

II Encuentro Nacional de Educadores

Programa de Apoyo a Escuelas

Concurso “Construyendo Cimientos en Lengua y Matemática”



Octubre 2005

Índice

1. Introducción _____	3
2. Paneles _____	7
2.a- "Potencialidades de la escuela" Prof. A. van Gelderen _____	7
2.b- "Literatura infantil, estrategias de trabajo en el aula" Lic. Mirta Torres _____	21
2.c- "La enseñanza del sistema numérico a lo largo de la escolaridad" Lic. Fernanda Penas _____	37
2.d- "Evaluación de proyectos" Profesoras Rebeca Anijovich y Silvia Mora _____	55
2 d- Anexo: Presentación PowerPoint utilizada durante la exposición _____	64
3. El Programa de Apoyo a Escuelas en experiencias _____	74
4. "Los maestros en la vida de sus alumnos": Cierre del Encuentro por Lic. Magdalena Estrugamou _____	81
5. Reflexiones finales: Significados del Encuentro en palabras de los docentes _____	82

1. Introducción

La publicación del II Encuentro Nacional de Educadores tiene por objetivo compartir las acciones, experiencias, resultados y aprendizajes del Programa de Apoyo a Escuelas con el fin de contribuir al tratamiento del problema de la equidad en educación. La misión de la Fundación Cimientos es promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorecen la inclusión escolar y mejoran la calidad de la educación que reciben de niños y jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos.

El contenido de la publicación reúne las presentaciones y reflexiones realizadas durante el II Encuentro Nacional de Educadores, que se llevó a cabo los días 21 y 22 de octubre de 2005 en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo principal del Encuentro es promover el intercambio de experiencias y estrategias desarrolladas por las distintas escuelas para enriquecer los aprendizajes de sus alumnos, reflexionar sobre el valor del trabajo pedagógico en torno a proyectos y brindar un espacio formativo de capacitación continua.

Los participantes de este encuentro fueron 71 docentes y directivos de las escuelas que llevaron adelante 30 proyectos educativos, desarrollados en el marco del Programa de Apoyo a Escuelas (PAE), implementado por la Fundación Cimientos desde 2003. PAE trabaja junto con las escuelas y educadores en el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el apoyo económico y el acompañamiento con actividades de orientación profesional, monitoreo y evaluación de la implementación de los proyectos.

Mediante diferentes concursos anuales se seleccionan iniciativas elaboradas por docentes, que enriquecen la tarea en el aula, promueven el trabajo en equipo, la capacitación continua y estrechan lazos con la comunidad.

En 2005 se llevó a cabo el concurso “Construyendo Cimientos en Lengua y Matemática”, en el que se seleccionaron 30 proyectos educativos, presentados por 47 escuelas, que recibieron 43 premios. Estas escuelas se distribuyen en 20 localidades

del país. A continuación se presentan los proyectos seleccionados:

- ✓ **“¡Qué problema... los problemas!”**, Escuela Provincial N° 163, Sarmiento, Chubut.
- ✓ **“¿Seré autor o coautor?”**, Escuela N° 14 “Pío-Pío”, Sarmiento, Chubut.
- ✓ **“¿Vamos de compras?” y “Editando Nuestra Historia”**, Escuela N° 203 “Profesor Manuel Estrada”, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- ✓ **“Adivina, adivinador”**, Escuela “Marcos Paz”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- ✓ **“Antología rural... lo que nos susurró el viento en los eucaliptos”**, Escuelas N° 50 “República Argentina” y N° 55 “Leopoldo Lugones”, Lincoln, Buenos Aires.
- ✓ **“Aprender jugando”**, Escuela N° 23 “Esteban Echeverría”, Saladillo, Buenos Aires.
- ✓ **“Aprendiendo a aprender”**, Escuela N° 21 “Provincia de Chubut”, Koluel Kayke, Santa Cruz.
- ✓ **“Comprender para resolver”**, Escuela N° 49 “Juan Bautista Alberdi”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- ✓ **“Coordinando esfuerzos”**, Escuela Provincial N° 26 “Senadores Fuegosinos”, Río Grande, Tierra del Fuego.
- ✓ **“El arte como medio de integración socio cultural afectiva”**, Escuela “Alicia Moreau de Justo”, Río Grande, Tierra del Fuego.
- ✓ **“El diario y la radio en la 13”**, EGB N° 13 “Islas Malvinas”, José C. Paz, Buenos Aires.
- ✓ **“El secreto es... leer”**, Escuela N° 15 “Roque Sáenz Peña”, Saladillo, Buenos Aires.
- ✓ **“Enlazando Escuelas”**, Escuelas N° 25 “Nicolás Avellaneda”, N° 27 “Francisco Urrutia”, N° 30 “General José de San Martín”, N° 34 “José Lorenzo Moreno”, N° 36 “Santa Rosa de Lima”, N° 39 “Estancia San Rafael” y N° 44 “Magdalena Ortiz de Becu”, Pergamino, Buenos Aires.

- ✓ **“Es mío, es tuyo, es nuestro...”**, Escuelas N° 13 “La Pergaminera”, N° 15 “Manuel Alberti”, N° 34 “Abraham Lincoln” y N° 38 “Antártida Argentina”, Lincoln, Buenos Aires.
- ✓ **“Formando pequeños lectores”**, EGB N° 13 “Gral. Enrique Mosconi”, Ensenada, Buenos Aires.
- ✓ **“Hacia la calidad en los aprendizajes”**, Escuela “Deán Funes”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- ✓ **“Hacia una alimentación saludable”**, EGB N° 41 “General Juan Lavalle”, Avellaneda, Ciudad de Buenos Aires.
- ✓ **“Ida y vuelta de nuestra realidad rural”**, Escuelas N° 9 “Almirante Brown”, N° 20 “Martín Güemes” y N° 26, Salto, Buenos Aires.
- ✓ **“La matemática ¿Un juego lógico?”** Escuela “Ejército Argentino”, San Miguel de Tucumán, Tucumán.
- ✓ **“Leer, la aventura de crecer”**, EGB N° 22 “Libertador General de San Martín”, Pilar, Buenos Aires.
- ✓ **“Leer y escribir, un espacio para crear”**, EGB N° 49 “Tierra del Fuego”, Ezpeleta, Buenos Aires.
- ✓ **“Leer y producir con calidad”**, Escuela N° 12 “Almirante Guillermo Brown”, Rada Tilly, Chubut.
- ✓ **“Literatura infantil en escuelas rurales integradas”**, Escuelas N° 17 “Granaderos de San Martín”, N° 21 “Juan Martín de Pueyrredón”, N° 24 “Vicente López y Planes”, Salto, Buenos Aires.
- ✓ **“Los lectores comprensivos resuelven en acción”**, Escuelas N° 23 “Remedios de Escalada”, N° 46 “Domingo Matheu”, N° 57 “Fermín Basualdo”, Pergamino, Buenos Aires.
- ✓ **“Los números y las palabras, no sólo se ven y se nombran..., también se construyen”**, Escuela N° 28 “Justo José Urquiza” y Escuela N° 37 “Mariano Moreno, Saladillo, Buenos Aires.
- ✓ **“Nuestro lugar en el mundo”**, Escuela “Nuestra Señora de la Misericordia”, Ciudad de Buenos Aires.

- ✓ **“Periódico en Red: Séptimo en palabras”**, Escuela N° 27 “Provincia de Tucumán”, Florencio Varela, Buenos Aires.
- ✓ **“Soles que dejan huellas: del lápiz al teclado”**, Escuela Provincial N° 20 “Ángela Loij”, Río Grande, Tierra del Fuego.
- ✓ **“Un festejo, una ilusión”**, EGB N° 20 “Dr. Ricardo Gutiérrez”, Gral. Pacheco, Buenos Aires.
- ✓ **“Yo juego, vos jugás, ¿él, juega?”**, EGB N° 17 “Esteban Echeverría”, Munro, Buenos Aires.

Reconocimientos

Agradecemos a todos los docentes por participar activamente del II Encuentro Nacional de Educadores y compartir el desafío de mejorar la educación de los chicos.

Al Profesor Alfredo van Gelderen, a la Lic. Fernanda Pena, Lic. Mirta Torres, Prof. Rebeca Anijovich y Prof. Silvia Mora por habernos enriquecido con sus aportes y reflexiones.

A las autoridades de la Manzana de las Luces que nos abrieron las puertas para este Encuentro.

A los padrinos que, a través de su apoyo, hacen posible el Programa de Apoyo a Escuelas:

Pan American Energy,

Du Pont,

El Tejar,

Banco Francés,

Maersk Argentina,

Fundación Bemberg,

Cervecería Quilmes,

Monsanto,

Fundacion MAPFRE Medicina,

Alpargatas SAIC

Padrinos individuales.

2. Paneles

El II Encuentro Nacional de Educadores tuvo una duración de dos jornadas de trabajo en las cuales, especialistas invitados disertaron en torno a la didáctica de Lengua y Matemática, la evaluación de proyectos y las potencialidades de la escuela. En las páginas siguientes se transcriben sus ponencias.

2.a Prof. A. van Gelderen: “Potencialidades de la escuela”¹

Alfredo van Gelderen es Profesor en Letras y Maestro Normal Nacional, especializado en Planeamiento Educativo en diversos países europeos. Ejerció la docencia en todos los niveles del Sistema, con especial dedicación a las cátedras universitarias. En la función pública fue Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Privada, Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación y Director de Planeamiento Cultural y Educativo del Ministerio de Planeamiento de la Nación. En el área privada es asesor pedagógico, Secretario y Miembro de Número de la Academia Nacional de Educación y Vocal del Directorio de la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares. Ha dictado cientos de conferencias en el nivel nacional e internacional. Es autor de múltiples obras de su especialidad. Ha sido merecedor de múltiples distinciones en nuestro país y en el exterior.

Bueno, sí han leído bibliografía... yo siempre digo que cuando a uno lo presentan, uno tiene anticipos de los discursos del entierro. Pero bueno, yo quiero, después de haber oído las cosas importantes que oí desde que llegué, transmitirles a ustedes que yo no sé qué hago acá. Ustedes están en las bases, ustedes están con las manos en la masa. Ustedes están buscando, planeando, proyectando, realizando tareas de superación de tiempos alterados para la educación argentina. En esos tiempos alterados está también la situación de los docentes, que influye, aunque uno no quiera, en el ánimo. Pero, no sólo Argentina vive en tiempos alterados, el mundo también. Yo lo único que espero es que a ustedes les lleguen los tiempos mejores antes que a nosotros.

¹ Desgrabación de la ponencia expuesta el día 21 de octubre de 2005 en el marco del Encuentro Nacional de Educadores organizado por Fundación Cimientos.

En 1946, ya pronto van a hacer 60 años, recibía mi designación de maestro primario para trabajar en una escuela del Estado debajo del puente de Avenida San Martín en la Capital. De allí, a mi situación de profesor emérito en este momento en una universidad, yo he visto 60 años de educación argentina. Y yo les aseguro que la involución de la educación argentina, sus retrocesos, la problemática creciente, todo eso es superable por las líneas que hoy ustedes han estado expresando y si logramos que esto que hoy es verdaderamente extraordinario llegue a ser ordinario en el sistema educativo. Esto hoy es extraordinario. Pero tenemos que aspirar, a ustedes les toca aspirar, a mí me está esperando la Recoleta... Ustedes tienen que lograr, sin aflojar, con una sacrificada perseverancia, con una capacidad de comunicación y de discusión para demostrar que se puede hacer lo que merecen nuestros chicos: la cosa ordinaria en el sistema. Esto yo siempre lo marco cuando hablamos de experiencias como las de ustedes. Tengamos idea de que hay muchas cosas que necesitan los chicos, que hoy vemos como extraordinarias porque cuesta enormemente que se den en la república, y se puede. La aparición de este grupo de chicos jóvenes, que algunos de ellos han sido alumnos míos que están sacando adelante con ayuda de generaciones mayores la obra de Cimientos, es decir que ha aparecido algo que les ha permitido concretar parte de todos los sueños que ustedes tienen. Pero piensen también que hay muchos docentes que no tienen la oportunidad que ustedes han tenido. Eso es lo extraordinario que tiene que llegar a ser ordinario.

Y yo les pido que pensemos, porque no podemos dejar de pensar, que en Argentina estamos trabajando en la docencia un millón de argentinos. Y que estamos trabajando en 46.000 escuelas en todos los niveles. Y que hoy, como dice el canto de Rosarito Vera, la maestra de la patria, *“los argentinitos que están frente al misterio del pizarrón”* son hoy doce millones en la educación formal sobre 38.000.000 de habitantes que tenemos en la república. Entonces ustedes tuvieron una oportunidad, ustedes tuvieron una sacrificada decisión, ustedes tuvieron una inteligente vertebración de lo que había que hacer, ustedes han remediado parcialmente las carencias que el sistema todo tiene en la República. Y esto hay que dar gracias, los que creemos gracias a Dios, los que no creemos dar gracias a las posibilidades que la vida ofrece, lo de *“gracias a la vida que me ha dado tanto”*. Entonces, a mí me piden estos inquietos chicos y chicas de Cimientos, que yo desarrolle el tema de las potencialidades de la escuela. Las potencialidades son ustedes. Pero a mí me han puesto un tema y bueno... en la clase el tema hay que respetarlo y cuando el tema está fijado, hay que desarrollarlo. Viene

bien... viene bien, porque nosotros necesitamos en el trajín de nuestra actividad que se nos provoquen momentos de reflexión. Y en la reflexión no siempre es necesario que haya temas nuevos. La reflexión puede ser el momento para ordenar cosas que se conocen y en conjunto con los demás pensarlas con una mayor profundidad que cuando uno las ha conocido. Ese me parece que es un intento de reflexión.

Pero vayamos al tema. Potencialidad, ¿qué es potencialidad? Imitémoslo a Mariano Grondona: potencialidad es la capacidad de la potencia, independiente del acto. Ustedes fueron al acto de proyecto mejor, porque conocieron que tenía una potencia que les daba capacidad para pasar al acto. Y sigue diciendo el diccionario definiendo capacidad: equivalencia de una cosa respecto de otra en virtud y eficacia. La capacidad de ustedes para hacer lo que han hecho demuestra que tienen virtud y eficacia. Virtud de vocación docente y eficacia en la realización del acto pedagógico. Pero ustedes pueden decir "y bueno, pero potencialidades de la escuela, la escuela está carente, no tiene, le robaron las computadoras, no sirve la vigilancia, nos falta, teníamos esto, dejamos de tenerlo". Bueno, pero la potencia es la capacidad para ejecutar una cosa o producir un efecto, es decir capacidad generativa. Cuando aparezca, el volumen 2005 de los proyectos de PAE, es utilísimo el volumen 2004 de Cimientos, se van a dar cuenta que en el conjunto de los informes está testimoniado, certificado por la capacidad generativa de adecuados procesos o modelos didácticos, pedagógicos para darle vida cultural a la vida de nuestros alumnos. Nosotros tenemos que dar por nuestra vida, que fluye en nuestra inteligencia, la posibilidad de generar más vida en la vida de nuestros alumnos. Y miren si hay muchos de los proyectos que demuestran que se trabaja bien en la matemática superada o moderna. Yo no sé porqué cuando empezamos a decir la matemática moderna hace 50 años, resulta que ahora no sabemos si la matemática moderna de hace medio siglo ahora es antigua, pero bueno. Fíjense que en matemática la potencia es el producto que resulta de multiplicar una cantidad por sí misma una o más veces. Ustedes se han multiplicado por ustedes mismos para trabajar como han trabajado; por eso, indudablemente, son prueba de que en la escuela hay potencialidad. Bueno, dejémoslo a Mariano Grondona.

Todo esto, todo lo que creo que ustedes demuestran como posible, lo he sintetizado en dos neologismos que son dos pecados para un profesor de Letras, que es lo que soy. Yo digo que la Argentina necesita convertirse en un país *escuelero* y *aulicéntrico*. Es decir, necesitamos tener todas las escuelas que sean necesarias. Hacer realidad el

sueño de Sarmiento. Para Sarmiento gobernar era educar. Para gobernar y educar proponía llenar el país de escuelas. Y llegaba a decir en un esquema desarrollista, que tiene cosas desarrollistas, nosotros decimos desarrollismo y pensamos en Frondizi pero desarrollismo como desarrollo integral de las posibilidades del país y de sus habitantes. Sarmiento decía que llenando la república de escuelas y bibliotecas, se iba a poder llenar La Pampa de fábricas: el desarrollo total. Es decir, no íbamos a tener chimeneas para La Pampa si antes no teníamos escuelas y bibliotecas. Fíjense cómo en el discurso pedagógico no hay cosas nuevas. Reformulamos el discurso y lo actualizamos para hacerlo pertinente en materia de tiempo. Tengamos presente que Sarmiento hace aprobar la ley de bibliotecas populares abiertas, públicas, para todos, al lado de cada escuela. No concebía la escuela sin bibliotecas. Y acá se ha hablado de un trabajo sobre bibliotecas.

