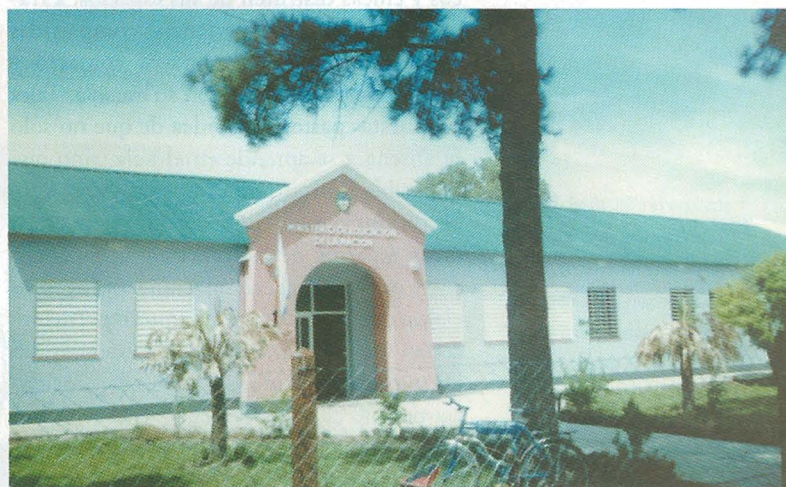
Los alumnos y las alumnas pueden ayudar al mantenimiento de la escuela de varias maneras: aprendiendo a disfrutar de la escuela, de sus lugares, de las posibilidades de jugar, aprender y relacionarse con los otros chicos; cuidándola para ellos mismos y para los otros chicos que van a pasar por la escuela; detectando problemas que, en algunos casos, podrán solucionar junto con sus docentes.

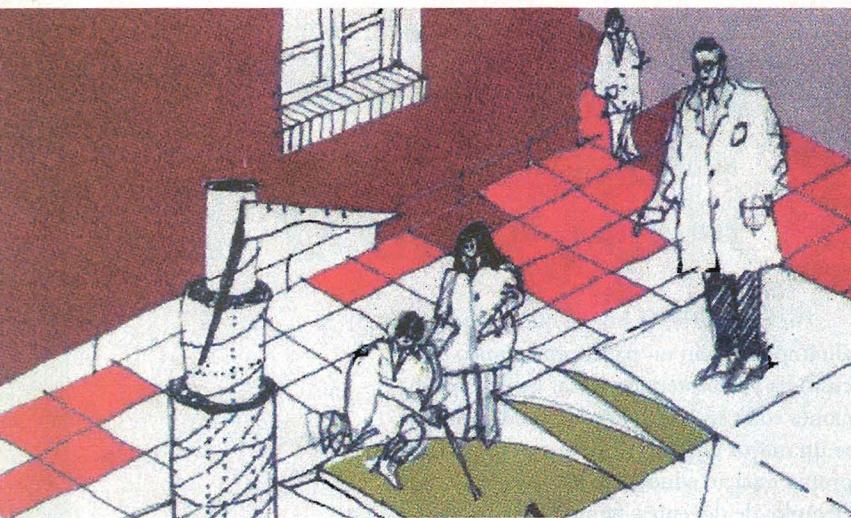
El cuidado de ese patrimonio común que es el edificio escolar estimula un mayor arraigo personal de alumnos y alumnas con respecto a su escuela.

Por otra parte, es bueno que los propios alumnos asuman un papel protagónico en la custodia y la protección de las buenas condiciones edilicias. De ese modo, podría lograrse un mayor arraigo personal con respecto al propio espacio educativo. En compañía, por ejemplo, de docentes, familias que cooperen e integrantes de la comunidad escolar con oficios afines, los alumnos y las alumnas pueden realizar tareas de supervisión sencillas como detectar pérdidas constantes de agua en baños, roturas, manchas de humedad, bombitas eléctricas que no funcionen, etcétera.

Es mucho lo que pueden hacer los docentes y los directivos para favorecer la buena relación entre los alumnos y la escuela. De hecho, muchas instituciones que han encarado estos problemas de raíz han obtenido excelentes resultados y cambios profundos en las conductas y los compromisos de los chicos con la institución [ver páginas 34 a 37].

Una buena clase inductiva para aprender a disfrutar de los lugares de la escuela o la organización de grupos de voluntarios que la recorran y detecten problemas que presente el edificio son algunas intervenciones posibles. También lo es que chicos y chicas





Aprovechar más y mejor los espacios es, también, hacer un uso más intensivo de locales especiales como la biblioteca y el laboratorio.

participen en la toma de algunas decisiones sobre la escuela, como la elección de colores o el uso de los espacios. Por otra parte, algunos docentes pueden elaborar cartillas con dibujos simples y planificar el dictado de clases especiales teórico-prácticas que incluyan recorridos por la escuela.

UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Algunas propuestas sencillas permiten el uso del edificio escolar en el marco de las actividades curriculares, de manera que chicos y chicas disfruten de sus espacios, a través del juego y de experiencias compartidas tendientes a lograr un mayor contacto y sentido de pertenencia con su escuela. Tales propuestas parten de la idea de que no solo se enseña y se aprende en el aula, sino que es posible realizar numerosas actividades relacionadas con el enseñar y el aprender en otros espacios de la escuela, y aprovechar, entre otros, patios, circulaciones, salas especiales que de otro modo quizá permanecerían vacías durante horas. En este sentido, un punto de partida es la toma de conciencia de que el edificio escolar (sus espacios, sus componentes, sus proporciones) puede ser una verdadera herramienta didáctica.

Este tipo de experiencias despierta el interés de los niños, facilita la comprensión y fija más profundamente los contenidos. Por otra parte, también estas actividades contribuyen a que los chicos se comprometan de otra manera con el edificio y, en consecuencia, tomen conciencia de la importancia de su cuidado.

Aprovechar más y mejor los espacios de la escuela es, por ejemplo, hacer un uso más intensivo de locales especiales como la biblioteca, los laboratorios y las aulas-taller. A veces, estos espacios permanecen cerrados bajo llave o simplemente vacíos gran parte del día, cuando bien podrían utilizarse como el ámbito natural para la enseñanza de ciertos contenidos. La biblioteca, por ejemplo, transformada cada vez más en un centro de recursos pedagógicos, es un ámbito riquísimo para trasladar a ese espacio, por ejemplo, la clase de lectura o el momento de investigación, y aprovechar la oportunidad para enseñar a alumnos y alumnas a realizar búsquedas bibliográficas; ubicar libros por tema o por autor; buscar información en un periódico o en soportes digitales.

IDEAS PARA OTROS USOS DEL EDIFICIO

Hay muchísimas actividades que se pueden realizar aprovechando el edificio escolar. Cada docente las podrá planificar en relación con los contenidos curriculares que le interese trabajar y con las características de los alumnos y las alumnas del curso. A continuación, se enumeran algunos ejemplos orientativos de actividades para diferentes áreas.

- Trabajar nociones de escala, volumen, superficie y perímetro. Se pueden trabajar utilizando las dimensiones del aula, o la cuadrícula de un piso o un revestimiento. Así por ejemplo, el patio se puede transformar en el ámbito no solo de recreos y actos escolares, sino de una clase práctica de geometría, por medio del dibujo de formas geométricas en el piso. Allí, algunos chicos miden con pasos los perímetros y otros pintan con tizas de colores las superficies. También se puede hacer el cálculo de la superficie del aula, de los vidrios, del patio, de la escuela entera.

- Materializar unidades de medida. En una de las esquinas del patio, se puede pintar una línea de 1 metro y un cuadrado de 1m^2 , que sirvan como patrones de medida.

- Actividades sobre figuras y cuerpos. Con tizas de colores se pueden dibujar figuras básicas como círculos (con la ayuda de un piolín y una tiza, dos niños pueden trazarlos con bastante precisión) y polígonos. También se puede pedir a los chicos que identifiquen cuerpos geométricos con distintos elementos constructivos como columnas, vigas, techos, ventanas.

- Dibujar elementos en diferentes escalas. Graficar, por ejemplo en el piso del patio, distintas escalas y dibujar figuras sencillas en concordancia con las mismas.

- Confeccionar mapas murales. Por ejemplo, se puede confeccionar a gran escala el mapa de la República Argentina, o de la localidad o la región donde se encuentra la escuela.

- Analizar el color. Estudiar sus distintas intensidades y usos para indicar sectores dentro de la escuela.

- Ejercicios de medición y estadística. Por ejemplo, marcar en las circulaciones las alturas de los niños y las niñas por curso, establecer el promedio de altura de cada curso, elaborar estadísticas e ir comprobando el crecimiento a lo largo del ciclo lectivo.

- Exposiciones permanentes. Generar un espacio en el patio cubierto o en las circulaciones para exponer trabajos de alumnos y alumnas.

Diversos contenidos curriculares

pueden cobrar vida en patios

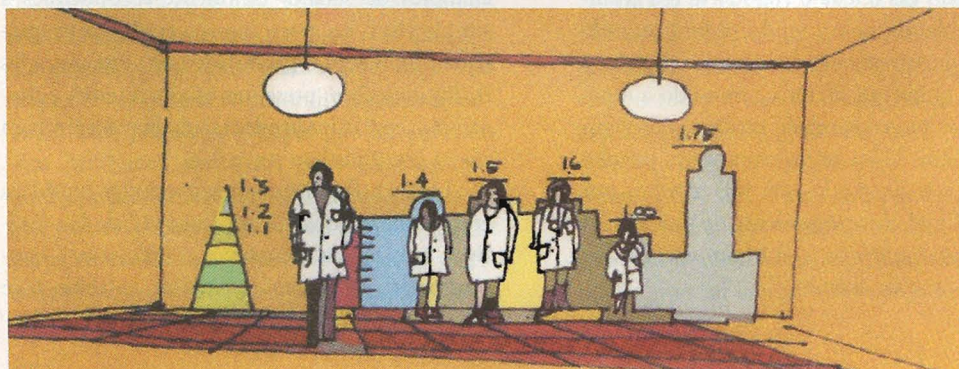
y pasillos de la escuela.

- Paneles de notas y comentarios. Disponer, además de las habituales carteleras, un gran panel donde chicos y chicas puedan expresar inquietudes o escribir *graffiti*. Podría haber otro para las familias y para los docentes.

- Prácticas de mantenimiento básico del edificio. Dentro de un contexto de preservación del medio y del patrimonio, se pueden armar clases especiales sobre el cuidado de las instalaciones, el ahorro de energía y de agua potable e incluso realizar alguna experiencia como, por ejemplo, cambiar el "cuerito" a una canilla.

- Clasificar residuos. Esta práctica, instalada ya en otros países, parece aún un objetivo muy lejano en el nuestro. Para empezar a difundirla en las escuelas, se pueden realizar tareas de etiquetado de cestos (unos para tirar papeles y otros para latas) y actividades relacionadas con el reciclado de los desechos. De ese modo, se contribuirá a mantener más limpia la escuela y, por añadidura, a preservar mejor el propio medio.

- Estudiar el movimiento del Sol. Se puede analizar su incidencia en la proyección de sombras, en la luminosidad de las aulas, etcétera. También se puede construir fácilmente un reloj de sol en el patio y explicar su uso.



m Evelia Gabin es arquitecta egresada de la Universidad de Buenos Aires y responsable de área en el Programa Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación. Algunas propuestas referidas por la autora en esta nota fueron elaboradas por el equipo de ese programa.

Las transformaciones de los materiales

POR LUIS BARALDO 

¿QUÉ ASPECTOS DE LAS REACCIONES QUÍMICAS ES NECESARIO CONSIDERAR EN LA ESCUELA? UNA MAYOR COMPRENSIÓN ACERCA DE CÓMO OCURREN ESTAS TRANSFORMACIONES AYUDARÁ A TOMAR MEJORES DECISIONES EN RELACIÓN CON EL MUNDO MATERIAL.

El concepto de reacción química

Vivimos en un mundo formado por materiales muy diversos. Son materiales (es decir, sustancias) lo que comemos y lo que usamos para abrigarnos del frío. Con materiales construimos nuestras casas y sabemos del pasado por medio de los objetos que nuestros antecesores dejaron. También nuestro arte usa materiales para expresarse.

La capacidad de las sustancias de transformarse en otras constituye una de sus propiedades más características y a la vez más sorprendentes. Una pieza de hierro que se cubre de óxido, un tejido que pierde su color son ejemplos de materiales que se transforman espontáneamente.

Pero no todas las transformaciones son ajenas a la acción humana. Cuando se enciende fuego usando gas o leña o cuando se usa lavandina para blanquear un tejido se está sacando provecho de otras tantas transformaciones o reacciones químicas. Hemos aprendido a esperar estos resultados. También sabemos que algunos productos de las transformaciones pueden ser peligrosos, de modo que nos alertan, por ejemplo, el mal olor proveniente de una fábrica de productos químicos o el humo oscuro que sale de un caño de escape.

Comprender mejor cómo se producen estas transformaciones, tanto las que ocurren en forma espontánea como las que realizan las personas, permite sacar mejor provecho de los materiales y evitar sus peligros.

El concepto de reacción química se desarrolló simultáneamente con las estrategias para resolver otros dos problemas centrales de la química: la identificación de las distintas sustancias y la separación de esas sustancias. Efectivamente, reconocer que se ha producido una reacción química requiere identificar la presencia de una nueva sustancia. A veces este fenómeno es sencillo porque la nueva sustancia (producto de la reacción) posee propiedades distintas que permiten distinguirla fácilmente de las que le dieron origen. Un color distinto, la formación de un gas, la formación de un precipitado son ejemplos de señales fácilmente reconocibles a simple vista. En otros casos, cuando las propiedades del material producido son similares a las de los materiales presentes originalmente, es necesario separar los productos de la reacción para poder identificar su presencia.

Las transformaciones o reacciones químicas comprometen una o varias sustancias: los reactivos que en determinadas condiciones —concentración, temperatura, presión, solvente si se

trata de soluciones, etc.— reaccionan durante alguna cantidad de tiempo para transformarse en nuevas sustancias: los productos.

La variación de las condiciones puede cambiar tanto la naturaleza de los productos obtenidos como su proporción relativa. La incidencia de estas variables en el curso de una reacción se estudia en un laboratorio donde es posible controlar las condiciones de la reacción para comprender cómo reaccionan estas sustancias tanto en el ambiente natural como en sus aplicaciones en la industria.

Los materiales sintéticos

Una mejor comprensión de la forma en que suceden las transformaciones químicas con la disponibilidad de mejores técnicas para separar sus productos ha permitido disponer de nuevos materiales, fruto de estas transformaciones. La posibilidad de sintetizar nuevos materiales, es decir, de convertir varias sustancias en una nueva —como es el caso del polietileno, la *lycra*, el poliestireno expandido (telgopor) y algunos pegamentos, entre otros— nos ofrece la oportunidad de sacar provecho de sus nuevas propiedades si estas son más convenientes para satisfacer las necesidades de las personas. Estos materiales a su vez son un nuevo objeto de estudio para la química que describirá sus propiedades y las reacciones a las que es posible someterlos. De esta forma, la química tiene un carácter especial entre las ciencias naturales ya que si bien estudia los materiales presentes en la naturaleza, también se ocupa de estudiar aquellos que son el resultado de su propio trabajo.

Para satisfacer la demanda de materiales es necesario producirlos en las cantidades requeridas a partir de los ya presentes en el ambiente (recursos naturales). Ello requiere del desarrollo de procedimientos adecuados a este propósito, ya que las condiciones necesarias para que una reacción ocurra en el laboratorio (escala pequeña) no son las mismas que para que ocurra a gran escala. Estas actividades dieron lugar a lo que en la actualidad se denomina *industria química*. Los materiales creados por las personas —los productos sintéticos— han transformado nuestra relación con los materiales de forma tal que prácticamente cada objeto que hoy en día se usa en la vida cotidiana contiene algún material producto de la invención de las personas.



Algunos materiales se transforman espontáneamente en el ambiente. Otros, gracias a la acción humana.

En el medio ambiente

Todos los materiales en el ambiente se están transformando en otros. Algunos lo hacen muy lentamente, como los minerales que son disueltos por la lluvia, mientras que otros lo hacen con relativa rapidez, como las hojas que se descomponen. Estas transformaciones son muy importantes ya que, al cambiar la naturaleza de los materiales, cambian sus propiedades y su afinidad con un determinado lugar en la tierra, promoviendo en algunos casos su dispersión. Así, los materiales que formaban la madera al quemarse se transforman en gases que se dispersan en la atmósfera.

Los seres vivos promueven activamente algunas de estas transformaciones. Por ejemplo, millones de años atrás la atmósfera no contenía oxígeno, pero el desarrollo de los organismos capaces de emplear la energía del sol para transformar el dióxido de carbono y el agua en sustancias orgánicas y oxígeno cambió radicalmente esta situación. El oxígeno producido por estos organismos comenzó a acumularse en la atmósfera y cambió su composición y la de los otros subsistemas terrestres.

Como se ha visto, también las personas participan activamente en la transformación de los materiales, consumiendo algunos (como los combustibles fósiles), produciendo otros en grandes cantidades y, además, introduciendo en el ambiente materiales que antes no existían como es el caso de los materiales sintéticos.