Bien, yo no he leído todos los trabajos de ustedes de este año, me han mandado algunos, pero los he oído acá durante 30 o 40 minutos. Yo lo que les quiero decir es lo que le escribí al título que tiene el libro de Cimientos del año pasado, de 2004. Que se llama "Nuestros chicos en la escuela". Yo le agregué, a mí me gusta escribir los libros, me parece que son más míos. Teníamos un profesor en la Escuela Normal que nos decía: "Los libros no son para guardarlos immaculados. Hay que machetearlos para poder recordar todo lo que me sugirió el autor con lo suyo". Así que mis libros siempre están macheteados. Y yo le puse abajo "Reconocimiento al trabajo de los docentes para dar vida a la vida de sus alumnos". Todo este trabajo de Cimientos es un esfuerzo para la tarea de ustedes, para acompañarlos, para no dejarlos solos, y para, me parece a mí, que se enrolen... quizás con palabras más bonitas, yo no las tengo, en aspiración aulicéntrica y en aspiración escolarera. Estos dos neologismos, que la gente me ha llegado a preguntar qué quieren decir, entre ellos el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, los he usado para una revista para legisladores y para una revista para dirigentes sindicales. Me parece que son las dos fuerzas que deberían estar actuando en función de la escuela para defender la necesidad de educación en todos los aspectos.

Bien, segunda cuestión, ¿cuál es la misión global de lo que ustedes están buscando? La formación integral de los alumnos. Que sea íntegra, que no le falte nada, que lleguemos al desarrollo total de las potencialidades, que transmitamos la cultura en condiciones de ser receptada, que disminuyamos las diferencias de educabilidad que tienen los alumnos con necesidades extremas que siguen creciendo. Si ustedes tienen

Internet en su casa o en el colegio, lean la noticia de ayer de *Ámbito Financiero*, que es para llorar, sobre la desnutrición en Argentina en los dos primeros años de vida y la generación consecuente del retraso mental. En este país, en nuestro país, no digamos este país, que cuando éramos alumnos de la escuela primaria en los años 30 y los primeros del 40, se nos escribía en el pizarrón y leíamos en los libros de lectura “La Argentina, granero del mundo”; en el Chaco hay un 66,4% de desnutrición de los chicos menores de 2 años, en Misiones el 55%, en el Gran Buenos Aires el 48,3%, en Salta el 35%, en Tierra del Fuego el 24% y en la región centro el 24%. Estos son datos de la Dirección Nacional de Salud Materno Infantil y Juvenil. ¿Qué nos está anunciando esto? Que tendremos años peores. Y que tenemos que esperar que Cimientos, que es una especie de central de animación, de lo que es necesario animar, ponerle vida... (de ahí viene ánima, de alma), el país necesita más centros como Cimientos.

Estas 46.000 escuelas necesitan centros que se dediquen por grupos, por redes, por lo que fuere a animar, potenciar, sostener, acompañar la obra de los maestros. Porque, ¿qué son las escuelas? Son lo que son ustedes, los maestros. Ustedes, ¿han concebido una escuela no protagonizada ni caracterizada por los maestros? Es un conjunto de ladrillos. A mí me gusta decir, yo uso muchas veces las figuras bíblicas, me gusta decir que la escuela repite el momento de la creación del hombre. Porque es tierra, son ladrillos, entonces, un soplo divino le pone alma a esos ladrillos, y el alma, el soplo divino, son los docentes. Y recién cuando los docentes estén bien instalados, se da esa nueva situación de que la escuela tiene alma y entonces funciona. A mí me gusta decir que la Argentina por más que hable de la necesidad de crecimiento económico, la Argentina lo que necesita es el desarrollo de todos los habitantes como personas y de cada uno de ellos. En una palabra, la Argentina va a ser lo que sean sus escuelas. Pero resulta que las escuelas son lo que somos sus docentes. Y ahí está la magnitud de la obra y las necesidades que esta obra docente demanda.

Es inacabable todo lo que tendríamos que hacer para fortalecer y cambiar las condiciones de la escuela, porque la escuela que no funciona le roba a una generación de alumnos tiempo para crecer. Los taponan, los paraliza. No es recuperado el tiempo de una escuela que no funciona como es debido y como demandan las necesidades de los alumnos. Yo creo que otra de las grandes cuestiones y que indudablemente en los proyectos de ustedes aparece como muy atendido, es el tiempo pedagógico. Y creo que en los momentos de necesidades podemos estar confundidos en materia de

tiempos pedagógicos. Frente a la desnutrición de estas cifras, demos de comer. Los chicos tienen que comer. Si no hay en la sociedad, en su red una institución que pueda resolverlo, la escuela tiene que dar de comer. Pero la escuela no puede cambiar la educación por comida. Porque si lográramos superar estos índices, tendríamos argentinos calóricamente bien y argentinos mal cultural y educativamente. No es tampoco posible hacer una cronología, “pasaremos cinco años dando de comer y luego volveremos...”. No, porque los que comieron se fueron. Es decir esa es la idea del tiempo pedagógico.

Yo colaboro con una enorme villa en San Fernando en trabajos técnicos cuando los piden y para no alterar los tiempos de esa escuela que tiene 1300 alumnos, se da de comer funcionando en los cambios de turno 1500 raciones en 7 turnos. Pero no se saca un minuto del turno escolar. Porque esas cosas tienen que ser casi sagradas.

Los chicos argentinos más necesitados tienen cortos tiempos pedagógicos. Porque nuestro sistema... y eso yo doy gracias a Dios que ustedes lo estén resolviendo, en el sistema argentino, como dice Juan Llach, está invertida la atención de las necesidades. Los que más necesitan reciben menos, los que más necesitan están en las escuelas más desamparadas; en cambio los que tienen otras posibilidades educativas, sociales, familiares, culturales, están en escuelas mejores, más provistas. Cuando tenemos un gran docente le damos la posibilidad de elegir la mejor escuela. Yo creo que el sistema tendría que decir “¿usted es el mejor de su promoción? Bueno, tome el doble de sueldo y vaya a ponerme a punto la escuela más necesitada”. Yo creo que es necesario cambiar los criterios porque, Llach dice en todos sus esquemas de trabajo, que es un gran educador, miembro de la academia, y además un economista: todos los trabajos que está haciendo se llaman “Escuelas ricas para alumnos pobres”. Eso es decir la idea de justicia, empezar a tomar conciencia que hay que darles más a quienes han recibido menos. Y yo creo que esto flota en las cosas que ustedes acaban de decir. Entonces yo creo que todos estos proyectos de ustedes, y no lo habrán pensado así en términos de nomenclatura, son pruebas de potencialidades utilizadas en la escuela. Y acá tenemos que empezar a pensar cómo hemos llegado a tener potencialidades, analicen ustedes cuáles fueron los ánimos que los llevaron a acertar. Porque eso es lo que hay que trabajar y generalizar. Una escuela no puede tener miembros de inquietudes A y miembros de inquietudes B, C o D. Una escuela necesita ser un equipo profesional y actuante. Y lo que yo sé y puedo

tiene que potenciar al colega que sabe menos y hasta ahora no descubre lo que puede.

Voy a transmitir una experiencia medio cómica. Yo me moría en un sanatorio, donde me atendieron muy bien y me salvaron, quizás para mal de la educación. Me atendieron muy bien. Yo estaba con una septicemia de grado máximo, un viernes santo entró muy angustiada la jefa de terapia y me dice:

“Profesor, ¿usted es católico?”

“Sí, ¿por qué?”

“Bueno, porque se está muriendo”

Bueno, no hablemos de la profesionalidad de esa doctora, gracias a Dios yo me he olvidado hasta el nombre, pero pobre, era con una buena intención. “Se muere, se muere, si quiere un sacerdote...”. Le digo: “no, doctora, quédese tranquila, me traen la comunión del seminario de Villa Devoto todas las mañanas, estoy preparado, me tendrán la cuenta lista. Vaya Dios a saber a dónde me van a mandar pero hágame el favor de avisarle a mi mujer para que me traiga a mis hijas para despedirme y deje entrar a mi nieta que había nacido hacía dos meses.” Bueno, pero en esa situación de gravedad, empecé a repuntar, iba mejorando. La septicemia es una infección general, nada está sano. Y en una de las sesiones a la mañana vino el jefe de terapia con todos los especialistas: porque necesitaba el del corazón, el del hígado, el de los intestinos. Entonces estaban un día alrededor de mí, y uno me dice “¿Qué le pasa que está con esa cara de preocupado?” Y yo digo “Ay, doctor, estoy pensando en que si los docentes en las escuelas trabajaran como ustedes, cómo se ayudarían y cuántas cosas se podrían hacer.” Entonces otro de los médicos me dice, “déjese de jorobar con las escuelas y piense en usted, lo tenemos que sacar adelante”. Pero, al ver a esos especialistas mirando al enfermo, hablando entre ellos y ofreciendo los datos de cada uno en su especialidad, enseguida tuve el cuadro de que eso es un equipo en una escuela. Y con el liderazgo del jefe de terapia. Y yo he ido ratificando esa idea y se las quiero transmitir.

Los Congresos de *Deusto*, que es una universidad muy prestigiosa del País Vasco español, son unos congresos periódicos para el mejoramiento, nosotros diríamos, de las escuelas; ellos dicen de los centros. Y la idea central del Congreso del año pasado fue que el destino, el futuro de la educación, está en manos del equipo de cada centro y en especial en manos de la construcción del equipo educativo. Es decir, en el

mundo. Ya no se confía ni en la ley, ni en la forma, ni en la estructura. Es la conducción adecuada y el equipo verdadero obtenido como los médicos de mi terapia intensiva. Yo creo que eso lo tenemos que pensar y repensar. Porque a veces estamos esperando soluciones de la política educativa, que podrán tomarse enunciados, o como la Provincia de Buenos Aires, hay reforma, hay contrarreforma, hay informes, hay contrainformes, pero la verdad está en el aula.

Público: - [Pregunta]

van Gelderen: Claro, pero fíjense ustedes, que si yo tengo proyectos superadores en la escuela, no hay contrarreforma que pueda conmigo. Yo respeto que, indudablemente he tenido funciones políticas en el sistema, ¿quién puede saber las auténticas necesidades del grupo de alumnos a cargo nuestro? Nosotros. Y esa es la idea de la autonomía escolar. ¿Por qué es autónoma la universidad? Porque es el lugar donde están los especialistas que enseñan, trabajan e investigan para resolver las necesidades de las profesiones que están buscando sus alumnos. Entonces la idea de la continuidad, en los programas, de la atención a las necesidades de los alumnos son la única salvación, hoy, de los sistemas que crecen... porque es ponderable, cada vez los chicos asisten más a las escuela. Después se van, y ese es otro problema, pero asisten. Y yo creo que aquí también está el juego del mejoramiento y la adecuación constante de las escuelas a las necesidades de los chicos para que la sociedad confíe en la escuela y no permita o ayude a que los chicos tempranamente no se retiren de lo que reciben de la escuela.

Cuando uno les pregunta a sus nietos “¿Qué hiciste hoy en la escuela?” “Nada” “¿Qué aprendiste?” “Nada”, yo me callo, pero es dramático. Porque han hecho algo y ha habido un intento de enseñarles algo pero los chicos no descubren el intento. Luego vuelven en blanco. Y de ahí viene, cuando van creciendo, la desjerarquización de la escuela y de nosotros los docentes.

Yo pienso que la educación es responsabilidad de todos. Ahora Saramago, que es el premio Nobel del 98, el lunes me va a robar la idea porque va a dar en Santillana una conferencia con este título... y yo hace muchos años que definiendo esto que sostengo, cuando lo uso a Dostoievsky, el escritor ruso, que dice “Todos somos responsables de todo y de todos, ante todos y yo más que todos”. Este juego de todo y todos que es la responsabilidad social casi, en términos de docencia, es nuestro sacrificio. Pero viene otro problema, en términos de recorrido de escuelas y uso a otro autor ruso más

moderno: León Tolstoi, que dice “No sabemos nada, la única esperanza de conocer es conocer juntos”. Acá lo uso yo para decir, nuestro recorrido tiene que ser la búsqueda del equipo. Conocer juntos, nosotros con los colegas pares, los directivos, en el diálogo, la escucha, el intercambio para sacar adelante a la escuela. ¿Es necesario que todos participemos? Sí. En África hay un proverbio que sostiene que para educar al niño se necesita una tribu. Ustedes son las tribus capaces de educar al niño. Fíjense qué idea, el proverbio aplicado, qué contenido fuerte tiene en todo lo que hay que implicar para la educación de cada africanito... se necesita una tribu.

Y eso es... lo que hice el año pasado y el libro lo consigna en un capítulo. Yo les transmití a los docentes autores de los proyectos, otra idea que ya no es de Rusia ni de África sino que es de nuestros hermanos mapuches y que a mí me encanta recordarlos. Dicen los mapuches que los pájaros no cantan porque amaneció, sino que los pájaros cantan para que amanezca. Entonces ustedes estos proyectos, no los canten cuando terminen los proyectos, canten cuando vayan a realizarlos y lograr lo que se han planteado. Pero va a ser un canto doloroso porque también los salmos dicen que la siembra es tiempo de llanto. Pero aunque es tiempo de llanto el de la siembra, conduce y permite el tiempo de canto y alegría en la siega. Piensen qué fuertes tienen que ser ustedes, porque ustedes nunca van a estar en la cosecha. Están eternamente en la función de sembradores. Demanda una capacidad, una generosidad enormes para evitar el cansancio, el tedio y a veces también hasta el odio profesional cuando un docente está enfermo de agotamiento, porque los cantos y las alegrías las van a vivir otros, pero piensen que ustedes son los que han sembrado. Eso es muy útil hoy en día como ayuda profesional docente, porque el autofortalecimiento, y creo que en este camino de esfuerzo, como los pájaros, de necesidades, como el África de la responsabilidad, como Dostoievsky, de la necesidad de estar juntos, como Tolstoi, vamos a llegar a la esperanza. Y la esperanza no va a flaquear. Y a mí me gusta para hablar de la esperanza, lo que en uno de sus libros de juventud dice Borges. Léanlo a Borges, es un manejo del español de los argentinos que es colosal. Yo no sé cómo se podía escribir cosas tan importantes en nuestro idioma que cada vez es más argentino y menos español. Fíjense que Borges dice sobre la esperanza. “Y conste que lo venidero nunca se anima a ser presente en el todo sin antes ensayarse. Y que ese ensayo es la esperanza, bendita seas esperanza, memoria del futuro...”

Realmente cuando ustedes analicen sus proyectos, analicen cuánta esperanza han puesto en ellos y sosténganse para no caer en ningún tipo de cansancio profesional. Pero además, como Tolstoi nos dice, estudien juntos. La escuela cada vez más va a necesitar capacidad educativa para los alumnos, estudios para los docentes y orientación para los padres. Nosotros teníamos una función docente, la escuela de hoy tiene tres funciones docentes, es decir ustedes están exigidos tres veces más de lo que nos pidió la escuela primaria argentina a nosotros en la década del 40. Si todo esto que hemos oído hoy continúa, yo por lo menos, voy a poder irme a la Recoleta en paz. Nada más y ahora dialoguemos.