¿Qué efectos provocarán estos nuevos materiales? Hoy sabemos que algunos productos sintéticos pueden afectar seriamente el ambiente,

ya sea modificando la concentración de sustancias normalmente presentes (como el aumento de dióxido de carbono en la atmósfera, originado parcialmente en el uso de combustibles fósiles) o incorporando sustancias antes ausentes en el ambiente que permiten el desarrollo de reacciones nuevas capaces de alterar la composición de los sistemas naturales (como en el caso de los compuestos clorofluorocarbonados (CFCs) que catalizan —o sea, aceleran— la descomposición del ozono en la estratosfera). El impacto sobre el ambiente es, por lo tanto, una variable que debe ser considerada en el plano personal, cada vez que decidimos qué material emplear o cómo hacerlo (por ejemplo, cuando adquirimos un producto o cuando disponemos de los residuos), y también debe ser una consideración muy importante en los ámbitos gubernamentales (por ejemplo, cuando se selecciona cómo tratar la basura de un municipio o se aprueba la radicación de una industria).

Una mejor comprensión acerca de cómo ocurren estas transformaciones ayudará a tomar mejores decisiones en relación con el mundo material. Por este motivo, las transformaciones químicas son contenidos relevantes que deben ser abordados en la escuela desde el primer ciclo de la EGB.

Sugerencias didácticas

Para abordar este contenido, es fundamental evaluar qué aspectos de las reacciones químicas deben considerarse en la escuela y cómo presentar la riqueza de esas reacciones a lo largo de la escolaridad. En cada ciclo es posible presentar ejemplos de transformaciones químicas que juegan un rol importante en el uso que damos a los

materiales presentes en el ambiente o en el impacto que nuestras actividades causan sobre el mismo. Esta mirada sobre los materiales debería contribuir a que la problemática del medio ambiente esté presente en nuestras escuelas.

En el **primer ciclo** de la EGB, puede proponerse un intercambio de ideas acerca de situaciones de la vida cotidiana en que se dan fenómenos de cambio en los materiales. El docente puede promover discusiones acerca de las experiencias previas que los niños tienen sobre el calor como promotor de cambios. Un tema posible es qué les sucede a los alimentos al cocinarlos (se ablandan, se secan, se endurecen, aumentan de volumen, se tuestan). El docente podrá luego llamar la atención con respecto a los materiales en que habitualmente se calientan los alimentos, como el aluminio, el hierro, la cerámica (que pueden exponerse al calor sin que cambien), y aquellos materiales que no deben usarse cerca del fuego, como los plásticos y la madera, entre otros.

A partir de aquí puede motivarse una exploración acerca de los materiales y su comportamiento frente al calor como propiedad. Los niños deberán diferenciar el estado de un material "antes" y "después" de una acción, prestando atención a la descripción de las propiedades observadas. Esta observación ayudará a poner en debate la falsa idea de que los cambios que observamos cotidianamente son "espontáneos" y "pasan solos". Algunas transformaciones que pueden parecer obvias a menudo no son vistas como cambios; por ejemplo, con respecto a la evaporación del agua, los niños a veces piensan que el agua "desaparece" y que no hay una causa que provoque esa "desaparición".

Estas exploraciones permitirán clasificar los materiales según su comportamiento frente a la acción del calor. Así habrá materiales que experimentan un cambio que puede revertirse al volver a enfriarse, otros que presentan cambios permanentes y otros que permanecen inalterados. Estas propiedades pueden vincularse con el uso que se les da a esos materiales. Por ejemplo, la parafina de la cera se ablanda al ponerla en contacto con el agua caliente pero recupera sus propiedades al enfriarse. La misma parafina cambia irreversiblemente si se la expone a una llama, mientras que los utensilios de metal permanecen inalterados cuando se los somete al mismo tratamiento.

En **segundo ciclo** de la EGB pueden establecerse relaciones entre los materiales que permitan

La industria transforma materiales presentes en el ambiente para producir otros. Algunos de sus productos impactan sobre el ambiente.



agruparlos en familias y situarlos como productos o materias primas de procesos de transformación. Para ello, puede promoverse una indagación acerca del origen de los materiales de uso común. La comparación entre las propiedades de estos y las de las materias primas pondrá en evidencia la presencia de una transformación química.

En este ciclo puede explorarse la influencia de factores como la humedad, la luz y el calor sobre los materiales que usamos. Con ayuda del docente, los alumnos pueden planear experiencias en las que uno de estos factores sea controlado para averiguar cuál es su influencia sobre las transformaciones que experimenta el material. Por ejemplo, pueden explorar el efecto del calor en la disolución del sulfato de cobre variando la temperatura del agua empleada (al aumentar la temperatura, el sulfato se disuelve más rápidamente y el agua se colorea de una azul más profundo). La corrosión de los metales es un caso relevante que permite mostrar cómo distintos tratamientos superficiales pueden emplearse para inhibirla. Como esta reacción involucra un reactivo gaseoso —el oxígeno— y los niños de este ciclo todavía tienen dificultad para reconocer los gases como materiales que pueden participar de reacciones químicas, es importante que este trabajo sea precedido de una aclaración en este sentido.

Al discutir las reacciones de los materiales que usamos, es importante mostrar que los materiales producidos pueden, a su vez, emplearse como materias primas e introducir el concepto de *reciclado de materiales* como alternativa a la explotación de los materiales presentes naturalmente en el ambiente (los recursos naturales).

En el **tercer ciclo** de la EGB puede analizarse el intercambio de energía en las reacciones químicas. Aquí cobran particular relevancia aquellas reacciones que se emplean para liberar energía, como las combustiones. Es importante destacar el carácter limitado de las reservas naturales de combustibles, como el carbón, el



gas y el petróleo y vincular su presencia con la acumulación a lo largo de los siglos de los materiales que constituyen a los seres vivos. Estas reacciones pueden vincularse con las que permiten acumular energía a los seres vivos.

En el **Nivel Polimodal**, es posible introducir la interpretación de las reacciones químicas en términos de reagrupamiento de los átomos con conservación de la identidad y la cantidad de los átomos involucrados en las mismas. Este modelo permite no solo interpretar la *estequiometría*, es decir, la proporción entre las masas de los reactivos que reaccionan, sino también analizar los ciclos de los materiales en nuestro planeta.

El análisis de un problema ambiental vinculado con el aumento de la concentración de un material en un determinado ambiente es una excelente oportunidad para discutir cómo impactan en el ambiente las transformaciones químicas que producen las personas. El aumento de la concentración de dióxido de carbono en la atmósfera y su vinculación con el uso de los combustibles fósiles permiten discutir el ciclo global del carbono analizando cómo las reacciones que participan promueven la movilidad del carbono entre los distintos subsistemas. Este tema se presta también para analizar distintas propuestas de regulación acerca del consumo de combustibles fósiles y argumentar a favor de alguna de esas alternativas. ■

Alumnos participantes en la clase dictada por Luis Baraldo en el programa dedicado a las transformaciones de la materia en *100 científicos*, serie televisiva de educación en ciencias del Ministerio de Educación de la Nación.

m Luis Baraldo es doctor en Química, investigador del Conicet y profesor adjunto de la Universidad de Buenos Aires. También es integrante del área de Ciencias naturales del Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía

Llorens Molina, J.A., *Comenzando a aprender química*, Madrid, Visor, 1991.

Llorens Molina, J.A., *Conocer los materiales. Ideas y actividades para el estudio de la Física, Química y Tecnología en la educación secundaria*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

Ceretti, H. M., Zaltz A., *Experimentos en contexto*, Buenos Aires, Pearson Educación, 2000.

Chang, R., *Química*, México, Mc Graw-Hill, 1999.

El resumen

POR MARTINA LÓPEZ CASANOVA, MARTA INZA Y DANTE PERALTA 

RESUMIR NO ES "BUSCAR SINÓNIMOS" NI "RECORTAR"; RESUMIR ES PRODUCIR UN NUEVO TEXTO, EN UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA CONCRETA, CON DESTINATARIOS Y FINALIDADES ESPECÍFICOS.

En la práctica escolar, la tarea de resumir aparece como consigna en trabajos y evaluaciones de áreas como Ciencias sociales, Ciencias naturales y Lengua, entre otras. Por otra parte, muchos docentes esperan que sus alumnos resuman, aunque no siempre consideren enseñar a hacerlo. En ocasiones, se pide al alumno que resuma distintos textos que se leen en la escuela porque mediante esa actividad el docente verifica que el alumno comprendió el texto leído y que puede exponer qué se decía en él, coherentemente y, en general, por escrito.

En efecto, el resumen es un texto que cumple la función de actuar como una "bisagra" entre leer-comprender y escribir. Por un lado, la comprensión consiste en reconocer las informaciones que no pueden faltar para reponer el contenido del texto leído y, complementariamente, la escritura vuelve a decir de otro modo, *reformula* esa información en un texto segundo, el resumen, que debe ser comprendido en sí mismo, es decir, sin que sea necesario conocer el texto-fuente del cual parte.