Público: -Yo quería hacer una reflexión sobre la situación en las escuelas marginales. Creo que no es muy fácil revertir la situación teniendo en cuenta que las escuelas más pobres están ubicadas en determinadas zonas de la ciudad. Sería bueno lograr de alguna manera que los docentes que están más preparados, puedan ir a escuelas marginales, no importa el número de alumnos y su poder adquisitivo. Porque hay mucha gente que trabaja, que es capaz y que presta mucha ayuda a la institución y se tiene que ir a escuelas más grandes o más accesibles.

van Gelderen: -Sí, es cierto. El problema del funcionamiento precario de las escuelas es la obligación del gobierno escolar de lograr medios para suavizar las condiciones de las escuelas. La UNESCO convocó a 11 especialistas que propusieron medidas al Ministro actual nacional. Bueno, parece que las carpetas estaban bien hechas, eran ricas en ideas, la UNESCO publicó un libro que no se vende, sino que se distribuye en todo el mundo. Se puede consultar en el Instituto Nacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO en Buenos Aires. Bueno, esto que marca usted, yo sabe lo que lo habré planteado, aún sabiendo que va a haber problema gremial: es el voluntariado en las escuelas, debidamente utilizado como el voluntariado en los hospitales, para que las escuelas puedan ser aliviadas de todos los trabajos y de todas las carencias que está sufriendo. Y yo les ejemplifico una cosa que nos tenemos que dar cuenta. Las horas de clase son escasas. ¿Por qué tenemos tiempos escasos? Porque no tenemos edificios, no podemos tener el horario lógico de 9 a 3 de la tarde con una merienda en el medio porque los edificios los tenemos que usar doble o triplemente. Entonces, una de las cosas que segmenta la cultura de los argentinos es que la insuficiencia de edificios escolares nos obliga a turnos insuficientes respecto de los que pueden disponer de un edificio. Por eso, hoy, ojalá fuera a cumplirse, hay proyectos hasta el 2010, no sólo de seguir construyendo escuelas con planes orgánicos o no, sino de ir

extendiendo horarios de clases y turnos como se ha hecho en la escuela estatal de la Capital Federal con el turno doble, completo. Hay proyectos de estudio de extensión gradual de jornada para que los chicos tengan más tiempo de clases. Pero fíjense que esto tiene costos enormes. Yo les di las cifras del sistema para que ustedes puedan tener la magnitud de lo que es alimentar, financiar y poner en condiciones un sistema que sufre una serie de pobreza en edificación escolar, insuficiencia de docentes. Las plantas funcionales no son suficientes para escuelas con semejante cantidad de alumnos. ¿Por qué no tenemos docentes auxiliares? ¿Por qué no tenemos en la escuela secundaria profesores con tiempo sin atención de alumnos?

Yo he estado en el proyecto 13, les aseguro que al Nacional Mariano Moreno en una crisis del 74 que estuvo tres meses ocupado por los alumnos, lo sacamos a flote con el proyecto 13. Porque era un grupo de profesores que nos habían designado para salvar el colegio, además de las horas de clase. Hoy, si eso se hubiera extendido a toda la república, habría muchos de los problemas de la Escuela Media resueltos. Entonces, el gran problema, insisto, es que nosotros tenemos que estar seguros de lo que hacemos de acuerdo con las condiciones que tenemos. Es todo lo que se puede hacer. Porque eso nos va a dar autoridad frente a la sociedad. La autoridad de la sabiduría reconocida, no el cargo. El que es sabio y es reconocido tiene autoridad. Y el poder, que no es una lucha política, el poder lo tiene el que presta servicios a la sociedad. El poderoso es el más servicial. En la escuela, el juego de autoridad y el juego de servicio son importantísimos porque todo lo que ustedes están trabajando acá son procesos de jerarquización de la escuela argentina. No es plata puesta en una escuela, son procesos de jerarquización de la escuela argentina. Vivimos tiempos de pobreza. Pero no estamos peor. Hemos sobrevivido. Dicen los autores, Botana, que la crisis que hemos superado, que estamos terminando de superar fue la más grande de la historia. Dicen los economistas que a la república le tembló el piso. Sepamos, miremos, recordemos, que las escuelas siguieron funcionando. Que las escuelas ahí estuvieron, no aflojaron y los argentinitos siguieron teniendo por lo menos un pizarrón y alguien que les develara los misterios del pizarrón. Yo creo que es lo que tenemos que pensar. Y fíjense ustedes, cuánto de sabiduría hay puesto en estos trabajos proyectados y cuánto de servicio está comprometido por ustedes los docentes para trabajar más y mejor. Esos son caminos, caminos de autoridad y caminos de poder. ¡Pobre la sociedad que mantiene demasiado tiempo un estado de no reconocimiento de la educación y de sus docentes! Yo lo veo así, no sé si es una chifladura

profesional. Pero cuando ustedes, si siguen por este camino, cumplan los 60 años de docencia van a ver que hay muchas satisfacciones que uno en los momentos duros no puede vivirlas. Pero que te marcan es cierto.

Ahora esta ley de financiamiento educativo que está en este momento en el Congreso, si es que los legisladores vuelven a legislar. Porque eso ya la escuela no lo puede resolver. Si los legisladores vuelven a legislar, los viejos que se quedan, los nuevos que llegarán, bueno, podremos empezar a recorrer caminos de un financiamiento mejor, más ordenado. Y por eso la sociedad toda ha avalado el proyecto y hemos ido sin compromisos políticos a las autoridades, presididos por Sábato que firmó el mensaje que nosotros les dejábamos ahí, que la sociedad argentina quiere el financiamiento adecuado para todo el espacio. Hay que empezar por ahí, y después yo creo que viene y que no deja de ser muy complicado el tener los nuevos docentes para la educación argentina. Nosotros nos hemos recibido de docentes con una formación no completa, usemos la palabra más elegante. Ahora hay que tratar de que los que nos suceden reciban mucho más. Y reciban una carrera adecuada, una capacitación necesaria permanente y un reconocimiento permanente de los esfuerzos que hagan para completar su formación. También se está trabajando. Yo integro la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, que el Consejo Federal ha formado con 5 Ministros provinciales, representantes de cada una de las regiones y con 4 especialistas que el Consejo Federal ha designado y bueno... ahí estamos trabajando. Es decir que son dos líneas que me parecen bien encarriladas, digamos: plata y docentes preparados, esos serían dos caminos de superación.

Público: -¿Cómo podemos tener acceso a los libros que ustedes presentaron al Ministro de Educación con la UNESCO?

van Gelderen: -Pedirlo por una institución. El pedido tiene que ser institucional porque el libro no se vende. Hay que pedirlo al Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. El libro se llama "La fragmentación del Sistema Educativo". El director es Juan Carlos Tedesco.

Público: -Una inquietud que me gustaría escuchar cuál es su postura o el análisis que usted hace de la importancia del trabajo en equipo. En ese sentido recalco esta importancia e incluso sumando una experiencia personal sobre la importancia del intercambio de capacidades. Mi pregunta puntual apunta a la formación que tienen los nuevos docentes frente a esta nueva problemática que todos conocemos y que usted

fue bastante claro en su exposición. Me refiero a institutos terciarios que en 2 años generan docentes y me refiero también a esta, me parece a mí, crisis que hay en la educación desde el momento que en muchos lugares, por lo menos de donde yo provengo, el ser maestro, el ser docente está planteado más que nada como una posibilidad laboral, más que como una posibilidad de vocación. Entonces muchas veces el obstáculo que uno encuentra en este trabajo en equipo es ver personal que le cuesta muchísimo desde la formación o desde la vocación tener un compromiso de trabajo.

van Gelderen: -Usted ha hecho un diagnóstico, le aclaro, que figura en los documentos que estamos manejando en Comisión Federal. Hay un bajón. Yo quiero usar palabras que no sean ofensivas para los colegas, un bajón no sólo profesional sino también cultural en el egresado de los institutos de formación de profesionales. Tenemos que asumir que la república tiene ahí uno de los problemas gravísimos del sistema. Tenemos 2100 profesorados en el país. Francia tiene 50. Y tenemos 1000 planes de formación docente en las universidades estatales y privadas. Yo digo que este sistema se ha extendido sin registros y controles suficientes. Y lo que se ha producido, me parece a mí, es el mantenimiento de ciertos criterios curriculares de la formación profesional que no han atendido el cambio profundo de los alumnos que ingresaban a la carrera. Entonces, han ingresado a la carrera alumnos de profesorado rechazados por la universidad o con insuficiente formación científica y cultural. No quiero usar ningún término que fuera a parecer discriminatorio. Lo curioso es también el peso enorme del alumnado de más de 24 años, que no se corresponde con la edad que tiene contemplada el sistema. Entonces también el instituto que los recibe, esto es opinión mía, se ha secundarizado. Son secundarios prolongados sin exigencia académica y cultural. Y desapareció la Escuela Normal. En los '70, no conseguimos un modelo de formación de maestros. Nos quedamos perdidos en la niebla. Mantuvimos la formación científica especializada del profesor para media, que estuvo a un nivel de exigencia casi universitaria y que se creó tomando el modelo de las universidades alemanas en 1905 y mantuvimos el criterio de especialización, pero le sacamos la exigencia científica.

Los profesorados de jardines de infantes, que fueron de un nivel extraordinario en la Argentina y que nos dieron por mucho tiempo el nivel del sistema, ahora dicen los especialistas, entre ellas Berta Braslavsky, por ejemplo, que no aparecen en los profesorados de jardín todos los avances de la neurociencia para estudiar los

procesos de aprendizaje. Tampoco aparece todo lo que el mundo está haciendo para la estimulación temprana de la alfabetización y para marcarle a la familia la necesidad de participar en esa estimulación temprana. Con lo cual se nos han empezado a venir abajo en su prestigio hasta los profesorados de jardín de infantes. Bueno, esto es lo que tenemos que resolver en la Comisión, y estamos trabajando, creo yo, tan seriamente como es posible. Pero es un problema espantoso. Cuando yo hablo digo, bueno, mantengan lo que tienen porque no lo van a resolver con repuestos adecuados. No sé como decirles..., que no expulsen a los docentes que tienen ahora, porque probablemente los que lleguen van a ser peores. Eso es muy doloroso profesionalmente.

Insisto, hay excepciones, pero les doy la cantidad para que se den cuenta. Las excepciones dentro de un conjunto de 2100 de instituciones no mejoran el nivel general. Ahora también tenemos un gran problema en Argentina: ¿de dónde sacamos profesores superiores, formadores de formadores para atender 2100 centros y 1000 proyectos? No hay,... no sé si habrá en China, pero en Francia no hay. Entonces, es decir, los profesorados se nos han salido de escala, como diría un arquitecto. Pero ahora no los podemos cerrar, hay que perfeccionarlos y hay que resolver problemas de federalismo porque no todas las provincias tienen la misma aptitud para conducir procesos políticos de educación superior. Entonces es muy difícil juzgar el federalismo que es la forma política de la república y que habrá que respetar. Habrá que formar equipos técnicos, habrá que ayudar a las provincias, habrá que hacerse cargo de los costos. Pero yo creo que si en el 2010 esto no está resuelto va a ser muy difícil que la Argentina logre una elevación de la calidad.

2.b Lic. Mirta Torres: "Literatura infantil, estrategias de trabajo en el aula"²

Mirta Torres es docente especialista en Didáctica de la Lengua; Miembro del Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Currículum de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Co- Coordinadora (Subproyecto "Grupos") del Proyecto de Atención de Alumnos con sobreedad, dependiente de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Asesora externa de la Dirección de Psicología de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Bs. As. Recientemente publicó "Materiales para el alumno." "Materiales para el docente" en el marco del Programa Plurianual de Acompañamiento a la Gestión del director, de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Bs. As.

¿Hay gente de muchos lugares? En principio, yo también agradezco estar acá. Siempre es bueno ver a gente que viene de todo el país y experiencias tan distintas y tan iguales, finalmente, donde a todos nos preocupa enseñar y que los chicos aprendan. Y en mi caso, me preocupa sobre todo enseñar a leer y escribir. Matemática ya tendrán tiempo de aprender, total no tiene importancia hasta mañana que están trabajando con la persona que viene a proponerles algo de Matemática.

Desde la preocupación porque los chicos aprendan a leer, y porque les guste leer, les cuento que trabajo en la Ciudad de Buenos Aires, en un programa especialmente pensado y preparado para chicos que llegan a 4º. Ustedes saben que la CBA tiene organizado el tramo *primaria* en primer ciclo, hasta 3ero y segundo ciclo de 4to a 7mo. Luego, se inicia el tramo *secundaria*, como en la vieja estructura.

Nosotros trabajamos con chicos que llegan a 4º, es decir, lo que sería el primer año del segundo ciclo, en sobre-edad, con dos o más años de sobre-edad. Son chicos que vienen de repetir varias veces 1º, 2º o 3º, historia que debe ser más o menos común en algunas de las escuelas que ustedes representan, por no decir en casi todas. Estos chicos que llegan en sobre-edad a 4º, en algunos casos, algunos como producto de sus historias personales: se mudaron, estuvieron dos años con la abuela en Paraguay, en Santiago, en Perú, volvieron a Buenos Aires, perdieron el boletín, etc.; en otros casos, un alto porcentaje, retrasó su trayectoria escolar por repitencias y abandonos parciales. Algunas veces, se cruzan las repitencias y las historias familiares.

² Desgrabación de la ponencia expuesta el día 21 de octubre de 2005 en el marco del Encuentro Nacional de Educadores organizado por Fundación Cimientos.

El programa, cuyo nombre formal es “Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad”, se denomina entre los que participamos en él “Programa de Aceleración”. Agrupa no más de 12 o 13 alumnos en un grado. Cuando los chicos con sobreedad son muchos menos, por ejemplo son cinco o seis en una escuela, se los invita a venir en contra-turno: ellos cursan 4º a la mañana o a la tarde, y asisten en contra-turno a trabajar, en ese pequeño grupo, con la intención de afirmar los contenidos del primer ciclo y acelerar la enseñanza de los contenidos correspondientes a 4º. Por eso lo llamamos de aceleración.

El programa no es un programa de promoción social, es decir, si los chicos no aprenden, no pasan de tercero a quinto. En la aceleración se acompaña a los chicos, se trata de que aprendan y cuando efectivamente se logra que adquieran lo que no pudieron adquirir hasta el final del primer ciclo, pasan de 4º a 5to y seguirán su historia escolar. Cuando logramos que efectivamente *aceleren* en la adquisición de los aprendizajes, los chicos hacen 4º y 5º en un solo año y después 6º y 7º, también en un año de escolaridad.

En este marco, con una población que presenta dificultades en su trayectoria escolar, espero poder mostrarles de qué manera fuimos tratando de que los alumnos se acercaran a la lectura.

La población se divide en dos grandes grupos respecto de la lectura: los que no tienen el hábito de la lectura, con lo cual están más o menos igual que montones de chicos que tienen una trayectoria escolar normal, y los que llegaron a terminar 3º sin haber adquirido la posibilidad de leer. No leen. No leen convencionalmente. En algunos es un problema de hábito, de frecuencia de lectura, de experiencias lectoras frecuentes y, en otros, es realmente un problema de adquisición.

Ingresan en este 4º y 5º de aceleración sin saber leer y escribir. Esta situación de falta de hábito lector, de falta de experiencias lectoras frecuentes o de no haber adquirido la posibilidad de leer por su cuenta, se confronta con la edad de los chicos. Son chicos grandes.

Entonces, en el momento de seleccionar los libros para trabajar con los chicos, se presenta la contradicción entre los intereses de la edad y las posibilidades lectoras. ¿Qué pueden leer y qué les gustaría leer? ¿Qué sería interesante para leer? Esta pregunta nos llevó a pensar mucho en la selección de libros y en principio se tomó una decisión.

La primera decisión que se tomó fue que, si tenían que aprender a leer, por respeto a su edad, fuera *con libros*. Con libros interesantes, con libros de los que lee la gente, no libros escolares.

Y allí fue como entró fuertemente el rol de la literatura, no sólo para desarrollar el gusto por la literatura (y eso está muy bien), sino para que fuera como fue para muchos de nosotros, una herramienta, un instrumento que nos forma como lectores.

La mayoría de nosotros posiblemente coincidamos en proceder todos de familias más o menos escolarizadas o que privilegiaron fuertemente nuestra escolarización. Era importante para ellos que recibiéramos y multiplicáramos en frutos lo que la escuela ofrecía. Ese empuje no es menor. Estas familias, como las nuestras, ponen a circular la lectura entre los chicos muy pequeños -en el caso de mi hijo menor, desde el día de su nacimiento-. Cuando volví con él de la clínica, debió haber escuchado su primer cuento mientras se lo leía a su hermana, es decir, a mi hija, que le lleva tres años. Para mis hijos empezó tempranamente el contacto con la voz que acerca el cuento, el poema, la literatura...