Por lo tanto, producir un resumen escrito exige mantener una doble coherencia: por un lado, la exigida por la reconstrucción del significado del texto-fuente y, por otro, la coherencia interna del texto nuevo que se produce.

En relación con esta doble exigencia, se observa frecuentemente en los trabajos de los alumnos de distintos niveles de formación que les resulta difícil vincular, reducir y traducir *a palabras propias* y, al mismo tiempo, mantener el sentido del original. Cuando se atienen a lo primero (reducir), a menudo recortan indiscriminadamente; para mantener el sentido, transcriben lo que habían seleccionado. Esto último se ve convalidado por la práctica del subrayado como paso previo a la escritura: los alumnos recortan los fragmentos subrayados y así, sin una reescritura que los transforme, los copian uno a continuación del otro.

De ese modo, el resultado parece ser la combinación de dos actividades que tienden a la construcción del resumen como un collage: aparece un montaje de fragmentos textuales del original, con conexiones arbitrarias ya que la reducción consistió en la supresión de elementos considerados por el alumno como ideas secundarias. En muchos casos, junto con esas ideas, resulta eliminado también el sistema de conexión del texto original, es decir, las relaciones que se establecían entre las ideas. Como este sistema de relaciones no se reconstruye en el nuevo texto producido, aparecen problemas de coherencia y de cohesión. Otra dificultad que debe

considerarse es que a veces algunas ideas principales de un texto no están explícitas, de modo que es necesario inferirlas a partir de las que sí lo están. Por ello, el subrayado no garantiza que se releven todas las ideas principales del texto.

Por todo lo dicho y dada la importancia del resumen en y para los procesos de aprendizaje y cognitivos en general, relativos a cualquier dominio del saber, resulta necesario revisar su tratamiento. Por un lado, se trata de considerar el resumen como un contenido clave a enseñar y no como una actividad que presupone que resumir es un saber previamente adquirido; por otro, es necesario también revisar las perspectivas disciplinares y didácticas desde las cuales abordarlo.

¿Qué es resumir?

Resumir es *producir un texto escrito* coherente y claro que recupera el *contenido global de otro*, a partir de un proceso de *transformación específica*, que implica operaciones de generalización, globalización y/o conceptualización. No es un cuadro (como el cuadro sinóptico), ni un gráfico (como el mapa conceptual) ni el resultado del subrayado del original (como el esquema de contenidos). Es una *reducción*, en el sentido de que ofrece materialmente menor cantidad de palabras con respecto al texto base, pero no resulta solo de suprimir. Además, es autónomo, es decir, debe ser posible comprenderlo sin la lectura del texto original.

Cabe distinguir dos aspectos del concepto resumen. Por un lado, el aspecto mental o cognitivo, es decir, el resumen en tanto lo que podría denominarse actividad mental. Por el otro lado, el aspecto discursivo: el resumen en tanto *género discursivo*, es decir, un *enunciado*, realizado en una situación comunicativa concreta, con destinatarios (para quién se resume) y finalidades (para qué) específicos.

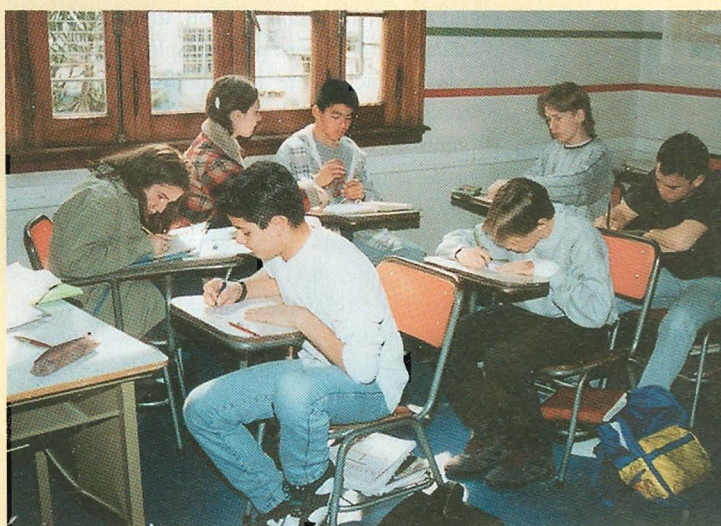
La actividad resuntiva supone la puesta en funcionamiento de distintas operaciones mentales, entre las que se destacan tres, por su pertinencia: generalización, globalización y conceptualización.

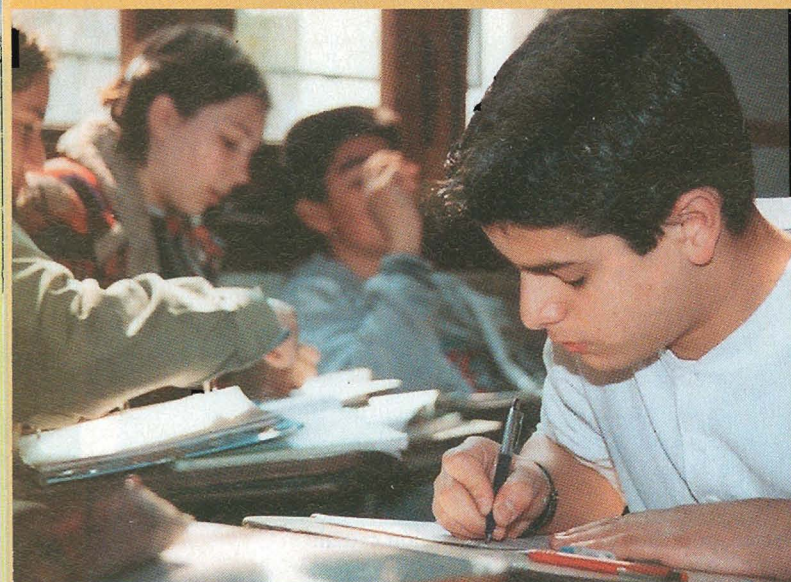
La *generalización* es una operación que requiere la habilidad de identificar los rasgos que distintos objetos tienen en común y que les permiten constituirse en una *clase*. Así, *jugar al fútbol, al tenis, al golf* se puede generalizar en la noción de *hacer deportes*.

La *globalización* requiere la habilidad de *integrar* datos de un rango inferior en información de rango superior. Por ejemplo, *entrar a un comercio, mirar precios, comparar productos, elegir uno, pagar*, se globaliza en la noción de *comprar*.

La *conceptualización*, en cambio, es la habilidad de establecer relaciones lógicas en el marco de sistemas de categorías teóricas o de creencias. Estos sistemas permiten explicar o justificar un fenómeno. Por ejemplo, si observamos que *cambia bruscamente la temperatura, hay viento y humedad, muchas personas están resfriadas*, podemos establecer una relación causal: *mucha gente está resfriada porque hay bruscos cambios climáticos*.

Estas operaciones, que constituyen —junto con otras— la actividad de *pensar*, se realizan en todo momento y frente a datos de la realidad. En cambio, cuando se trata de resumir, se ponen en funcionamiento frente a informaciones que son ofrecidas en un *enunciado*. Ese texto, que se denomina *texto-fuente*, fue producido en una situación comunicativa concreta, es decir, tiene un destinatario y una finalidad comunicativa específica, que hay que relevar y tener en cuenta en el momento de resumir; el caso típico es el que podría denominarse *resumen escolar*, un género didáctico en el que el destinatario es el docente (en ese caso, la finalidad es indicar lecturas o estudios de los alumnos, de modo que toma habitualmente la forma de evaluación) o el propio alumno (quien lo utilizará para estudiar).





Los textos-fuente pertenecerán a distintos géneros discursivos, cuyos destinatarios y finalidades son diversos. Por ejemplo, ni los destinatarios ni las finalidades de un cuento coinciden con los de una crónica deportiva. A su vez, quien lee ese texto-fuente para producir un resumen tiene en cuenta quién será el destinatario de su resumen y cuál es su propia finalidad comunicativa. De allí que se puede considerar el resumen como género discursivo.¹

Desde este punto de vista, entonces, a fin de realizar un resumen, el docente dará orientaciones a los alumnos para analizar, en el texto fuente, especialmente, en qué género discursivo puede ser encuadrado (crónica, cuento, nota de opinión, entre otros) y si predomina la narración, la descripción, la explicación o la argumentación. Esto último es importante puesto que se realizan operaciones resuntivas diferentes según se trate de una narración, una descripción o una argumentación: por ejemplo, la narración puede ser fácilmente resumida mediante una operación de globalización; una argumentación, en cambio, seguramente, exigirá operaciones de conceptualización.

Por otra parte, la actividad de resumir se orienta hacia un determinado destinatario. Quien resume, un mediador entre el texto-fuente y el destinatario, realizará las transformaciones, primero, considerando las características genéricas específicas del texto original; luego, según su particular relación comunicativa con el destinatario del resumen. Finalmente, no solo relevará diferente información según esa relación sino que también la *reformulará* en el lenguaje (léxico, organización del texto, sintaxis

oracional, etc.) más apropiado para una situación comunicativa concreta.