La voz de la madre acerca tempranamente los cuentos a los chicos y las canciones de cuna. Es verdad. Pero también acerca algo que pasa a ser fundamental en la formación del lector. La respuesta a una pregunta que la mayoría de nuestros alumnos no se podría ni siquiera formular: ¿qué hay adentro de los libros? Lo que mi hijo empezó a experimentar, desde los tres o cuatro días, al volver de la clínica después de haber nacido, fue esta experiencia de acercarse a ver *qué hay adentro de los libros*.

La mayoría de nuestros chicos, los que recibíamos en el grupo de aceleración habían tenido muchas experiencias de enseñanza de la lectura porque habían estado, muchos de ellos, cuatro o cinco años en la escuela. Habían hecho dos veces 1º, dos veces 2º, una vez 3º, o algo así. Por lo tanto, las maestras con las que estuvieron, intentaron y les enseñaron lectura. Lo que no se dio en estos chicos fue lo que fácilmente se dio en nosotros y nuestros hijos: que cualquiera sea el método de la maestra, con el que estamos o no de acuerdo (yo ignoré siempre los métodos que usaban las maestras de mis hijos: a la escuela se va a aprender, y que se arreglen con la maestra), lo que la maestra propone como enseñanza de la lectura, en mis hijos y en los de ustedes, en sus sobrinos y en ustedes mismos, se juntó, en el momento en que la maestra empezó una propuesta de enseñanza sistemática, con un conocimiento que los niños ya tenían, que era saber qué hay dentro de los libros.

Quiero decir, cuando uno lee saca elementos de lo que tiene delante de los ojos, es decir, de las letras, de los dibujos, de las páginas del texto, de la obra. Saca información de allí. Pero esa información no es la única para que se produzca la lectura. Para que la lectura tenga lugar, el lector obtiene información de la página pero pone mucho de lo que él mismo tiene *detrás de los ojos*. Si no fuera así, si la lectura no fuera una conjunción de lo que tenemos delante de los ojos y detrás de los ojos, en nuestra cabeza, yo podría leer con toda libertad un texto de biología nuclear. Y no puedo. Y yo sé leer, ustedes no lo dudan. Sin embargo, si el texto es de biología nuclear, yo no lo leo. Lo leo, hago el intento, sé mucho del lenguaje, como saben ustedes, pero de lo que no sé nada, es de biología nuclear. Y entonces no llego al sentido, no llego a la lectura. Porque la lectura es sólo eso, sentido.

Entonces quiere decir que cuando los chicos y los grandes leemos hay un aporte mutuo del texto al lector y del lector al texto. Cuando los chicos de las familias escolarizadas, de las familias que prestigian la lectura y les leen cuentos y les ponen a circular los libros en la casa cuando son todavía muy pequeños, cuando llegan a la escuela, estos niños llevan -detrás de los ojos- muchos conocimientos acerca de qué se puede encontrar cuando se abre un libro. Mientras tanto, para los chicos que no proceden de grupos donde la cultura escrita está en circulación -no quiero decir que no existe-, lo que la escuela ofrece, es lo primero y, a veces, lo único.

Ya hay pocos lugares donde la cultura escrita no circule, pero la cultura escrita en circulación es una mamá que lee, para ella a veces. Los niños *ven leer*. Fíjense qué importante, “ver leer”. Eso que es tan habitual para los chicos que se mueven en nuestras familias. *Ven leer*. *Escuchan leer* cuando los adultos u otros niños más grandes leen o cuando *les leen*.

Ver leer quiere decir ubicar el texto, ubicar el libro, pasar las hojas, ponerlo al derecho, seguir la linealidad convencional de la escritura, que no es natural. Los chinos y los hebreos no siguen la misma dirección que nosotros en sus escrituras. La direccionalidad de la escritura es convencional. A dar vuelta las hojas, *se aprende*. Los chicos en Israel aprenden a dar vuelta las hojas en otro sentido y lo mismo debe ocurrir en China. Quiere decir que ver leer es importante. Cuando uno ve leer, adquiere saberes acerca de la lectura: cómo poner el libro, como dar vuelta la hoja. Y uno se sorprende cuando la nieta de nueve meses pasa las hojas, (tengo fotos de mi nieta pasando las hojas y aportando, de paso, a la teoría de su abuela).

Uno se sorprende y exclama: -“Mirá cómo pasa las hojas”. Sin embargo, hace nueve meses que está viendo cómo pasar las hojas. Muchos de los chicos que llegan a la escuela, no vieron acomodar el libro y pasar las hojas. No vieron leer.

El segundo ejemplo, y ustedes lo tienen cotidianamente, es el cuento leído una vez..., y el niño pide “otra vez”. Y no quiere otro, quiere el mismo y... “otra vez” y “otra vez” y “otra vez”. Hasta que un día abre el libro y dice “Había una vez una nena que se llamaba Caperucita Roja”. Y todos opinan “lo sabe de memoria”. Sí, lo sabe de memoria. Pero detrás de eso hubo un mediador que le develó qué hay dentro de los libros. Para leer hay que tener muchos conocimientos *detrás de los ojos* acerca de qué hay adentro de los libros.

Cuando este chiquito de tres o cuatro años abre el libro y dice “Había una vez una nena que se llamaba Caperucita Roja”, lo hace porque tuvo dos posibilidades que muchos de nuestros chicos que llegaban a aceleración no habían tenido. Ver leer, escuchar leer y una más que no es menor. Escuchar leer y, después, o antes o mientras, tener a disposición el libro que le leyeron. De modo que, en solitario o con público, tuvo la oportunidad de volver a encontrarse con el libro y saber que ahí estaba escrito *lo que sabe que dice* porque lo escuchó ¡tantas veces!

En este libro no dice otra cosa, habla de Caperucita y de la abuelita, del lobo y del cazador. Toda esa información pone al niño más cerca de la lectura que la posibilidad que tenían algunos de nuestros chicos de, arduamente, intentar oralizar letras que sí reconocían pero que nada les decían. Nunca llegaban al “cuento de Caperucita”.

¿Quién lee? El que abre el libro y uno piensa que lo “sabe de memoria”, que conoce y llega al sentido del relato o el alumno que, con gran cantidad de enseñanza acumulada –sobre las letras, por ejemplo– no llega al sentido.

¿Qué le falta a uno y qué le falta a otro? La verdad es que, si bien los últimos ejemplos son de mi nieta menor, que tiene tres años, también tengo alguno de mi nieta mayor, que tiene trece. Puedo contarles dos experiencias muy interesantes con ella. Su papá le había comprado unos libros muy grandes, de cuentos de hadas. En uno de esos libros, muy ilustrados, había una imagen de un príncipe a caballo cruzando un puentecito de madera. El dibujo estaba en el ángulo inferior de la hoja y en una columna lateral seguía el cuento y decía “los cascos de su caballo hicieron pum-pum-pum”. Cuando Fátima tenía tres años y ya había escuchado leer muchas veces el cuento, y había tenido oportunidad de ojear el libro, de encontrar otra vez el dibujo del

príncipe pasando por el puentecito, de volver a encontrarlo, de haber escuchado que cuando llegaban a esa parte le decían pum-pum-pum y de mirar tantas veces como para descubrir que ahí había signitos que se repetían, puso el dedo y dijo “acá dice pum-pum-pum”. Y era verdad, ahí decía pum-pum-pum.

¿Qué le pasó a Fátima? Fátima pudo de pronto en ese lugar puntual del pum-pum-pum juntar el contexto de la historia, el contexto del tema que desarrollaba el cuento, el contexto lingüístico que le habíamos provisto todos los adultos que le leímos una y otra vez el cuento. Todo eso que ella tenía *detrás de los ojos* lo juntó con lo que tenía *delante de los ojos*: la imagen, el espacio, el lugar, la disposición gráfica... no son sólo las letras. En ese momento, produjo la lectura por sí misma.

Un lector necesita conocer *qué dice* pero también *cómo lo dice*. Por eso los niños tienen que escuchar leer (no sólo *narrar*, que es muy bueno, se trata de escuchar y ver leer, con los libros).

Se trata, entonces, de que nuestros alumnos vean leer, escuchen leer y participen de un grupo donde los libros circulan, donde los libros se tocan, se miran, donde cada niño puede encontrarse con lo que ya sabe que allí dice.

Esta es una situación de comunidad de lectores; lo que ocurre con los chicos es que necesitan participar de la comunidad de lectores. Es como los aprendices. En la Argentina de los últimos años, desaparecieron los talleres. Por eso, en este momento, cuando abre alguna industria, no hay torneros, no hay modistas, no hay los que eran hace años los aprendices de los talleres, es decir, el chico que empezaba cebando mate y barriendo la viruta. Y de pronto era tornero, porque participando de la comunidad del taller metalúrgico, se había formado como tornero. Eso les falta a nuestros alumnos, participar de la comunidad de lectores y vivir la experiencia del aprendiz. Si en este grupo todos manejaran el torno, uno terminaría, sin darse cuenta, manejando el torno. Si en este grupo, todos leen, los chicos terminan por integrarse como un miembro más de la comunidad de lectores.

Lo que les faltaba a los chicos que recibíamos en aceleración no era sólo la experiencia familiar a la que no tenemos derecho a responsabilizar. Pero, sabemos que en la casa no tienen experiencias lectoras. En la escuela ¿tienen experiencias lectoras? ¿Ven leer? ¿Escuchan leer? ¿Tienen la oportunidad de tocar los libros y mirarlos, de volver a encontrarse con el cuento que les leyeron una vez y otra vez? Lo que decidimos, en este Programa, fue recrear en el aula y en la escuela esa

comunidad de lectores. Es decir, hacer que los chicos vean leer, que escuchen leer y que tengan a su disposición los libros para encontrarse con novedades y también para volver a encontrar el cuento que les gustó. Para que en algún momento se dé el encuentro entre *todo lo que sé porque me lo leyeron* y *el pum-pum-pum, lo que se presenta delante de mis ojos*.

Nosotros, entonces, pusimos a circular libros de cuentos. Sin libros no se forman lectores. Y sin lectores no hay ciudadanos. Sin ciudadanos nos estancamos. Ustedes saben que cuando al chico en la escuela le piden un libro, muchas familias se reencuentran con una tradición, que es la tradición de que la escuela pida un libro. Y aunque no todas las familias puedan aportar un libro, en un grupo, tres libros son más que nada. Esos tres se ponen en circulación. Hay que pedir hacia arriba y hacia abajo y perder la timidez.

Este aspecto se toca con el siguiente punto. Nosotros veíamos que nuestros chicos necesitaban ver leer, escuchar leer, participar de la circulación de los libros. Pero otro aspecto resultó esencial: que los chicos tuvieran algún libro de su propiedad. Con los chicos del Programa de Aceleración leímos Peter Pan, algo recortado, pero respetando, en los fragmentos seleccionados para la edición, las palabras del autor. Lo elegimos porque relata la historia de un chico que no quiere crecer, es decir, una historia que podría ser significativa para nuestros alumnos. La pertenencia del libro, la posesión del libro, fue generando una situación un poco conmovedora en la cual los chicos llevaban el libro a su casa, lo leían a su hermanita, lo leían a su mamá mientras estaba haciendo cosas. La circulación de la cultura de la escuela hacia la casa y no, como la escuela espera, de la casa hacia la escuela.

Con Peter Pan pasaron muchas cosas, a pesar de que tuvimos una queja: como era una serie de fragmentos, bien armados y coherentes, hubo algunas niñas que se quejaron porque *el final era muy repentino*. Es decir que, a pesar de no saber leer, escucharon que en esta versión de Peter Pan, el final llegaba muy rápido. Y era verdad, había sido demasiado fragmentado. Cuento esto para que ustedes vean que descubrir *qué hay dentro de los libros*, permite descubrir muchas cosas, además de la posibilidad de leer convencionalmente. Ellas descubrieron que el final era muy precipitado. Esta crítica es interesante porque demuestra que un niño es capaz de descubrir cómo tiene que ser el ritmo de los relatos literarios.

¿Qué fue pasando entonces? Empezamos a darnos cuenta que el tema de la pertenencia, el tener un libro de su propiedad, era importante y empezamos a producir (porque no podíamos comprar), buenas versiones de algunos cuentos tradicionales: Caperucita Roja, pequeño y muy ilustrado, El Gato con Botas -un éxito entre los chicos de aceleración- y Hansel y Gretel. Lo que ocurrió es que nosotros imprimimos estos libritos para los que no sabían leer. Al principio, nos parecía inapropiado ofrecer a chicos de once años el cuento de Caperucita Roja. Lo que ocurrió, es que estos cuentos lograron despertar el interés *lector* en todos los chicos. Cuando empezó a circular el relato de Caperucita Roja, nos dimos cuenta de que no lo conocían. Cuando empezó a circular Blanca Nieves, nuestros chicos de once o doce, no lo conocían.

Entonces, por un lado, para los más grandes, estos relatos literarios leídos por la maestra, les permitieron reencontrar en el librito de su propiedad, fragmentos que, como el “pum-pum-pum” de mi nieta, eran fácilmente identificables. En Blanca Nieves, “espejo espejito ¿quién es la más linda del reino?”. ¿Por qué?, porque esta imagen de la madrastra frente al espejo y esta diagramación de la estrofa que rompe la línea entera del relato, de la voz del narrador, para poner en estrofa el diálogo entre la madrastra y el espejo, era fácil de diferenciar en la totalidad. “Espejo, espejito ¿quién es la más linda del reino?, Eres tú, mi reina”. Esto fue uno de los primeros acercamientos de los que no podían leer por sí mismos a la lectura posible.

Otro fue el diálogo canónico de Caperucita “qué ojos tan grandes tienes. Para verte mejor, etc.” Después de que la maestra lo lee dos veces, el chico lo repite junto a ella, hace el coro. Esto nos pasó con niños de doce años. Nunca habían escuchado contar el cuento, y a la tercera vez, se sumaban a la lectura y empezaban a poder observar: *aquí dice algo que yo sé que dice*. Toda la información que tenían acerca de la lectura, la que le habían dado a lo largo de su historia escolar de varios años, se puso en juego con la lectura de estas historias que favorecieron la independencia lectora por un lado y la organización de la estructura narrativa por otro. Organización temporal, presentación y aparición de los personajes. No estoy hablando de una clase explícita. Estoy hablando de que fueron adquiriendo esta organización narrativa a partir de escuchar la lectura de un cuento.

El hecho de tenerlos en propiedad permitía que se reencontraran con el diálogo canónico, que se reencontraran con el diálogo de la madrastra con el espejo, que se reencontraran con Hansel y Gretel, que fue un éxito. No sé por qué, es un cuento atroz, pero les encantó, en especial cuando le dan a la bruja la patita de pollo, para

que crea que todavía no engordó Hansel; este fragmento tuvo un éxito esplendoroso. Los chicos empezaron a encontrarse con la posibilidad real de leer por sí mismos los libritos que ellos tenían en propiedad. Esos que escucharon leer a la maestra tantas veces, los que pueden volver a mirar a solas. Entonces, el acercamiento de los chicos a la lectura parece el producto de algunas variables que no siempre se tienen en cuenta.

Los maestros que trabajamos en escuela básica nos sentimos con culpa cuando leemos, como si perdiéramos el tiempo. Parece que el maestro lee en los minutos entre terminar una tarea y el toque de la campana de salida. El docente de tercer ciclo no lee a sus alumnos. Y esta situación, sin embargo, es una de las variables esenciales para la formación de los lectores. Es la voz de la madre, de la abuela y del padre que le leyó tantas veces el cuento.

Sin embargo, esta no es la única variable, otra variable innegociable es la frecuencia. No se trata sólo de leer una vez. Se trata de leer frecuentemente el mismo cuento, de leer frecuentemente otro cuento, de leer frecuentemente mientras los chicos siguen la lectura del cuento en sus ejemplares; de a uno o de a dos, para que puedan empezar a hacer este ajuste de lo que escuchan leer y lo que creen que dice, entre lo que aporta el texto y lo que aporta la voz del maestro.