Sugerencias didácticas

En los distintos ciclos de la EGB y en el Nivel Polimodal, se utiliza lo que, en general, se denomina *resumen* con distintas finalidades didácticas (ejercitaciones, evaluaciones, actividades que tienen objetivos distintos del aprender a resumir). Así, la actividad de resumir puede aparecer en géneros que incluyen el resumen como un fragmento:

- la monografía (en la que se resumen textos de distintos autores para ponerlos en relación con alguna hipótesis),
- la reseña bibliográfica (en la que se presenta un resumen del texto que se comenta),
- el copete de una nota periodística (un resumen que aparece como paratexto de la nota misma).

Ya hemos planteado que, desde el punto de vista pedagógico, es necesario considerar el resumen como un contenido clave, en sí mismo enseñable y evaluable. Como se ha afirmado, resumir involucra operaciones cognitivas (globalización, generalización y conceptualización) y comunicativas.

Es primordial, entonces, tener en cuenta dos cuestiones básicas para todos los ciclos y niveles:

- que los resúmenes se adecuen a la situación comunicativa en la que se producen y a su finalidad;
- que esta práctica favorezca la adquisición y el desarrollo de las capacidades relacionadas con los procesos de lectura y escritura.

Las capacidades inherentes a los procesos de lectura y escritura que la producción de resúmenes permite desarrollar, son, por un lado, reconocer información relevante del texto-fuente y las relaciones o conexiones entre esas informaciones; por otro, reorganizar la información coherentemente produciendo un texto escrito. Es aconsejable que esos aspectos se trabajen progresivamente y no de manera simultánea, al menos en un principio. Esto significa, por ejemplo, que si se está trabajando con el relevamiento de información, se orientará al alumno para que confronte los datos recuperados en su resumen con los que el texto-fuente ofrece, y se dejarán para más adelante los problemas en la redacción.

1. Con respecto a la noción de *género discursivo*, ver Bajtin, M., "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

En el mismo sentido de favorecer ese desarrollo, también es aconsejable trabajar progresivamente a lo largo de la escolaridad en dos líneas de menor a mayor complejidad, que ayuden a graduar las operaciones implicadas en los procesos de reducción:

- ir de ejercicios de lecto-comprensión a ejercicios de producción escrita en determinado contexto comunicativo;
- ir de textos originales narrativo-descriptivos (cuentos, crónicas, biografías) a otros explicativo-argumentativos (notas de enciclopedia, notas de opinión, artículos de divulgación).

En el **primer ciclo** de la EGB, es importante que los chicos comiencen a diferenciar lo interesante de lo importante en la historia. Por ejemplo, si en el cuento que están resumiendo la protagonista tiene un sombrero con frutas como adornos, es probable que ese dato les resulte novedoso e interesante y quizá quieran incluirlo en el resumen. El maestro guiará la reflexión para decidir si tiene importancia en el desarrollo de la acción y si ese dato debe ser mencionado o no al resumir. Se puede comenzar con propuestas orales pidiéndoles a los chicos que cuenten “más cortito” el cuento que escucharon o leyeron. Aquí la tarea del docente consistirá en hacerlos reflexionar acerca del sentido global de la historia y, en consecuencia, acerca de qué información es indispensable mantener y cuál se puede suprimir.

En el **segundo ciclo** de la EGB, es posible continuar con ejercicios básicos de generalización, focalizando la comprensión lectora. Por ejemplo, los alumnos pueden proponer hiperónimos para conjuntos de hipónimos (como *juguete* para *osito*, *muñeca*, *pelota*, por ejemplo), no solo con ejercicios de conjuntos aislados de palabras sino también en el trabajo de resumen de textos completos. Tanto en el caso de los textos narrativos como en el de los expositivos, es útil que realicen en conjunto un resumen oral mientras el docente escribe el texto en el pizarrón. En este caso, el trabajo de reflexión puede centrarse en la comprensión del texto-fuente, y dejar para otra clase la reflexión sobre las cuestiones propias de la escritura.

Consideremos una actividad concreta: resumir un texto sobre un proceso histórico que se esté estudiando en Ciencias sociales, a los fines

de tenerlo disponible para volver sobre él en otro momento, reorganizar las ideas y facilitar la memorización para exponerlo oralmente. El texto-fuente debería tener una extensión de aproximadamente dos páginas (puede ser una entrada de enciclopedia) y su resumen, unas veinte líneas. Será conveniente explicitar previamente el objetivo de la actividad: obtener un escrito que sirva de base a la exposición oral acerca del tema.

¿Qué elementos deberán considerarse en las actividades previas? Es conveniente explicitar con los alumnos las características propias de este género, el artículo de enciclopedia (se respeta, en general, el orden cronológico; se relevan hechos de repercusión social; además de la narración, se incluyen descripciones y explicaciones). Y —aunque pueda parecer obvio— el docente deberá asegurarse de que, luego de su lectura, el sentido del texto-fuente ha sido cabalmente comprendido. Para ello deberá trabajarse oralmente la comprensión en clase, por ejemplo, mediante preguntas dirigidas. Solo la comprensión global de un texto permite el relevamiento y la jerarquización adecuados de la información.

En una primera instancia, puede proponerse la realización de un resumen en conjunto mientras el docente escribe en el pizarrón. De este modo, podrá guiar la reflexión en torno de las características del texto fuente que permitan seleccionar, ordenar y reorganizar la información que se considere indispensable; ayudará a decidir en qué aspectos del texto centrarse; permitirá contemplar los títulos, los subtítulos y los organizadores discursivos (*por un lado*, *por otra parte*) para seleccionar información.



Además, el docente podrá leer el nuevo texto a medida que se produce para señalar algún aspecto que necesite ser revisado, como la cohesión o cuestiones de precisión en el vocabulario.

En sucesivas propuestas, los chicos pueden realizar resúmenes de otros textos de estudio en pequeños grupos o individualmente.

En el **tercer ciclo** de la EGB, la actividad de resumen puede incorporarse también en los trabajos de investigación de cualesquiera de las áreas. Así, por ejemplo, en las búsquedas bibliográficas en bibliotecas o en Internet, el registro de la información puede hacerse mediante fichas que resuman la información relevante para el tema. Además de continuar con las actividades descritas, proponiendo textos-fuentes de otros géneros y complejizando las consignas, pueden ser útiles los ejercicios de nominalización de secuencias narrativas (por ejemplo, *par-*

tida, búsqueda, encuentro). Esto puede aplicarse a relatos más complejos y a textos argumentativos, por ejemplo, mediante la construcción de “títulos” para cada párrafo. Por último –respecto de la comprensión–, habría que tender a la conceptualización proponiendo que alumnos y alumnas establezcan relaciones lógicas entre la información que esos “títulos” condensan. Otro ejercicio posible antes de pedir que los alumnos elaboren un resumen consiste en ofrecerles una serie de resúmenes para que elijan el más adecuado al texto-fuente y para que expliquen por qué lo eligieron. El docente marcará luego diferencias y particularidades de cada uno.

En el **Nivel Polimodal**, los estudiantes irán produciendo resúmenes –enmarcados en situaciones comunicativas pautadas en las consignas– de textos de distinto tipo y de diferentes géneros que se vayan trabajando en clase. Por

Para tener en cuenta al encarar la enseñanza del resumen como contenido

- Los chicos suelen asociar la actividad de resumir con la de recortar o suprimir. Es conveniente revisar estas ideas desde el inicio del trabajo para que comiencen a advertir que no se trata de recortar lo menos importante del texto, sino de reformularlo mediante otros procedimientos para que sea más breve. Esto puede analizarse presentando resúmenes bien resueltos junto a sus textos-fuentes para comprobar cómo fueron hechos y qué transformaciones se advierten.

- Los textos seleccionados para ser resumidos deben tener las características necesarias para realizar las operaciones que se proponen: por ejemplo, algunos textos escolares presentan materiales ya resumidos sobre los que no es posible realizar ninguna operación.

- También conviene tener en cuenta que no todos los textos son apropiados para todas las operaciones. Por otra parte, habrá que ir reflexionando y sistematizando con los chicos que existen distintos tipos de textos y que no tienen los mismos elementos para recuperar en un resumen (por ejemplo las “ideas principales” son de distinto orden en cada tipo). Así, en los textos predominantemente narrativos (biografías, cuentos, novelas, crónicas) van a ser seleccionadas las acciones consideradas nucleares, las que hacen avanzar el relato. En cambio, en los textos explicativos la selección pasa-

rá por los conceptos desplegados en el texto y se prescindirá de ejemplos y reformulaciones cuya única función es lograr que el lector comprenda ideas principales que concentren la información más importante según el tema.

En los **argumentativos**, por su parte, lo que el resumen deberá recuperar serán la tesis, los argumentos centrales que la sostienen y la conclusión que proponga el texto.