Esta situación tan sencilla, tan de escuela tradicional, tan de “escuchar leer”, de “seguir la lectura”, “seguir en el libro”, se reforzó con una situación bastante interesante de proponer a los chicos con motivos distintos, previstos y planificados: el regreso al texto. Volver al cuento, es decir cuando uno lee un cuento, suele generar una situación de intercambio. Esa situación de intercambio, que es oral y está muy bien, tiene mucho más que ver con la memoria que con la lectura. Porque una vez que se leyó, se comenta. Lo que nosotros nos propusimos es que una vez que se hubiera leído, se comentara fundamentando. Pero entonces, *“¿qué es lo que Caperucita le dice al Lobo? ¿De qué le habla primero: de los ojos, de las orejas, de la boca? Vamos a mirar en el libro para ver de qué le habla primero. Y resulta que le habla de los ojos en algunos, de las orejas en otros, de las manos en otro. Primero, generalmente de las orejas o de los ojos, después de los brazos pero ¡qué cosa! la última en nombrarse es siempre la boca. ¿Están seguros? Fíjense si es la boca. ¿Por qué será la boca? ¿Qué viene después?”*

Este *volver al texto* para encontrar escrito lo que saben que dice, no se realiza por casualidad. Lo encuentran por decisión didáctica del docente. En el caso de los chicos que se crían en un ambiente lector, el encuentro entre lo que saben que dice y lo que efectivamente dice, puede ser espontáneo. Pero les puede llevar cinco o seis años. Nosotros estábamos acelerando. Entonces, el encuentro entre lo que sé que dice y lo que tengo frente a los ojos, hay que provocarlo didácticamente. Y esto tiene que ver con la vuelta al texto. *¿Y a vos qué parte te impresionó más? No me la cuentes, vamos, yo te ayudo a buscar el fragmento.* Localizar el fragmento, por los dibujos, porque se acuerdan que está por la mitad, porque saben que estaba después de que llegó el cazador. Localizar el fragmento y definir *dónde empieza y dónde termina*, aunque la maestra le esté leyendo y diga *“yo te lo leo y vos parame en la parte...”*.

En la “Bella Durmiente”, en una versión hermosa de los Grimm, donde se escucha la voz *aguda* del hada que habían olvidado invitar. *“...y el hada corre la cortina con sus afiladas uñas”*. Entonces la maestra para de leer, todo el mundo ya sabe que es mala *¿Por qué lo saben? Vamos a buscar qué dice el narrador que nos hace sospechar que es mala. Vamos a volver al texto.*

Lo que estamos provocando es que la literatura sea un espacio de deleite; que se metan en el mundo de la narración porque es organizador del pensamiento, pero porque es también un derecho el de disfrutar de la narración, que participen de la comunidad de lectores, pero además que vivan la experiencia didáctica del encuentro entre lo que saben que dice y lo que dice, por sugerencia de la maestra. *¿Cómo dice? Dice voz aguda y uñas afiladas. ¿Lo encontraron a eso? ¿Dice voz aguda y uñas afiladas o dice voz afilada y uñas agudas?* Esta búsqueda de lo que está escrito está planificada. Se trata de enseñar a leer literatura y de enseñar a leer. En cada relato hay un fragmento que propicia el retorno al texto. En cada cuento hay un fragmento que lo propicia.

Lo que coronó, con bastante éxito, la adquisición de la lectura por sí mismos, además de estas condiciones didácticas que fui mostrándoles, fue la creación de la biblioteca circulante “Hans Christian Andersen”. Se armaron tres o cuatro cajas con libros que empezaron a circular entre los distintos grupos de aceleración. No todas contenían los mismos títulos. En cada grupo, la caja está durante dos meses. Hay un alumno bibliotecario que tiene su sello y sus planillas. Y es muy importante tener sello. Eligen, se llevan el libro a su casa, se sella la fecha de salida, se sella la fecha de entrada. Están manipulando la lengua escrita anotando, registrando, controlando. Para todo

esto sirve la lengua escrita. Y el tiempo es acotado: dos meses. En estos dos meses, tienen que llevarse todos los libros que les interesan. Porque en estos dos meses, se retira esta caja y viene otra. En las situaciones en donde se reúnen los lectores del grupo después de haberse llevado el primer préstamo, el comentario es *“yo me llevé tal y me gustó porque...”*, *“yo me llevé tal y no me gustó porque...”* Siempre se propicia el comentario con el libro en la mano.

Así como les decía al principio que para ser lector hay que participar de una comunidad, tener posibilidades de anticipar el contexto de la historia y el contexto lingüístico, tener la posibilidad de reencontrarse con lo que saben que dice; también es necesario participar de lo que hablan los lectores. Y los lectores hablan de *“me gustó este que es del mismo autor que el que te llevaste vos”*, *“mirá este, es una edición ilustrada de uno de los Cuentos de la Selva...”* (dicen los chicos) Y también hay una edición de antología, de la que cuesta cuatro o cinco pesos, donde están todos los cuentos con muy pocas ilustraciones. En la caja de la biblioteca están los dos, los cuentos ilustrados a todo color y la antología, sin ilustrar, pequeña, barata de poco precio. Entonces de esto hablan los lectores: *“acá están todos, pero no tiene ningún dibujo, aunque debe ser más barata. A mí qué me importa, yo me compro esta”*. Estas cosas son las de la que hablan los lectores: el autor, si están todos juntos, si están ilustrados, que esta edición es mejor porque tiene la letra más grande, este es otro de animales. La cultura letrada está conformada por todas estas variables que confluyen en la formación del lector: la frecuencia, la variedad, la convivencia y el comentario con otros lectores, la elección.

Creo que nuestro desafío respecto de la literatura es muy fuerte porque estamos hablando de hacer de la escuela una comunidad de lectores, donde el maestro sea el primer lector. Esta una variable esencial: para hacer llegar la literatura a los chicos, lo más importante es mostrarse como amante de la literatura. Lo que nosotros le enseñamos a los chicos no son los cuentos, es la manera que tenemos de relacionarnos con los cuentos. Lo que los chicos aprenden en la escuela es una forma de relacionarse con la lectura, el entusiasmo del maestro, el fervor, el deseo de integrarse a la comunidad de lectores, el gusto por la lectura. ..

Les leo para terminar, una situación que no es del grupo de aceleración, es un pequeño registro de segundo grado. Es del año 96 y a mí me sigue impresionando. El maestro se llama Sebastián, en ese momento era mucho más joven que ahora, era recién recibido y habíamos armado con los chicos de segundo grado una secuencia

que ahora se puso de moda acerca de *cuentos de piratas*. El maestro lee varios cuentos de piratas “El Capitán Tifón”, “El pirata y los buñuelos”. Después, los cuentos circulan por el grado durante quince días y se van armando repertorios con los nombres de los personajes –el capitán, el pirata malo, el pirata bueno, el gobernador, la joven raptada, los lugares donde ocurren los cuentos de piratas (en una isla, en el barco, en el puerto, en la casa del gobernador), las situaciones, los conflictos. Se iban haciendo los repertorios a medida que se leía. Se cierra la secuencia con la producción grupal de un nuevo cuento de piratas.

En medio de esta secuencia, Sebastián, el maestro de segundo, dice: - “*Bueno, si estamos en el tema de los piratas no podemos dejar de leer la mejor historia de piratas que se escribió jamás. A mi me la leyó mi papá cuando era chico y yo enseguida quise aprender a leer, para leerla yo*”. Entonces Maxi le dice: - “*Si vos ya la conocías*”. -“*Y sí, pero me gustaba asustarme de nuevo* - dice el maestro-, *leyendo la parte que me daba más miedo*”. “*¿Qué parte?*” pregunta Anita. “*La parte en que se escucha el ruido de la pata de palo y Jim sabe que se acerca el pirata malo*”. Y pregunta Kevin “*¿Y quién es Jim?*” “*¿Se escapa o lo agarran?*” dice Maxi. “*Esperen, ya la vamos a leer. Esta historia, es una novela que se llama **La Isla del Tesoro***”, -dice el maestro. -“*Ah, mi papá la tiene*” dice Ana Clara. -“*Entonces mañana traela*”, contesta el docente. “*Se llama **La Isla del Tesoro**, la escribió Robert Louis Stevenson que vivió entre 1850 y 1894*”. Literalmente, el maestro dice estas palabras a los alumnos de segundo grado.

¿Qué es lo que hizo el maestro, Sebastián? Les presentó la obra. ¿Cómo la presentó? Época, contenido y compromiso “*me la leyó mi papá... es la mejor historia de piratas... yo quiero encontrar de nuevo la parte que me da miedo*”. Se presentó él, junto con **La Isla del tesoro**. No la presentó sola. Y lo que hizo después fue leer los primeros párrafos del primero capítulo. Con palabras del autor presenta al protagonista de la historia, Jim, que es casi un chico. Describe los elementos principales del ambiente: una taberna sórdida de la costa, presenta a unos marineros muy sospechosos, va salteando fragmentos, pero no narra, intercala la narración pero rescata la lectura directa y un poco exagerada de los párrafos de acción, las expresiones que reflejan los matices más importantes de la novela, de la novela de aventuras. Lee, de Stevenson, los fragmentitos específicos que le permiten no traicionar el mundo creado en la historia.

El maestro planea dedicar dos bloques semanales a **La Isla del Tesoro**. Y el primer día culmina así: “*Escuchen (dice) lo que cuenta Jim: `Lo veo dirigirse todavía*

lentamente hacia la entrada de la casa siguiendo a su carretilla con el baúl de marinero. Era alto, fuerte, macizo, de color nuez. Por sobre las hombreras de un capote azul y raído le caía una renegrada trenza de pelo y entonaba la canción de los piratas:

‘Quince hombres van con el cofre del muerto,

Oh jo, jo, jo,

y una botella de ron,

la bebida y el diablo se llevaron el resto,

Oh jo, jo, jo

y una botella de ron’

Cuando tocó el timbre todo segundo salió cantando “*Oh jo, jo, jo, y una botella de ron*”. Eso es lo que tenemos que hacer para formar lectores. Nada más.

[Aplausos]

Pueden hacer preguntas, pero no sólo preguntas. No hay nada novedoso en lo que yo dije. Sería bueno también escuchar.

Público: - [Pregunta]

M. Torres: Cuando uno propone leer el Quijote en sexto grado, no digo todo, algunos fragmentos, ni siquiera tiene que haberlo leído, porque a los chicos les contás lo que ya sabés sin haberlo leído. En este momento me podrías decir “sí, es un señor flaco, que iba con un caballo y se pelea con los molinos y un gordito que iba atrás en un burro”. Ya está, lo que sabe la gente del Quijote. Entonces vos que contás lo que sabe la gente y traés el libro y leés la presentación y después buscás del capítulo ocho el fragmentito cuando se enfrenta con los molinos, y ponés todas las versiones y adaptaciones del Quijote que conozcas y que haya en la biblioteca a disposición, y los chicos reencuentran allí para reírse de cómo es que se fue a enfrentar con los molinos de viento.

Cuando yo doy el Quijote, lo que doy a los chicos es lo que circula en el mundo de los que tenemos la suerte de acceder a trabajos agradables, que te gustan, que te reconfortan y te hacen sentir bien porque estás haciendo algo bueno. Todos los que tenemos la posibilidad de tener un trabajo que no sea tan duro, que tenemos un horizonte de vivir con cierta comodidad y confort; no hablo de lo económico, somos los

que oímos hablar del Quijote aunque no lo hayamos leído. Los que cuando dicen Romeo y Julieta nos imaginamos el balcón aunque nunca hayamos leído Romeo y Julieta. Somos los que cuando decimos Robin Hood ya sabemos cómo nos lo imaginamos, aunque no hayamos leído Robin Hood.

Quiere decir, que lo que nosotros tenemos que hacer es hacer participar a los chicos de esa cultura y después que lean el texto o que no lo lean. Lo que nosotros queremos es que los chicos dispongan de la lectura, para leer lo que quieran, cuando quieran o cuando lo necesiten. Entonces, no tiene que ser un lector de novela o de cuento. Tiene que disponer de la lectura porque está inmerso en una comunidad donde la gente dispone de la lectura.

Lo mismo pasa con la escritura. No queremos que sean escritores, ojalá salgan Borges y Neruda... No va a ser por mí, va a ser por muchas cosas que alguien sea como Borges o Neruda. Pero lo que nosotros queremos es que dispongan de la escritura sin que les dé vergüenza, sin que la escritura sea un obstáculo.

Después de que yo me recibí de maestra, con toda la soberbia de la juventud, mi abuela se iba a veranear y me mandaba tarjetas (como se usaba entonces). Pero después de que me recibí de maestra no me las mandó más, porque mi abuela se avergonzaba de su escritura ante su nieta, la maestra.

Lo que yo creo es que nosotros tenemos que tratar de que la lectura y la escritura no sean un obstáculo. Que ellos tengan este elemento para usarlo en lo que quieran, cuando lo necesiten, para reclamar, para ser ciudadanos, porque les gusta la lectura. Después, no es nuestra intención que sean lectores como nosotros. Pero debemos pasarles la posta, como a los aprendices. Lo que tengo que mostrarles es que vale la pena.

Público: - [Pregunta]

M. Torres: Hay que traer la poesía para hacerle perder la timidez a los chicos, para que traigan sus producciones, para que se animen a pedir libros, y a los docentes, para que se animen a llevarles a los chicos los libros que quieran y para perder el miedo a leer poesía, que es un elemento interesantísimo para la formación de lectores. Júntense en febrero, mientras esperan que empiecen las clases. Reúnanse las maestras y reúnan quince o veinte poesías. Propónganse leer una por semana. Leo la poesía una vez, dos veces, tres veces. No la hago copiar tristemente, la regalo. La poesía se regala.

Público: - [Pregunta]

M. Torres: Para poder fragmentar un texto, hay que haberlo leído. El que quiere fragmentar un texto sin haberlo leído, lo desvirtúa. El que lo fragmenta con objetivos didácticos y lo conoce muy bien, difícilmente lo desvirtúa. La verdad es que uno cuando lee propone un análisis. El problema de la enseñanza de la lengua, los contenidos principales que les tenemos que pasar a los chicos son las *prácticas de los lectores*. Que ellos se apropien de lo que hacemos los lectores para ser lectores. Esto es lo que les tenemos que dar. Si no se apropian de esas prácticas nunca van a leer lo que quieran o necesiten. Yo quiero que se apropien de esas prácticas, no del texto narrativo tal. Sino que se apropien de esto que yo hago para ser lector, porque si se apropian de eso, a fuerza de participar de situaciones, van a poder leer otras cosas. Esto también debe hacerse a nivel de coordinación institucional. Esta posta que yo dejo, la toma el que viene.

Todo lo que dije es para chicos grandes y chicos. Todo lo que dije, cambiando Peter Pan por Moby Dick, es lo mismo. Es el profesor que presenta, el profesor que lee, el profesor que engancha.

Público: - [Pregunta]

M. Torres: Separo dos cosas. Por un lado la poesía a la que rescato como lengua escrita. Porque hay poesía popular de tradición oral, por supuesto, que uno ahora conoce a través de la escritura. La verdad es que la poesía es la gloria de la literatura.

Respecto de la lengua escrita, la verdad es que una cosa que pudimos comprobar es que en la escuela hay como dos situaciones de lengua oral, de comunicación a través de la lengua oral. La primera situación es escolar o extra escolar, y es el encuentro de los chicos entre ellos, de los chicos con el docente en situación de comunicación cotidiana. En esta situación de comunicación cotidiana, donde uno le pregunta ¿cómo está tu hermanito?, uno concluye que él habla tan bien como yo en situaciones de comunicación cotidianas. Lo que la escuela no tiene que enseñar de lengua oral no es lo que corresponde a las situaciones de comunicación familiar cotidiana, porque eso los chicos lo saben. Lo que la escuela tiene que enseñar, y se olvida, son situaciones de comunicación oral formal. A la informal los chicos acceden en la vida diaria, hablan, escuchan hablar, se comunican. Con ella, yo no me tengo meter. Si se me ponen los pelos de punta porque lo único que los escucho decir es “che, boludo”, no tengo nada que ver con eso. Esta es una situación de comunicación informal entre los chicos, lo

único es que a mí me tiene que decir Mirta, Señor, Profe. Tiene que poder adecuarse al interlocutor.

Punto dos, lengua oral formal ¿Qué es lo que queremos que argumente? ¿Qué es lo que pasa con los argumentos? Están cargados de contenido. Entonces, yo tengo que intentar desarrollar contenidos en la escuela. La escuela se tiene que volver a cargar de contenidos. La maestra tiene que exponer para sus alumnos la situación de la Confederación argentina en 1852 y mostrar en el mapa, y hablar de la situación, leer fragmentos del manual, proponerles a ellos que busquen en los libros que tienen.