Por esto, antes de tomar decisiones para realizar un resumen, junto con la comprensión global del significado del texto es necesario analizar y comprender su organización.

- Siempre es útil leer modelos de los géneros que se estén considerando (reseña, copete, exposición oral, etc.) antes de proponer su escritura. De esta lectura podrán generalizarse las características y particularidades de ese género así como también las de las situaciones de comunicación en las que funcionen. Por otra parte, tener en cuenta esa situación permitirá escribir textos adecuados al destinatario, a la función, al medio, etcétera.

- Como en todos los casos en los que se trabaje con producciones escritas, los alumnos deben contar con la posibilidad de realizar planes, esquemas, borradores del resumen y con el tiempo necesario para revisarlos hasta obtener el texto definitivo.



ejemplo, resumirán para el docente, para sí mismos, para la contratapa de un libro, de un video, para escribir la reseña de un libro, el copete de una noticia, entre otras muchas posibilidades. También, el resumen puede complejizarse en la escritura de reseñas literarias. Este género discursivo —que informa sobre novedades editoriales y argumenta emitiendo juicios de valor sobre ellas— es exigente tanto en relación con la lectura que debe hacerse del texto reseñado (en cuanto a contenido, estructura, particularidades, evaluación), como en la escritura que supone la difusión periodística de la literatura. Por esto, es indispensable realizar el doble ejercicio de releer con una nueva mirada los textos elegidos para comentar y, a la vez, analizar las características del género leyendo y comparando reseñas de libros publicadas en distintos medios. Luego de este acercamiento al género, habrá que decidir qué aspectos deben ser tenidos en cuenta en el momento de escribir. Por ejemplo:

- qué hechos de la historia se mencionan; en este punto, es importante el trabajo de resumen de la historia, que debe tener en cuenta qué se le debe anticipar al lector y qué no;
- cómo se interesa o se desalienta al lector en relación con la obra reseñada, es decir cómo se evalúa y argumenta;
- qué datos bibliográficos deben incluirse y de qué modo para que sean claros; qué información sobre el autor se menciona y de qué manera;
- cómo se titula (observar, por ejemplo, si desde el título ya se adelanta una evaluación).

La escritura de reseñas puede dar origen a una cartelera donde se las exponga en algún lugar de la escuela a la vista de los otros cursos y permita el intercambio de opiniones sobre las obras comentadas.

Esta secuencia de trabajo hace posible que se tengan en cuenta las peculiaridades del resumen dentro de las características del género y de la situación de comunicación de la que es parte. ■

Bibliografía

Inza, M.; López Casanova, M., y Peralta, D., "El 'resumen' en los textos escolares. Revisión crítica y resignificación de la práctica", en *II Seminario Internacional: textos escolares en Iberoamérica*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997: www.unq.edu.ar/textos_escolares/ponencias2/res38.htm (consultada en noviembre de 2001).

Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua EGB 2 N° 6, Lengua EGB 3 N° 1, 2, 3, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación: www.currycap.me.gov.ar/iniciocc.html (consultada en noviembre de 2001).

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

■ Martina López Casanova y Marta Inza son profesoras de Castellano, Literatura y Latín, egresadas del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Dante Peralta es profesor en Letras egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Máster en Comunicación Científica de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Los autores son docentes investigadores en la Universidad Nacional de General Sarmiento y constituyen el equipo de investigación que ha trabajado desde 1995 a 1999 en géneros resuntivos.

Para agendar

LA INFORMACIÓN QUE SE DIFUNDE EN ESTA SECCIÓN PUEDE RESULTAR ÚTIL A FIN DE PREVER LA ASISTENCIA A UN CONGRESO, LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO PARA EXPONER EN UNA JORNADA O PARA ENVIAR A UN CONCURSO, ASÍ COMO PARA PLANIFICAR ACTIVIDADES CON LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS. ADEMÁS, SE INCLUYEN SITIOS DE INTERÉS Y RECOMENDACIONES DE LIBROS PARA LEER FUERA DE CLASE.

CONGRESOS, JORNADAS, SEMINARIOS, CURSOS

VII CONGRESO NACIONAL DE PROFESORES DE FRANCÉS "PUNTOS DE ENCUENTRO"

Organizado por la Asociación de Profesores de Francés de Tucumán, se centrará en tres grandes ejes temáticos: formación en francés, desafíos actuales; problemáticas didácticas, enfoques teóricos y prácticas de clase; diversidad cultural e interculturalidad. Presentación de resúmenes: hasta el 31 de marzo de 2002.

18 al 21 de setiembre de 2002

Lugar: San Miguel de Tucumán (Tucumán)

Informes: Asociación de Profesores de Francés de Tucumán. Laprida 456 (T4000IFH) San Miguel de Tucumán (Tucumán). Tel. (0381) 421 9651

aftucuman@arnet.com.ar patriciabo@arnet.com.ar

V CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO

Organizado por la Fundación El Libro, en el marco de la 28ª Exposición Feria Internacional de Buenos Aires –El Libro del Autor al Lector– convoca a todos aquellos interesados en promover la lectura en la familia, las instituciones educativas estatales y privadas, las bibliotecas, las fundaciones, los hospitales, los geriátricos, los partidos políticos, las asociaciones religiosas, culturales, gremiales, empresariales, deportivas y barriales. Algunos de los temas propuestos son: El libro y la promoción de la lectura para el aprendizaje. El libro y la promoción de la lectura en los medios electrónicos.

19 al 21 de abril de 2002

Presentación de ponencias: hasta el 1º de febrero de 2002. Comisión de Educación de la Fundación El Libro. Comité de Selección de Ponencias. Hipólito Yrigoyen 1628, piso 5º (C1089AAF) Ciudad de Buenos Aires

CONGRESO INTERNACIONAL "LA ARGUMENTACIÓN"

Organizado por el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, en colaboración con las cátedras de la Orientación en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires y otras universidades nacionales. Destinado a especialistas, investigadores y docentes de todos los niveles.

Áreas temáticas: Teoría de la argumentación en la lengua y teoría de la polifonía; léxico y marcadores de argumentación; retórica y persuasión; la argumentación en las interacciones verbales; enseñanza del discurso argumentativo; el discurso polémico; modalidades discursivas de la argumentación; dimensión argumentativa y géneros discursivos.

10 al 12 de julio de 2002

Lugar: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Informes: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. www.filo.uba.ar

25 de mayo 221 (C1002ABD) Ciudad de Buenos Aires
Tel. (011) 4343 1196 / 4342 5922 / 4334 7512
Fax (011) 4343 2733

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE "SANTA MARÍA". DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN

Cursos de extensión: Integración escolar, una propuesta para educar en la diversidad; Educar para la diversidad, un camino a construir.

Destinado a docentes, supervisores y directivos de primero y segundo ciclo de EGB, docentes de Educación especial y alumnos de IFD.

Inicio de los cursos: marzo 2002

Informes: Av. José I. de la Roza 1516 (Oeste) Rivadavia (San Juan). Tel. (0264) 433 2525 internos 271 y 285
isantamaria@uccuyo.edu.ar

III ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS ESCOLARES Y REDES DE MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE SU ESCUELA

Organizado por la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Convocan Red DHIE - Escuela Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); Red Tebes de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Red Ires de España y la Red de la Asociación de Maestros de Montecarlo (Misiones, Argentina).

Destinado a docentes de grupos y redes pedagógicas que hacen investigación desde su escuela en los niveles Inicial, EGB 1 y 2 y Polimodal, y a formadores de maestros cuyos proyectos contribuyan a estos procesos.

22 al 26 de julio de 2002

Lugar: Santa Marta (Colombia)

Recepción de ponencias: hasta el 20 de diciembre de 2001

Informes: Ediciones Novedades Educativas. Corrientes 4345 (C1195AAC) Ciudad de Buenos Aires.

Tel.(011) (5411) 4867/ 2020 / Fax (011) 5411 4867/ 0220

www.noveduc.com/opcion/variedades.htm

upncolombia@noveduc.com

Escuela "Marina Vilte" - CTERA, Chile 654 (C1098AAL) Ciudad de Buenos Aires

Tel./Fax (011) 4300 5414/ 8502/ 9256

posinvedu@ctera.org.ar

XXXVI REUNIÓN NACIONAL DE BIBLIOTECARIOS 9º ENCUENTRO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES "LA BIBLIOTECA ESCOLAR, PRIMER PORTAL DE ACCESO A LA INFORMACIÓN: ENTREMOS JUNTOS"

Organizada por la Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina (Abgra), con el auspicio de la Fundación El Libro, se realizará en el marco del Salón Internacional del Libro Latinoamericano (Silar) y de las Jornadas Profesionales del Libro de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. El encuentro está dirigido a bibliotecarios escolares, nacionales o profesionales de instituciones públicas o privadas de todos los niveles (Inicial, EGB, Polimodal).