Los chicos tienen más posibilidad de hablar, como los grandes, de lo que saben y no de lo que no saben. Las argumentaciones están en el conocimiento del contenido y lo que el maestro hace es proponer los contenidos, exponer para que tengan un modelo de exposición oral, proponer argumentos escritos y la búsqueda e indagación en los materiales y ayudarlos a organizar. Luego la maestra distribuye los temas para la exposición. Así, el que expone tiene un auditorio genuino porque nadie más sabe de su tema. Arma la exposición con la maestra, y luego se la muestra a un público que estudió otro tema. Lo que pasa con la escuela es que los chicos no hablan. Viven en situaciones informales porque, muy a menudo, se nos cayeron los contenidos. Es imposible que mejoren el vocabulario, porque no alcanza con que estudien una lista de palabras. Hay que participar del desarrollo de los temas.

2.c Lic. Fernanda Penas: “La enseñanza del sistema numérico a lo largo de la escolaridad”³

Fernanda Penas es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesora para la Enseñanza Primaria. Es especialista en Didáctica de la Matemática para el Nivel Inicial y EGB. Actualmente se desempeña como docente de la escuela de Capacitación Cepa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente la cátedra Matemática para el Nivel Inicial en la ENS N° 8. Es coautora de libros de texto de matemática para niños de 1°, 2° y 3° año de la Escuela General Básica. También escribió diversos artículos referidos a este tema.

La idea de este encuentro es poder comentarles cómo se enseña hoy matemática, qué dicen las investigaciones al respecto, qué se vino haciendo hasta el momento bajo otros enfoques teóricos, qué pasa en la actualidad y también sobre algunos resultados que estamos observando.

Cuando me convocaron pensé en un recorte de contenidos. Tomé como recorte la enseñanza del sistema de numeración pero también el tema de poder dialogar con ustedes acerca de un enfoque de trabajo, que tiene que ver con el desarrollo de la didáctica de la matemática, que desde hace más de 20 años vienen ofreciendo investigaciones.

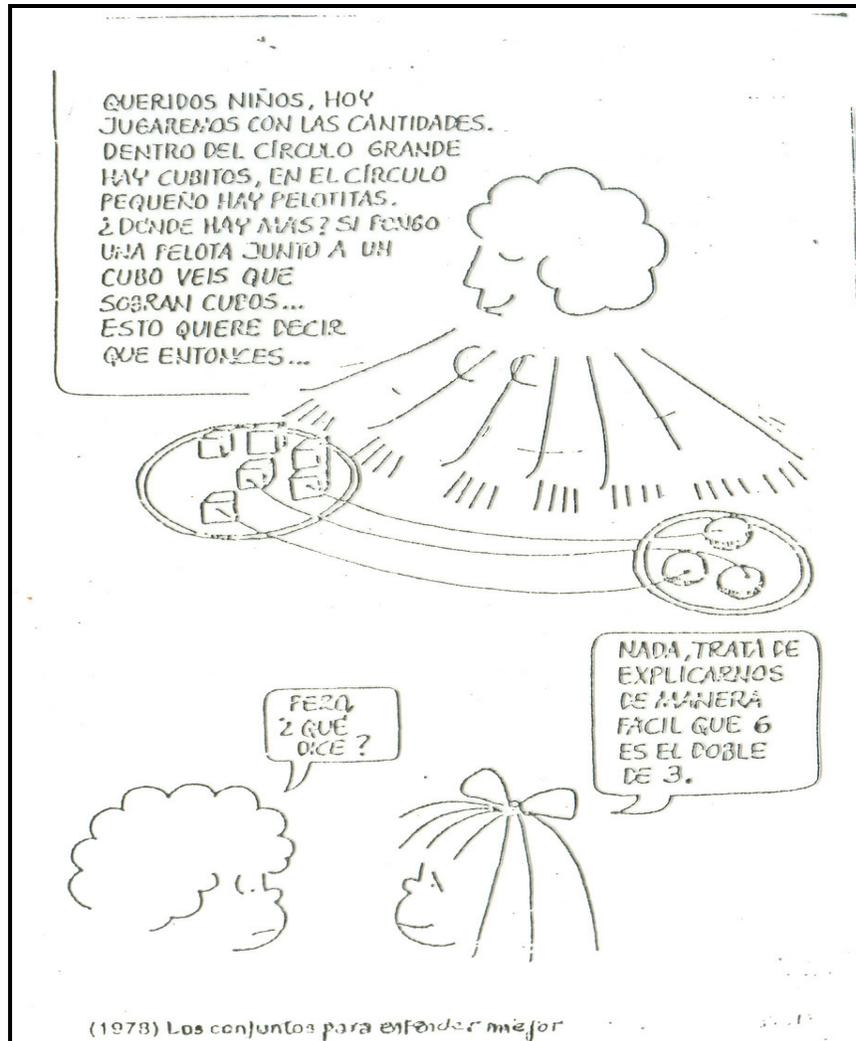
Este enfoque ha empezado a dar respuestas y a ofrecer propuestas didácticas, porque no se ha quedado solamente en el plano de la investigación, de cómo aprenden los niños, sino que se ha adentrado en investigar qué pasa en el ámbito escolar donde hay un alumno, un docente y un contenido que se intenta enseñar.

Para esto, los invito a realizar un recorrido histórico de teorías; de qué nos estuvo influenciando hasta el momento, donde ustedes se van a ver seguramente identificados.

Iniciemos este recorrido con esta viñeta de Francesco Tonucci, psicopedagogo italiano, que tiene la virtud de sintetizar e ironizar, con su mano, prácticas pedagógicas. Esta es la situación disparadora: estamos en una sala y la docente dice:

³ Desgrabación de la ponencia expuesta el día 21 de octubre de 2005 en el marco del Encuentro Nacional de Educadores organizado por Fundación Cimientos.

Viñeta Nº 1.



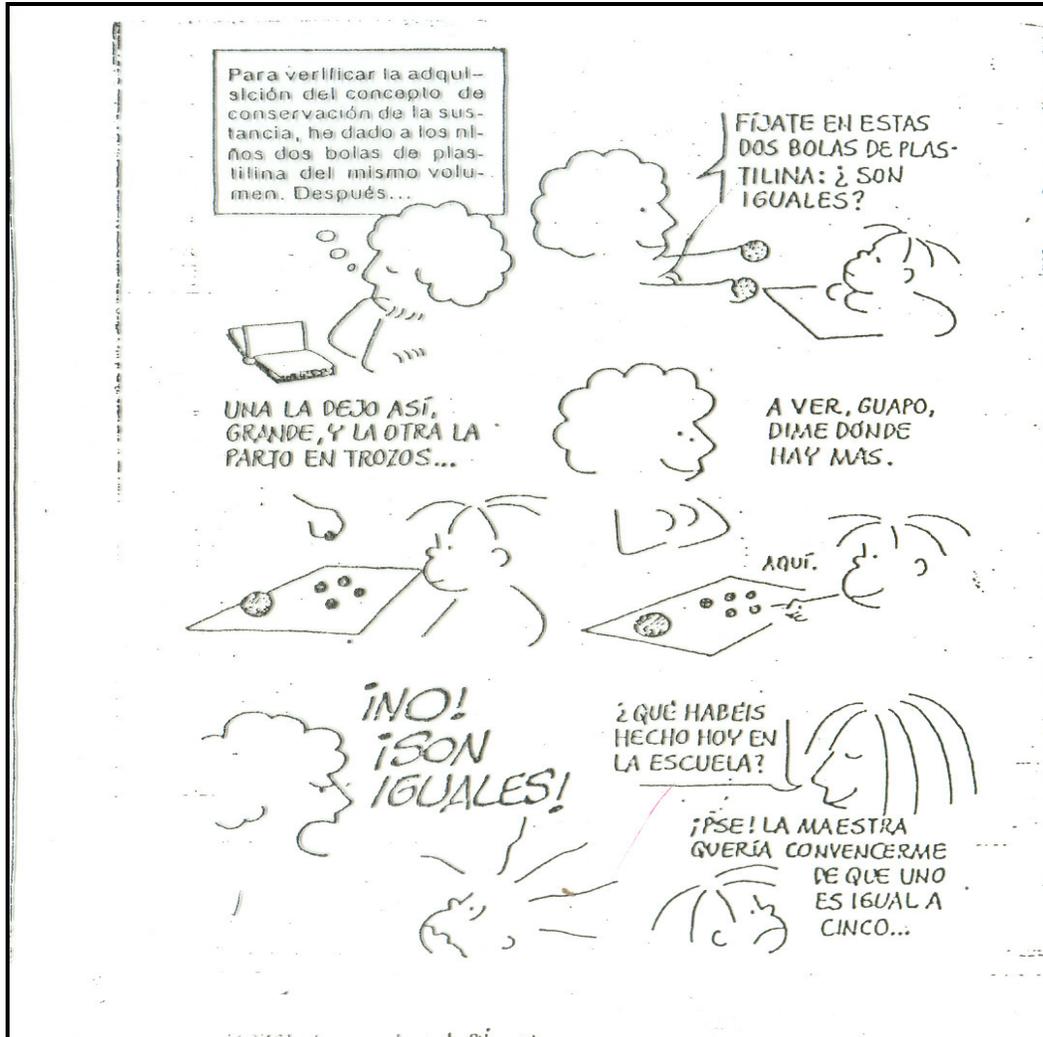
“Los conjuntos para aprender mejor” es el título que propone el autor. ¿De qué disciplina deriva la Teoría de Conjuntos? De la matemática, de la reforma de la matemática que empezó a cuestionar el modo tradicional de su enseñanza. Fue una teoría que tuvo mucha influencia y que llegó a las aulas. La reforma de la matemática moderna cuestionó modos tradicionales de enseñar. Esto sucedía en los 60'. ¿Qué cuestionaba? El modo tradicional de enseñanza que radicaba en presentar los números de 1 en 1, de escribirlos, de que el niño repitiera varias veces la grafía del número; se escribía el 2 junto a dos objetos y así con todos los números. Cuando se llegaba al número 10 se introducían las denominaciones unidades y decenas para comenzar con el estudio de los agrupamientos en torno a diez, cien.

Si continuamos con el análisis de esta viñeta, ¿Qué intenta enseñar esta maestra? Intenta enseñar algo acerca de las cantidades, pero...observen la viñeta: ¿Cómo se responde dónde hay más ahí? ¿Se responde contando? No. A simple vista puedo ver y decir “ahí hay más”. Cualquiera niño, por percepción de las cantidades en la imagen puede dar respuesta a la pregunta de la docente. Es decir, que el problema que ha presentado se resuelve mirando y no contando. Esto ha sucedido mucho en la enseñanza clásica: la ilusión de que “el maestro muestra algo” con ciertos objetos y el “alumno” aprende mirando, con cierta pasividad. Hay una distancia entre este docente que “hace” y este niño que “observa”. Esto es producto de una vieja manera de enseñar la matemática y todavía sigue influenciando, porque en muchos libros aparece. Entonces, la Teoría de Conjuntos, proveniente de la matemática, ha influenciado en la enseñanza, en nuestras clases de matemática. Si bien esta teoría ha ocasionado avances respecto a la enseñanza tradicional, en esta imagen observamos cómo en la práctica de la docente subyace la Teoría de Conjuntos junto a otra práctica más tradicional. Roland Charnay,⁴ dice: *ningún docente utiliza exclusivamente uno de los modelos; el acto pedagógico en toda su complejidad utiliza elementos de varios modelos, pero a pesar de todo, cada docente hace una elección y privilegia uno de ellos*. Esto es lo que le sucede a esta docente, está utilizando la teoría de conjuntos para enseñar “más que” y “menos que” pero con un modo tradicional donde la exposición por parte del docente y la escucha pasiva por parte del alumno era el modelo de enseñanza.

Hoy se sabe que la Teoría de Conjuntos no colabora con la enseñanza de los contenidos más sencillos. Por ejemplo para enseñar $1+1 = 2$, no es necesario representar en conjuntos esas cantidades, unir a través de un signo dichos conjuntos y así llegar al resultado. Muchos chicos pueden decir el resultado de este cálculo sin necesidad de reunir estos objetos. La Teoría de Conjuntos, por otra parte, hacía que lo escolar y lo extraescolar no pudieran ligarse, unirse. Los niños no hablaban en sus casa en términos de “pertenece, no pertenece”, “incluido y no incluido”. Fue una etapa donde los padres podían ayudar poco a sus hijos cuando los contenidos eran tratados desde esta teoría. Por otro lado, desde una mirada actual, podemos decir que esta docente, no sabe qué saben estos niños. No ha tenido en cuenta sus conocimientos previos y a partir de ellos pensar en una propuesta.

⁴ Charnay Roland (1994) “Aprender (por medio de) la resolución de problemas” en Parra y Saiz (comps.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Ed. Paidós.

Viñeta Nº 2:



En la segunda viñeta observamos a una docente que lee. Y acá hay que sacarse el sombrero, porque está leyendo. Esta maestra entiende que para enseñar, hay que leer, hay que estudiar. Está leyendo un texto de Piaget que luego pone en funcionamiento en el aula. Si bien no le va bien en su práctica es para destacar esta situación de estudio, trabajo, que en ocasiones no encontramos.

Esta situación tiene que ver con ciertas tergiversaciones que han sucedido frente a la interpretación de textos piagetianos. De ahí la ironía del autor en titularla "Homenaje a Jean Piaget". La docente lee acerca de la conservación de la sustancia y pregunta en un segundo momento "¿Dónde hay más?" Su pregunta alude ahora a la cantidad y no a "si siguen siendo iguales". Y acá tenemos una segunda línea teórica. La primera, la

Teoría de Conjuntos, derivada del campo de la matemática, y la otra, la Teoría Piagetiana, derivada de la psicología, de una psicología en particular, la psicología genética, que influenció en la práctica áulica. Todos intentamos llevar a la práctica a Piaget. Era muy complejo llevar a la práctica las investigaciones realizadas por Piaget. Por otro lado como docentes, no tenemos que indagar la estructura cognitiva de nuestros alumnos, tomarle pruebas Piagetianas, sino enseñarles contenidos.

Cabe también hacerse otra pregunta: ¿se enseña la conservación? La misma no se enseña, sí puedo como docente ofrecer una serie de actividades donde estos conceptos irán avanzando pero no es un contenido de la matemática la conservación.

Lo que sucedió es que justo las indagaciones Piagetianas, contemporáneas con la Teoría de Conjuntos, vienen a decir que para construir el concepto de número, era necesario realizar actividades lógicas de *seriación*, *clasificación* y *correspondencia término a término*.

Para esto, entonces, ¿qué hacemos en el aula?, un montón de actividades anteriores al número, antes de hacer la presentación del número. Entonces como docentes realizamos actividades de seriación de objetos – del más pequeño al más grande o viceversa -- de clasificación de objetos, y de correspondencia; pero lo que pasó y esto más en el Nivel Inicial que en la primaria, es que se vació de contenidos la escuela. No se hablaba de los números en el jardín y, en primer grado, una se la pasaba los primeros meses haciendo clasificación, actividades llamadas pre-numéricas, lo anterior al número.

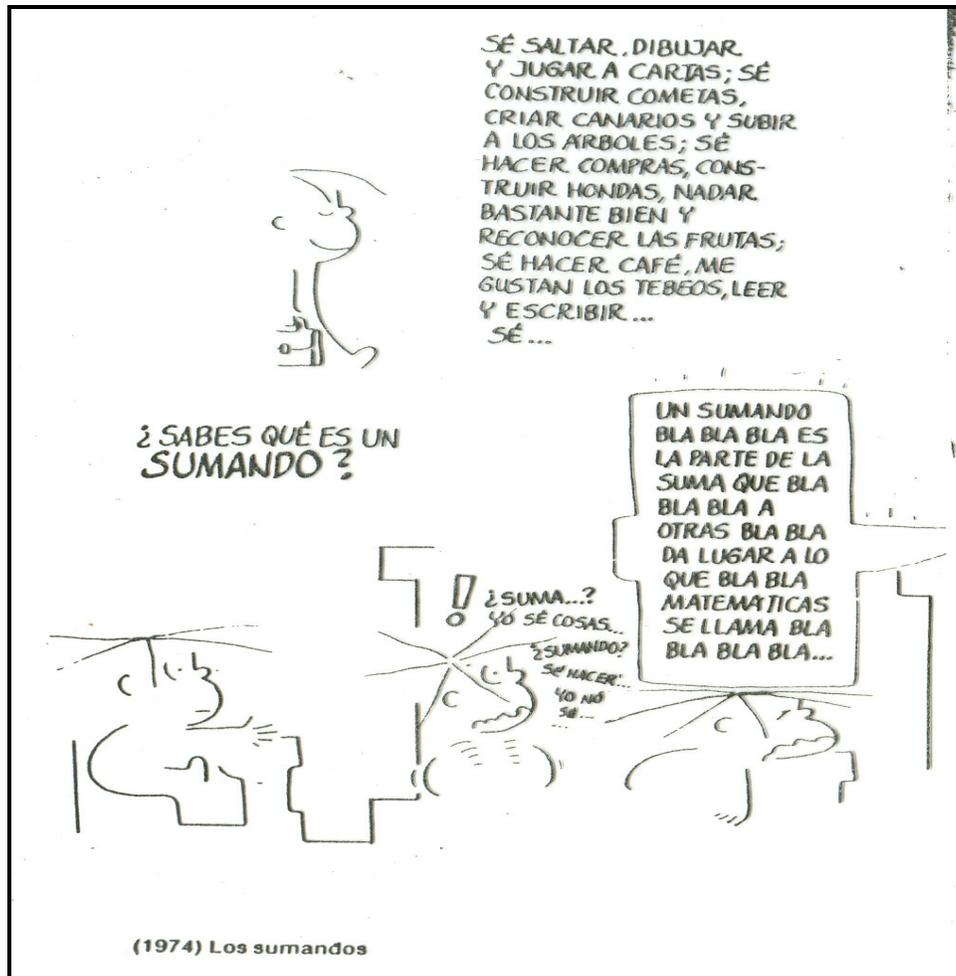
La simultaneidad de modelos hizo que en esos años, uno encontrara todo junto y al mismo tiempo, actividades de psicomotricidad, de aprestamiento, junto a actividades de clasificación y de seriación de objetos.

La didáctica de la matemática, el enfoque que voy a tratar hoy, adhiere a la definición de aprendizaje de Piaget, parte de esta definición.

El avance teórico de Piaget fue impresionante En el momento en que él dice *cómo aprende el sujeto*, le estaba respondiendo a los psicólogos de la conducta. Los conductistas decían que el sujeto aprende por *estímulo y respuesta*. Piaget, frente a la misma pregunta, les dice: se aprende por asimilación, acomodación, adaptación al medio, y toda la discusión piagetiana. Entonces, el avance de Piaget...me interesa valorizar este avance teórico del que nos vamos a quedar con algunas cosas, y con

esto en particular, la definición de cómo aprende el sujeto, esto de pasar de lugares de menor conocimiento a lugares de mayor conocimiento.

Viñeta Nº 3:



Veamos esta nueva situación. Acá hay algo que me interesaría valorizar, es un nene que dice acerca de lo que sabe. Pocos niños si les preguntamos “¿hasta qué número sabés contar?” saben responder a esto. Pocos dicen: “Y, yo más o menos hasta el ochenta me manejo bien”. En general los chicos frente a esta pregunta se subestiman o se sobreestiman. En el primer caso pueden responder “sé contar hasta el 10” pero si uno los pone a contar, dándoles alguna pista, siguen...En el segundo caso dicen “sé contar hasta el 1.000” y esto porque tienen hermanos mayores que escuchan contar, pero en realidad no saben contar tanto. Lo importante, lo que interesa destacar es que

pocos niños pueden decir qué es lo que saben. Esta es una interesante situación para la gestión de la clase, “Hoy saben, hoy aprendieron que...”, cerrar una clase con esto, porque pocos chicos saben cuáles son sus conocimientos, cuáles son sus ideas.

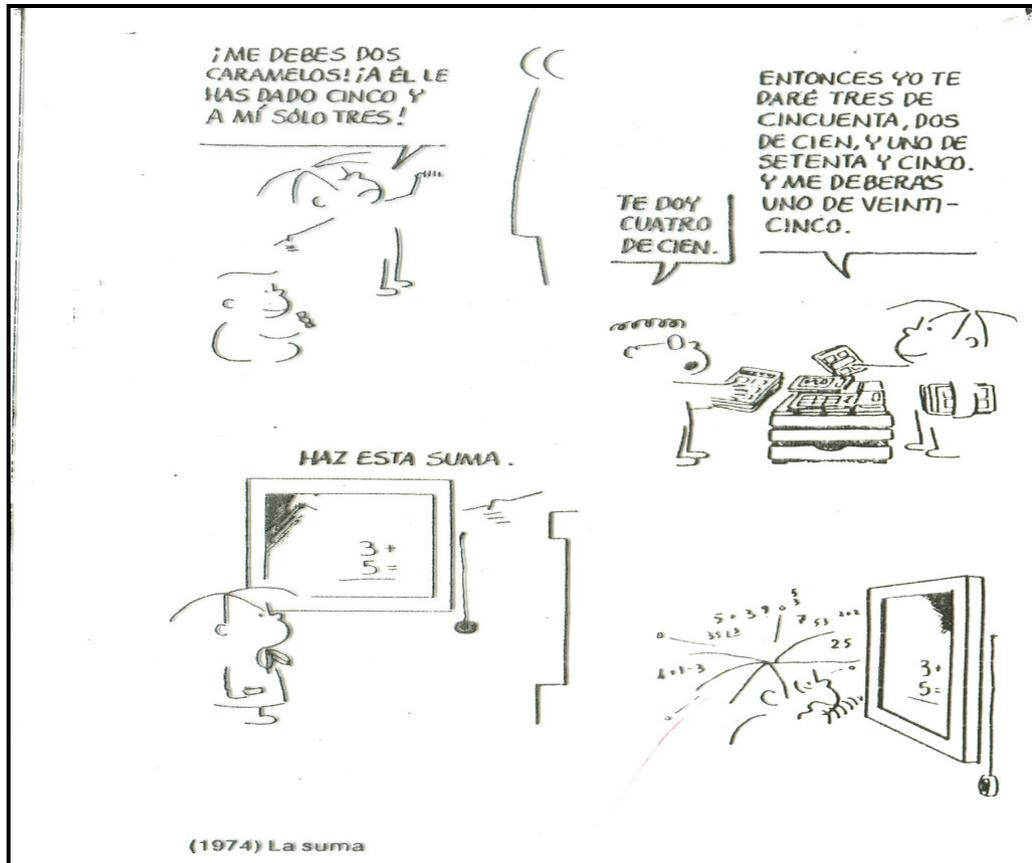
Continuando con el análisis, la lógica que tiene esta maestra es la siguiente, parece que primero hay que preguntar acerca de una definición. La lógica de ella es, primero el concepto y después la práctica, que seguramente se traduce en un montón de cuentitas de suma. Hoy sabemos que justamente, es al revés. Cuanto más uso – los números en este caso-, más voy a poder conceptualizar y definir. Pero lo voy a tener que usar muchas veces, porque cada vez voy a saber un poquito más del concepto.

La lógica de esta maestra es la lógica de los manuales de ingreso a la secundaria de los años '70. En estos manuales, había una explicación de las propiedades y luego muchos problemas donde se aplicaba dicha propiedad. Los problemas no eran para reflexionar, indagar, sacar conclusiones, en definitiva, para aprender. No eran problemas de desafío intelectual porque todos tenían la misma estructura, si resolvía bien el primero seguramente resolvía bien los que se sucedían. En la escuela esto se traducía en problemas donde uno aplicaba propiedad conmutativa de la suma, que recién había sido “presentada” por el docente. No era, después varias cuentas resueltas, darme cuenta que es lo mismo $3+2$ que $2+3$. Por otra parte, no sucedía la pregunta por parte del docente: ¿Funciona para otras operaciones?, ¿cuáles?, ¿funciona para la multiplicación la conmutatividad? “A ver, investiguemos”, podría haber dicho el docente. Pero esto no sucedía así. Lo que sucedía era que el docente, influenciado por ejemplo por lecturas Piagetianas decía, “no maneja la reversibilidad”. Meternos con esto es adentrarnos con lo que pasa en la estructura cognitiva del chico.

Tenemos que ir lo didáctico, yo tengo como docente que darle conocimientos, quiero que aprenda, entonces voy a enseñarle. Voy a tratar de dar ese conocimiento, como decía la nena de la viñeta 1, “*de manera fácil*”.

De todos modos hay que aclarar algo, bajo este enfoque, no se los voy a facilitar tanto. Si es verdad que no es lo mismo el saber erudito, el de la ciencia, del saber a enseñar del saber enseñado. Hay distancias entre ellos. De ahí un concepto de este enfoque *la transposición didáctica* que tiene que existir en todo sistema didáctico.

Viñeta Nº 4:



En esta última escena, tenemos un nene que le dice a la mamá: “me debés dos caramelos, a él le dieron 5 y a mí sólo 3” ¿Qué creen que pasa? En ningún lado hay material concreto porque los caramelos no los tiene. Alguna vez sí los contó, para hacer esta anticipación alguna vez los tuvo. Eso seguro.

¿Por qué no le va bien en la escuela a este niño? Puede ser que lo que no sepa es esa escritura matemática así en vertical, con los símbolos, pero el chico sabe hacer $3+5$ y mucho más.

¿Y los billetes, por qué sabe tanto de billetes? Porque los conoce, porque es un conocimiento con el que hay que hacer lazo en la escuela, es un conocimiento que seguramente traen. Es de uso social, y les pregunto, ¿Es material concreto, por eso lo sabe? No. Los billetes y las monedas no son materiales concretos; el billete porta un valor. El billete no tiene 10 pelotitas para contar. Esto lo digo porque la gente discute, dice, “no, esto es material concreto, porque se toca”. No. Porta un valor, es más, es

bien complejo el uso del dinero. En esta situación no hay un puente ni relación entre lo escolar y lo extraescolar. Lo que tenemos que hacer es establecer puentes.

Para sintetizar, tenemos disciplinas diferentes que influenciaron la enseñanza de la matemática hasta la actualidad, y es diría que hace veinte años que venimos tratando de conquistar algunas cosas.

De la matemática a la Teoría de Conjuntos, de la psicología, la Psicología Genética, la de Jean Piaget, y de la pedagogía la Escuela Nueva, la escuela activa, que es la que dijo “que los chicos salgan de las salas”. Hay rasgos en las instituciones educativas de enseñanza muy tradicional, bancos adheridos al suelo, ¿vieron esos bancos de madera antiguos, que uno ve y dice?, “Ah, de la escuela de mi abuelita” O las gradas, ¿no? Hay rasgos en los edificios escolares de principios de siglo pasado, que también guardan la relación con la pedagogía tradicional. Si yo encuadro todo en una línea de tiempo, diría que esto sucede todo simultáneamente entre 1960 y 1980, y a veces, más, menos, según países y lugares.

¿Qué le responde la Escuela Nueva a la Pedagogía Tradicional? Le decía “es la época de las experiencias directas, llevemos a los chicos a que toquen las plantas”, junto con Piaget que me decía “el material concreto...” pero también se tergiversó “porque toco, aprendo”, porque toco un paquetito con 10 fosforitos, aprendía la decena...y no es así. No es necesario tocar 1000 para aprender el 1000. Con interacción con las escrituras numéricas, uno va a elaborar eso.

Entonces hay que ver qué material, cómo lo uso y cuándo, y quién necesita material. Porque el nene de los caramelos los vio alguna vez...Seguramente este niño no podría calcular con tanta seguridad si se trataran de 41 caramelos, es decir una cantidad que lo excede. Hasta los adultos en ocasiones nos detenemos para calcular cuando los números son grandes. Hay que ser muy organizado para contar una cantidad de ciento y pico.

Hoy se sabe que la enseñanza de la matemática no puede derivar de la fusión de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, como son la matemática, la psicología y la pedagogía, sino que requiere de investigaciones específicas. Hablamos ahora de la didáctica de la matemática que establece algunos postulados que me interesaría comunicarles

Algunas ideas de este enfoque de enseñanza:

- *Los conocimientos no se apilan ni se acumulan;*
- *El rol de la acción en el aprendizaje;*
- *Sólo hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver;*
- *Las producciones del alumno son una información sobre su estado actual de saber;*
- *Los conceptos matemáticos no están aislados;*
- *La interacción social es un elemento importante para el aprendizaje.*

Los conocimientos no se apilan ni se acumulan: tiene que ver con que no voy a enseñar primero el 1, después el 2, después el 3, porque esto no me deja ver algunas particularidades del sistema de numeración que sí se ven si trabajo sobre una porción más interesante de la serie numérica.

A ver...vieron que hay una cuestión que está cristalizada en: 1º grado se enseña del 0 al 100, en 2º del 0 al 1000, en 3º del 0 al 10000. Es verdad que los chicos tienen que dominar ese campo de conocimiento, pero yo voy a poder también trabajar otro tipo de números más allá de estos que están pautados para cada grado.

Los conocimientos no se apilan y no se acumulan alude a que no me va a convenir enseñar de uno en uno los números, sino todos juntos. Es decir, una porción interesante de números que me permita empezar a interactuar algunas regularidades, algunas reiteraciones. Por ejemplo, todos los números que empiezan con 4 se llaman "cuarenta". En 1º grado hay que presentar desde el primer día de clases los 100 primeros números. Les diría aún más, tengo que enseñar también "grandes números", ahora vamos a ver cuáles son los grandes números. Entonces esto tiene que ver con los conocimientos no se apilan o se acumulan, sino que están formando redes que se van entrelazando.

Los conocimientos, entonces, no se presentan en forma aislada, sino que tienen que establecerse lazos entre ellos. El maestro tiene que elegir tipos de problemas. Y tiene que saber elegir el libro de texto que va a usar su grupo.

Respecto a *El rol de la acción en el aprendizaje* nos estamos refiriendo a una acción interna del sujeto, no a la manipulación de objetos, al uso de material concreto para resolver un problema o una cuenta. En verdad quiero que él proponga y encuentre una solución. Entonces la acción, tiene que ver con una acción intelectual, no con una

acción externa, visible al docente, de tocar objetos y material concreto. En este preciso instante, puedo decir que algunos de ustedes están activos intelectualmente, en este momento tratando de entenderme, no porque andan moviéndose mucho, ¿se entiende? En algunas situaciones los alumnos tendrán que generar algún movimiento. Por ejemplo, si les propongo una actividad como “medir la sala”, la verdad que eso implica un movimiento físico, con instrumentos convencionales –el metro- o no convencionales –soga-, pero no necesariamente siempre es un movimiento acompañado de una acción física. Esto no quiere decir que se descarta el uso de chapitas, botones, para contar, armar colecciones; este enfoque de trabajo no adhiere a consignas del tipo: “Resolvé con material concreto” porque estaría limitando el trabajo, diciéndole cómo lo tiene que resolver. El material, sobre todo para primer grado, tiene que estar disponible para quienes lo necesiten. Algunos niños para 5+6 ya no necesitan usar chapitas para resolverlo este cálculo.

Sólo hay aprendizaje cuando el alumno recibe un problema para resolver. Acá hay que definir qué es un problema. Un problema es cuando el alumno puede empezar a resolverlo con algunos conocimientos que tiene de base, algo sabe, pero no todo. Y está bueno que no lo sepa todo, porque si lo resuelve rapidito, ya no es problema. Entonces, cuando los docentes dicen “me fue mal con la actividad, costó mucho este problema, mirá lo que hicieron”, pero si hay algunos procedimientos de resolución que están bien, o que se acercan a algo que esperamos, el problema estuvo bien elegido; será un problema a seguir trabajando, a seguir visitando con el grupo, porque ofreció dificultades, porque provocó tensiones con lo que saben y con lo que aún tienen por construir.

Yo no le puedo proponer un problema multiplicativo a un chico de 3, porque no tiene ni con qué empezar a resolverlo, un ejemplo al que siempre aludo es este: una vez a un nene de 4 años le muestro una tirita de caramelos y le digo, “¿Sabés cuántos hay?” “Cuatro” “¿Y acá cuántos hay?” Y le muestro la misma tira pero mucho más larga con más caramelos...”muchos”, me dice, y se va. Ahí no pudo ni siquiera empezar a hacer un conteo, ya lo excedía. Cuando la cantidad era más pequeña sí pudo. Entonces, un buen problema es cuando el alumno tiene algunos conocimientos de base para empezar a resolver pero no todos. Es difícil encontrar los problemas exactos sin ir chequeando, hay que probar. Uno a veces se equivoca, diciendo “acá me fui,...mirá...les resultó fácil...” o armo una secuencia de trabajo.