15 al 18 de abril de 2002

Lugar: Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Predio La Rural.

Av. Santa Fe y Av. Sarmiento, Ciudad de Buenos Aires

Informes: Abgra. Tucumán 1424, 8º piso D (C1050AAB)

Ciudad de Buenos Aires

Tel. (011) 4371 5269 (011) 4373 0571 / Fax (011) 4371 5269

abgra@ciudad.com.ar

CONCURSOS



VII EDICIÓN DEL PREMIO LATINOAMERICANO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL NORMA-FUNDALECTURA 2002

Organizado por el Grupo Editorial Norma y Fundalectura, la Fundación para el Fomento de la Lectura de Colombia, con el propósito de estimular la creación de obras literarias para niños y jóvenes. Pueden presentarse obras narrativas inéditas (cuento o novela) escritas en castellano o portugués para lectores de 6 a 10 años.

Premio: publicación, participación en congreso internacional con gastos pagos, y dinero en efectivo como anticipo de regalías.

Plazo de entrega: 30 de abril de 2002

Informes: sede de Cedilij, Centro de difusión

e investigación en literatura infantil y juvenil, casilla

de correo 1326, Correo Central, (5000) Córdoba, Telefax (0351) 460 4040

www.fundalectura.org fundalectura@cable.net

PREMIO ARGENTINO JUNIOR DEL AGUA AIDIS-WEF 2002

Organizan la Asociación Argentina de Ingeniería Sanitaria y Ciencias del Ambiente (Aidis Argentina) y la Water Environment Federation (WEF), en el marco del Programa Educativo Agua y Medio ambiente. Podrán participar estudiantes argentinos o residentes en nuestro país, no mayores de 20 años al 31 de diciembre del 2002.

La competencia está abierta para proyectos acerca del agua que tengan como finalidad mejorar la calidad de vida mediante la mejora en la calidad del agua, la administración del recurso, su protección y el tratamiento de los desechos líquidos.

Los criterios de evaluación serán: originalidad; procedimiento científico; relevancia; conocimiento del tema, familiaridad con la literatura e investigación en el campo; aptitudes prácticas; presentación.

El ganador será designado como participante argentino en el Premio Junior del Agua de Estocolmo, el certamen juvenil más importante del mundo en la temática del agua, y viajará con gastos pagos a Estocolmo en agosto de 2002.

Recepción de trabajos: hasta el 6 de abril de 2002

Informes: Aidis Argentina, Avda. Belgrano 1580

3er piso (C1093AAP) Ciudad de Buenos Aires

Fax (011) 4381 5903/ 5832 aidisar@aidisarg.org



**JUANA PAULA MANSO:
UNA MUJER DEL SIGLO
XXI**

Lidia F. Lewkowicz
(Buenos Aires, Corregidor,
2000)

Pionera en la fundación de escuelas, en la modernización de programas de enseñanza y en la defensa de la igualdad de oportunidades para la mujer en

el acceso a la cultura, Juana Manso es presentada en este libro siguiendo el camino de sus obras. Los hechos del agitado contexto histórico del siglo XIX enmarcan a la protagonista: anécdotas, fragmentos de sus obras, artículos periodísticos enriquecen un relato siempre claro y dibujan un retrato convincente de la acción y el pensamiento de una mujer para recordar.

DE CONQUISTADAS Y CONQUISTADORAS

Elsa Fraga Vidal
(Buenos Aires, Vergara, 2001)

Historias de mujeres que supieron encontrar un lugar en su época y pelearon por él. Para recorrer los inicios de la patria en la voz de sus mujeres.



EL MAR QUE NOS TRAJÓ

Griselda Gambaro
(Buenos Aires, Norma, 2001)

Conmovedora novela familiar que cautiva la atención por la intensidad de la prosa y la mirada comprensiva del narrador hacia los personajes. Griselda Gambaro recrea en su relato los latidos de las voces de los

inmigrantes, el rol de las mujeres amantes y luchadoras y el pulso de la pasión anarquista.

**ANITA GOROSTIAGA. UNA MUJER ENTRE DOS
FUEGOS**

Silvia Miguens
(Buenos Aires, Sudamericana, 2001)

La autora imagina la vida de esta mujer salteña, hija y nieta de españoles, de quien se enamoró Martín de Güemes.

MUJERES DE LA POLÍTICA ARGENTINA

Mónica Deleis, Ricardo de Titto y Diego Arguindeguy
(Buenos Aires, Aguilar, 2001)

Estas biografías de veintiséis mujeres que transitaron desde la conquista hasta la Argentina moderna recuperan historias anónimas para su tiempo pero revalorizadas desde el presente.

PRIMER VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO

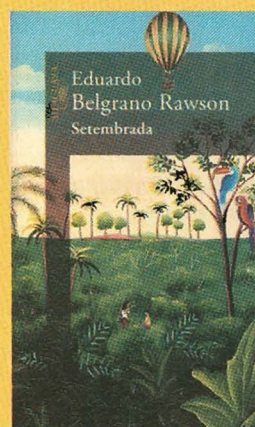
Antonio Pigafetta
(Buenos Aires, El Elefante Blanco, 2001)

Diario escrito por uno de los sobrevivientes del viaje alrededor del mundo. Antonio Pigafetta fue un expedicionario italiano que en 1519 pidió embarcarse bajo las órdenes de Magallanes y que regresó a España con Elcano en 1522.

NUESTROS PAISANOS LOS INDIOS

Carlos Martínez Sarasola
(Buenos Aires, Emecé, 1992)

Ensayo documentado sobre la vida, la historia y el destino de las comunidades indígenas que habitaron y habitan lo que hoy es el territorio argentino.



SETEMBRADA

Eduardo Belgrano Rawson
(Buenos Aires, Alfaguara, 2001)

Todas las mañana, un globo cautivo levanta vuelo para observar las filas enemigas. Una patrulla se interna en la selva para volar la fortaleza enemiga. La guerra es una suma de errores, sus participantes sueñan con que termine

para poder irse de allí. Mientras tanto, el relato seduce con lo más humano de la amistad, y el amor.

**EL LIBRO DE COCINA DE SOR JUANA INÉS
DE LA CRUZ**

Ángelo Morino,
(Bogotá, Norma, 2001)

Quizás, esa mujer monja, poeta e intelectual que dio luz a las letras hispanoamericanas hubiera querido reunir en su tiempo el saber sobre la cocina con el ámbito del conocimiento. Este libro concreta esta síntesis e incluye un recetario de cocina atribuido a Sor Juana.

SITIOS DE INTERÉS

RADIOESCUELA

Sitio del proyecto Radioescuela, convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Comfer para establecer radios en escuelas rurales y de frontera. Ofrece información sobre los fundamentos del trabajo; sobre las escuelas que participan y presenta fragmentos de audio de su programación junto con criterios para utilizarlos en distintos tipos de emisiones.

www.me.gov.ar/radioescuela/radio.html

NOTICIAS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Se trata de un servicio de información gratuito, dedicado a la distribución automática y periódica de noticias sobre la actualidad científica, también vía correo electrónico.

www.amazings.com/ciencia/

LITERATURA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

Información sobre escritores, libros y textos históricos; entrevistas, foros de debate y noticias.

www.literatura.org

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN

Esta institución, fundada en 1821, es considerada uno de los archivos más importantes de América latina, tanto por sus documentos escritos como por los sonoros y visuales. Sus fondos documentales se remontan a la época colonial, aunque adquiere relevancia para el estudio de la historia desde el siglo XVI hasta nuestros días. El fondo documental "Virreinato del Río de la Plata" ha sido reconocido por la Unesco, en el marco del Programa "Memoria del Mundo".

www.archivo.gov.ar

MUSEO TECNOLÓGICO INGENIERO EDUARDO LATZINA

Sitio del museo ubicado en la Escuela Industrial "Otto Krause" de la Ciudad de Buenos Aires en el que se conservan y se exponen arquetipos, mecanismos, maquetas y modelos correspondientes a tecnologías tradicionales y de vanguardia.

www.nalejandria.com/01/otto-krause/museo_tecnologico

TELEVISIÓN PARA EDUCAR



100 CIENTÍFICOS

Programa televisivo de educación en ciencias producido por el Ministerio de Educación de la Nación.

Repeticiones de diciembre de 2001

1/12 ¿Con o contra la naturaleza?

Especialista: Carlos Reboratti

8/12 Los vientos en la Argentina

Especialista: Susana Bischoff

15/12 Pensar la democracia

Especialista: Hugo Quiroga

22/12 El estudio del cerebro

Especialista: Diego Golombek

29/12 La ética en la investigación científica

Especialista: Florencia Luna

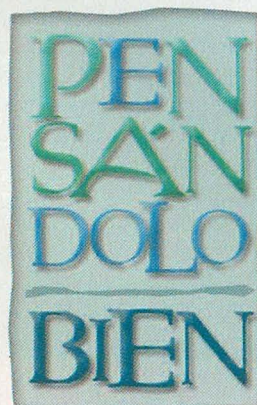
Canal 7 Argentina

Sábados a las 11

TELEVISIÓN PARA DEBATIR

¿Quién debe decidir qué se investiga en la Argentina? Los alimentos transgénicos, ¿son una oportunidad económica o un riesgo para la salud? ¿Cuál es la situación de los inmigrantes en nuestro país? ¿Cambiará la circulación de

personas en el mundo después de los atentados en Nueva York y Washington? ¿Cómo deberíamos preparar a los adolescentes para el mundo del trabajo? ¿Es posible y conveniente globalizar la justicia?



Estos son algunos de los temas sobre los que diversos especialistas debatirán en *Pensándolo bien*, una serie de programas periodísticos y de opinión producida por el Ministerio de Educación de la Nación y la Organización de Estados Iberoamericanos, y que será emitido por Canal 7 Argentina. En cada emisión, dos o tres especialistas expondrán su posición en torno del tema sobre el que se los ha consultado. A continuación, ellos mismos debatirán en el estudio junto a otros invitados, con la conducción de Cristina Mucci. Tendrán, así, la posibilidad de fundamentar, matizar, completar y aun modificar sus afirmaciones anteriores.

Pensándolo bien contará, además, con un foro de discusión en su sitio de Internet, en el cual los televidentes podrán continuar debatiendo sobre cada uno de los temas propuestos.

Canal 7 Argentina

Viernes a las 20

"ENCANTOS ESPECIALES"

En "Encantos especiales", un proyecto que vincula de manera inédita el arte y la producción de chicos y chicas con necesidades educativas especiales, alumnos de 24 escuelas de educación especial de la región sexta de la provincia de Buenos Aires, coordinados por el musicoterapeuta Claudio Balducci, escribieron las letras de las canciones que luego fueron interpretadas por músicos y grupos consagrados del ámbito nacional. Estos compusieron las melodías, realizaron los arreglos y grabaron las canciones. Todos donaron sus derechos. Algunos de los que participaron de la iniciativa fueron Javier Calamaro, Juanse, Los Fabulosos Cadillacs, Ratones Paranoicos, Los Cafres y Los Pericos. El resultado es *A-upa*, un CD que sintetiza dos años de trabajo y que está a la venta a beneficio de esas mismas escuelas.

Las letras, surgidas de una experiencia que defiende la dignidad humana y borra los prejuicios discriminatorios sobre qué es el hecho artístico y quiénes pueden ser sujetos productores de arte, fueron elegidas mediante un concurso. Entre otros, sus temas son la violencia, el amor, la discriminación, los sueños.

Los autores son chicos y chicas con necesidades especiales —padecen hipoacusia, disminución visual, retardo mental o irregularidades motoras— que lograron identificar estados de ánimo y liberar inhibiciones, percibieron e interactuaron con la realidad que los rodea y elaboraron un producto de valor expresivo y de relevancia cultural.

Los que siguen son fragmentos de algunas de las producciones ganadoras.

Escribo la secuencia de un amor
que ya no existe,
presiento que la oscuridad del
sol es lo que quise.

Es todo una sencilla sensación
que se repite.
Escribo la razón de ser el mismo.
Mi propia soledad y algún motivo.
Escribo una verdad, complicidad
de estar sin ti.

Yo quiero escuchar música con vos
y cantarte una canción.
Pasear abrazados por el río
mirar los jazmines aire que respiro
bailar con vos la última canción
toda la noche hasta que salga el sol
despertarte con flores y un desayuno
y amarte para siempre, amor.

EL VALOR DEL COMPROMISO

"Hoy, cuando empezamos a entender mejor los procesos circulares mediante los cuales se desarrolla y transmite la cultura, reconocemos que la característica más humana del hombre no consiste en su capacidad para aprender, que comparte con muchas otras especies, sino en su capacidad para enseñar y almacenar lo que otros han perfeccionado y le han enseñado. El aprendizaje, que se funda sobre la dependencia humana, es relativamente sencillo. Pero las aptitudes humanas para crear refinados sistemas aptos para ser enseñados, para entender y utilizar los recursos del mundo natural, y para gobernar la sociedad y crear mundos imaginarios, son muy complejas. Antaño, el hombre confiaba en la parte menos refinada del sistema circular, el aprendizaje subordinado de los niños, para asegurar la continuidad de la transmisión y la corporización de lo nuevo. Ahora que entendemos mejor el proceso, debemos cultivar la parte más flexible y compleja del sistema: el comportamiento de los adultos. [...]

Debemos crear nuevos modelos para que los adultos puedan enseñar a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben hacerlo, y no con qué deben comprometerse, sino cuál es el valor del compromiso."

Margaret Mead, *Cultura y compromiso*.

Estudio sobre la ruptura generacional, Barcelona, Gedisa, 1997

(año de la edición original en inglés: 1970).

el monitor
de la educación

Esta revista es una
publicación del Ministerio
de Educación de la
República Argentina
dirigida al conjunto de los
docentes del país. Es de
distribución gratuita y
llega tres veces en el año
a las escuelas, los institutos
de formación docente
y las bibliotecas populares.

Para recibirla en su institución,
puede llamar al 0800 666 6293,
enviar un mensaje por correo electrónico a elmonitor@me.gov.ar
o una carta a: Unidad de Publicaciones, Pizzurno 935 (C1020ACA)
Ciudad de Buenos Aires.

En todos los casos, deberá indicar los siguientes datos: nombre de la institución, domicilio completo (calle, número, localidad, provincia, código postal) y cantidad de docentes (si correspondiera). No se realizan envíos a particulares.

También se puede acceder a la versión digital de la revista en www.elmonitor.me.gov.ar

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

H E M E R O T E C A

Pizzurno 935 (C1020ACA) Cap. Fed. Rep. Argentina

II Jornada Nacional de Bibliotecarios Escolares

En noviembre de 2001 se desarrolló la II Jornada Nacional de Bibliotecarios Escolares "La Biblioteca Nacional de Maestros en la construcción de redes de bibliotecas escolares", auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización de Estados Americanos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Objetivos de la jornada

- Establecer vínculos con docentes bibliotecarios de todo el país.
- Generar un espacio de reflexión acerca de la sociedad de la información.
- Presentar la propuesta de la BNM en relación con la automatización y normalización de las bibliotecas escolares a partir de la utilización de un software de gestión bibliotecaria, elaborado y diseñado sobre la base del formato MARC.

Esta propuesta es parte del proyecto desarrollado por la BNM en relación con la conformación y la articulación progresivas de un sistema federal de bibliotecas escolares, que requiere normalizar el procesamiento de la información para la construcción de redes basadas en el trabajo cooperativo.

El software será distribuido gratuitamente durante el ciclo lectivo 2002 a todos los establecimientos educativos de los distintos niveles, según pautas que serán publicadas en el sitio en Internet de la BNM y se comunicarán a los directivos de las instituciones.

Biblioteca Nacional de Maestros

Pizzurno 953 (C1020ACA) Ciudad de Buenos Aires
República Argentina
Tel. (011) 4129 1272 / Fax (011) 4129 1268

sugerenciasbnm@me.gov.ar
www.bnm.me.gov.ar

Pinacoteca del Ministerio de Educación de la Nación

Proyecto "Arte en el Galpón"

La Pinacoteca del ministerio es una colección de obras de pintores argentinos del siglo xx. Con el objetivo de que la comunidad pueda acceder a ese patrimonio cultural, se está desarrollando el proyecto "Arte en el Galpón": alumnos y alumnas de escuelas de enseñanza básica se acercan al Galpón de la Reforma para conocer y recrear diferentes piezas de la Pinacoteca. Los resultados de esta experiencia permiten apreciar la mirada libre y desprejuiciada de los chicos.

En el marco de este proyecto, algunos trabajos se realizaron a partir de la tela que aquí se reproduce, entre ellos, el de Jorgelina Díaz, que ilustra la tapa de este número de *El monitor de la educación*.



Fernando Fader, *El aserradero*, óleo sobre tela, ca. 1907-1908

Fernando Fader nació en Burdeos (Francia) en 1882 pero fue inscrito en la ciudad de Buenos Aires en 1889; falleció en Córdoba en 1935. En su juventud, estudió en la Academia de Bellas Artes de Munich. En el Salón Nacional de 1914 recibió el Premio Adquisición por *Los mantones de Manila*; posteriormente, obtuvo una cátedra en la Academia Nacional de Bellas Artes.

En esta obra, las variaciones cromáticas están dadas por cambios de matices dentro de un mismo tono. La solidez de las formas no se construye mediante el dibujo minucioso sino por medio de pinceladas gruesas y superpuestas que crean una superficie rugosa.