Las producciones del alumno son una información sobre su estado actual de saber. ¿Qué quiere decir esto? Lo que dice el alumno. Un enfoque tradicional diría “es un error, es un lugar que hay que evitar, no sabe”. Nosotros vamos a decir que lo que produce erróneo o no, es lo que sabe. Si a un niño de 1° grado le dicto 17 y él me escribe 107, él tiene un saber...él está escuchando “dieci”, un 10 y luego escucha “siete” 7, y le queda un número de tres cifras en vez de uno de dos. Entonces, lo que el alumno escribe, lo que el alumno produce, lo que el alumno dice, es su estado actual de conocimiento, que tenemos como docentes que saber interpretar.

Los conceptos matemáticos no están aislados. Esto quedó dicho antes cuando hablé sobre las “redes” de conceptos dentro de una disciplina. Los contenidos tienen que trabajarse en forma de redes, tratando de ligar unos con otros, no en forma aislada. En el marco de este enfoque hablamos de campos de conocimientos, de conceptos entrelazados. Así cuando hablamos de campo aditivo, el mismo tipo de problemas incluye problemas sustractivos. Lo mismo con la multiplicación, vamos a enseñar a multiplicar y a dividir al mismo tiempo.

La interacción social es un elemento importante para el aprendizaje, la didáctica de la matemática investiga en un aula, y en un aula hay muchos, no es el maestro y un alumno, es el maestro y muchos alumnos, y uno aprende de los compañeros, del otro, de la interacción; por eso vamos a trabajar también en pequeños grupos, de a dos. Si bien no se descarta el trabajo individual, hay que destacar la importancia de lo grupal, de los otros aprendiendo junto a mí.

En una clase de matemática puede ser interpretar cómo resolvió la cuenta este compañero. “Vamos a ver, Juan resolvió así. ¿A ver?” Eso es una clase, interpretar, que Juan cuente cómo lo hizo. Socializar las buenas ideas. Que lo privado, que es sólo de uno, pase a ser público, de otros, comunicarlo, adoptar como idea “publicar las buenas ideas”, los procedimientos que dieron buenos resultados.

Algunas propuestas

Ustedes tienen ahí unas hojitas, ¿no es cierto? Página 23, anexo 2, dentro de las carpetas (ver Cuadernillos entregados en el Encuentro de Educadores).

Bueno, lo primero que yo les diría es que antes de enseñar el número habría que conocer nuestro sistema de numeración, cómo funciona el mismo, qué características

tiene. Luego qué dicen las investigaciones acerca de los conocimientos que tienen los niños. Qué hipótesis tienen los niños sobre los números, qué han construido aún antes de que se les enseñara algo sobre los números.

Hay dos investigadoras, Delia Lerner y Patricia Sadovsky que en su artículo “*El sistema de numeración, un problema didáctico*”⁵ empiezan a investigar qué ideas, conocimientos tienen los chicos. Ellas a partir de algunas preguntas sobre “¿qué pasa cuando ‘le pido uno al compañero’ y cuando ‘me llevo uno’?” Esos rituales de la escuela que ocasionan muchas dificultades y hay chicos que no entienden bien lo que están haciendo. Entonces se ponen a investigar y ponen a comparar números a niños entre 5 y 6 años. Realizan esta investigación con supuestos acerca de que los niños algo tenían que haber construido por ser usuarios del sistema de numeración o por convivir con adultos usuarios del sistema. Algo tienen que saber los chicos de 5-6 años antes de entrar a la escuela, antes de que se haya iniciado una enseñanza sistemática acerca de lo numérico. Y ahí es cuando se dan cuenta de que los chicos, cuando los ponen a comparar números de una y de dos cifras, y la pregunta era “¿cuál es más grande?”, decían “¡este!”, Los niños señalaban el número que poseía dos cifras. Luego les preguntaban “¿por qué?”, y respondían “porque tiene más”, a más cifras hacían referencia en su respuesta. Los chicos ni siquiera sabían nombrar esos números, no sabían cómo se llamaban, pero podían decir cuál de los dos era más grande.

Esta es una característica importante de nuestro sistema de numeración. No ocurre lo mismo en otros sistemas de numeración. En el sistema de numeración romano, en el sistema de numeración egipcio, no pasa esto. El 1000 es una letra –M- y el ocho - VIII- son cuatro símbolos. Esta es una peculiaridad que tiene nuestro sistema. Entonces, es más grande porque tiene más, más números. En realidad uno diría, con conocimiento, más cifras. Esta hipótesis es mencionada en la investigación como: *Cantidad de cifras y magnitud de número o “este es más grande, ¿no ves que tiene más números?”*

Otra hipótesis que manejan los chicos –esto todo sin saber cómo se llaman los números- es *la posición de las cifras como criterio de comparación*. Puestos a comparar números de la misma cantidad de cifras, dos cifras, supónganse el 12 y el 23, los chicos decían que es más grande el 23 porque empieza con 2. Es más, se apoyan en la banda numérica, en algún portador, con lo cual acá estoy hablando de

⁵ Lerner y Sadovsky (1994) “El sistema de numeración: un problema didáctico” en Parra y Saiz (comps.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Ed. Paidós

que el aula tiene que ser, estar pensada, como un aula alfabetizadora desde lo matemático, que porte un montón de elementos que tengan números, que sean de diccionario permanente. Uno no dudaría nunca de poner un abecedario completo, la verdad que no pondría algunas letras solamente, uno pone todo el abecedario. Por eso les pido que miren la primera página del anexo: una banda o un cuadro de números, ordenados, no de cualquier modo. La banda, el cuadrado, todo lo que se pueda, un almanaque, el reloj, una cinta métrica de esas de la costurera...yo lo llamaría un ambiente alfabetizador que puede ir cambiándose. Sobre todo en 1º grado eso tiene que estar todo el año, no por unos días. Puede estar en la contratapa del cuaderno de los chicos, porque tienen que dominar este campo numérico. Tienen un año, tienen un largo año para interactuar, para hacer operaciones. En 1º grado tienen que dominarlo, dominar los números del 0 al 100. ¿Qué es dominar? Saber escribir, leer, ordenar, comparar es saber mucho de un campo de números, y si esta división natural entre los grados es 1º grado del 0 al 100, 2º grado hasta el 100º, y el otro hasta el 10000, y bueno, hay que verse con esas actividades.

Ahora, esto no quiere decir que tengo que pasar por todas las centenas en 3º hasta el 10000, porque eso sería como enseñar los números del 1 al 1. Yo puedo tomar un intervalo de la serie y decir voy a investigar, voy a hacer preguntas sobre el 400 y el 500. Entonces hago una grilla de 100 números y pongo los números entre el 400 y el 500. Ahora pongo otra de entre el 700 al 800 y hago unas preguntas, pero no paso por todas, si funcionan igual. O hago preguntas sobre las que no hice cuadro numérico. No es que llegamos al 700, ahora el 800, ahora el 900. No es necesario.

La posición de las cifras como criterio de comparación o “el primero es el que manda” como expresan con su voz los niños en esta investigación, es cuando ponían a comparar los chicos con números de dos cifras, ahora en nuestro sistema pueden números de dos cifras empezar igual. Entonces tenían que poner a prueba esta hipótesis: “pero con el 17 y el 15 ¿qué pasa, si empiezan igual? ¿Cuál mirar?” Los chicos enseguida se dan cuenta que hay que mirar en número siguiente. Prueben esto con los chicos porque ellos tienen criterios de comparación, o sea algo saben acerca de la posición de los números.

Y, por último, dice “*algunos números privilegiados*” o “*el rol de los nudos*”. ¿Qué es esto? Hay números que se aprenden antes que otros, son más fáciles. Es verdad que el orden es importantísimo, porque la verdad me va a ayudar. Es muy importante el terreno de la oralidad. Es muy importante contar 1, 2, 3, 4, 5... contar bien

convencionalmente me viene muy bien para contar los objetos, para hacer operaciones, para buscar los números en una grilla, en una banda. Si no sabe cómo se escribe el 18 pero sabe contar hasta el 18, entonces pone los dedos sobre la banda 1, 2, 3, 4, 5, llegando bien, sin tocar dos veces el mismo casillero, llega al 18 y ahí se entera como se escribe. Resolvió esa situación con un procedimiento de conteo y apoyándose en lo que ya sabía de la oralidad, del recitado oral.

Público: -¿Hay que aprender a usar este cuadro numérico? Porque no es muy sencillo, es un cuadro de doble entrada...

F. Penas: -Sí, hay que aprender a usarlo a este cuadro de números. Se enseña a través de actividades en particular como las que tienen en su carpeta. Por ejemplo: “Busquen el 53, les doy una pista: está en la fila de los que comienzan con 5”.

Cuando pienso en enseñar el sistema de numeración, estoy pensando también en el conteo, hay que contar objetos. Una actividad que yo podría proponer de conteo de objetos es, por ejemplo, darle una cantidad por ejemplo 10 y pedirles que me digan cuántos tienen.

Situación: “Bueno, ahora me regalan tres más, tenía 10, hay que anotar algo, anotemos: 13, ¿dónde está? Acá – miramos en el cuadro de números- ¿Cómo hago? Y allí enseñé a usar el cuadro numérico. Y ahora le propongo que lo copien al número 13 y no vale hacerlo mal, vale copiar bien. Y de este modo los enfrento con sus posibles escrituras en espejo o escrituras donde invierten los números por ejemplo, en vez de 13 a veces escriben 31. “Y, hacerlo derecho, porque no vale el 3 al revés, no vale torcido. Dale, escribilo bien.”

He visto una escuela donde había un montón de material didáctico multibase, o regletas que hay cuadraditos chiquitos, ¡usemos ese material para contar! Si tenés 100 maderitas, agarrá, poné 20 por mesa y les decís “agrupen, anotemos cómo te quedó”. “No vale contar de uno en uno, ¿cómo contarías más rápido estas 20 maderitas?”, “¿y vos?” “Yo de a 5 agrupé...” ¡Ah! ¿Y vos? A vos te quedaron 2 grupos de diez, a vos te quedó 4 grupos de cinco, a otro le quedaron 10 grupitos de dos, anotemos”.

A algunos chicos les cuesta más, hay muchísimas realidades distintas, a veces uno tiene que volver atrás y es válido. Es más, uno tendría que mirar hacia delante, que el nene ese llegue a interactuar con las escrituras numéricas, con cálculos sencillos. El nene ese que le cuesta mucho, proponerle “¿1+1?, dale decime cuánto es, ¿2+2?, dale ¡Anotemos!, ¿3+3?”

Supónganse $5+5$, 1º grado, ya saben que es 10. Ahora te escribo $5+6$, decirle, “mirá el resultado de $5+5$ para resolver $5+6$, ¿qué te parece, te sirve o no te sirve?” Es una intervención ligada a lo que está escrito, darle una pista, que me diga “y, sí, me sirve, porque ¿no ves que es uno más?, ¿no ves, cambié un 5 por un 6, que va a dar uno más?” “Ah, bueno, ¿y cuánto es uno más que diez?”, “el 11”, “ah, bueno”. Esta es la idea, pero sé que hay chicos a los que les va a costar más.

Observen el anexo de actividades. Seleccioné una serie de actividades donde pongo el contenido de lo que se va a trabajar: ampliación de la serie numérica hasta el 100. Sí, ah, no terminé, muy bien, ah, el rol de los nudos...Vuelvo con esto.

El rol de los nudos tiene que ver con que algunos números se aprenden antes que otros ¿y cuáles son? Son los números redondos, en los que nosotros nos apoyamos para hacer las cuentas. Cuando en un precio nos dicen \$ 29.90 nosotros decimos 30, redondeamos para arriba. ¿Qué se aprende primero? Los dieces, los cienes, los miles, el veinte, el treinta, el cuarenta, etc. Son los nudos, son los números redondos que se aprenden primero que los otros. Y después, se aprenden los que están en los intervalos de la serie. Es más fácil escribir 80 que 14.

Algo me informa la palabra ochenta...tiene que ver con el 8. Entonces, yo no puedo enseñar los números de uno en uno. Porque no deja ver esto, que ilumina lo difícil. Saber el 83 me va a iluminar desafiar el ver, el pensar como se escriben el 11, 12, 13 14, 15, ¿de dónde me voy a agarrar yo para aprenderlos? De ningún lado. Porque, y esto depende del lenguaje. En otros idiomas, quien sepa francés, el ochenta y dos, en francés se dice “cuatro veces veinte más...más dos...” el noventa se dice “cuatro veces veinte más diez”. En alemán son las decenas las que cambian, entonces 32 es “dos treinta” y 132 se dice “ciento dos treinta”. Todo esto lo tienen que aprender los chicos. Y yo necesito que se enteren que los dieces van con dos números, que los cienes van con tres números, para que cuando produzcan en la escritura 108 para el 18, digan “no...” les haga ruido, o les quede para 123, un número re largo 100203 y digan “no puede ser, si estoy en los cien, son con tres”, y ahí empiezan a achicar sus escrituras, ¿se entiende?

Público: -¿Tiene que ver esto con que los chicos dicen “diez y uno, diez y dos, diez y tres”?

F. Penas: -Eso es un recitado no convencional, pero que muestra un saber, el chico se dio cuenta que el once es más lógico que se llame diez y uno, el once tiene un $10+1$

ahí adentro. La numeración hablada no es posicional. La numeración escrita es posicional. ¿Qué quiero decir con esto? Si fuera posicional la numeración hablada yo tendría que dictar el 123 de este modo: uno, dos, tres. Te digo cómo van los números. En cambio yo te digo “ciento veintitrés”. Nuestro sistema de numeración es posicional en base 10 y es muy económico. Pero a su vez es poco transparente. No se ven las cuentas que porta ese número cuando anoto el 123. Si uno se mete un poquito más, hace la descomposición polinómica del número, en este caso 123 ahí se ve: $1 \times 100 + 2 \times 10 + 3 \times 1 = 123$. Y puedo trabajar con la base, con las potencias, esto sería así: $1 \times 10^2 + 2 \times 10^1 + 3 \times 10^0 = 123$. Es muy complejo nuestro sistema de numeración. Sistemas aditivos como el romano, develan más cómo funcionan, pero no vaya uno a hacer una cuenta con el sistema romano, porque no termina más. Y siempre necesito un símbolo nuevo para escribir. Por esto, aprender nuestro sistema de numeración lleva años de escolaridad, no un ratito. Y voy a visitar ese contenido permanentemente.

Vamos a mirar este cuadro numérico, esta hojita nº 23. Ustedes tienen acá, bueno, ¿lo conocen o es nuevo? Lo conocen. Bueno, vamos a recorrer aunque sea con la vista estas páginas que armé. Son algunas actividades para que ustedes se lleven ya armaditas, para probar. Algunas son un dictado de números, para que no desechen, también dictamos números. Acá tiene que ver esto de “está entre el 14 y el 16” hay que adivinar un número, te doy pistas, hay que leerlo. Bueno, sigo, doy vuelta, ordenar los números, ahora acá en “ordenar los números”, ven que pongo todo de dos cifras y parecidos entre sí, para trabajar qué diferencia hay entre uno y otro. El 14 y el 41, 15, 12, 25, 52. Ordenar grandes números, no para preguntarle cuánto más grande es uno de otro, sino cuál es más grande. Acá hay ejemplos de comparación de grandes números. Está elegido el 2005, algún chico tiene que saber que este número es más grande que los demás. No elijo cualquier número sino este que seguramente lo han visto en el calendario.

Me voy a la página 24 del medio. Acá hay un montón de ejemplos que tienen que ver con lo que decías vos, ordenar objetos, contar cantidades. Otro intervalo, del 400 al 500, y hago preguntas. Sigo. Valor posicional. Si yo trabajo sistema de numeración, no puedo dejar de trabajar valor posicional. La posición que ocupa una cifra determina su valor; entonces acá dice *Juegos de emboque* cuyo valor sea 1, 10, 100, 1000. Emboqué dos en el 1000, uno en el 100, ¿ven que se me arma el número?

Calculadora. Hay que usarla, es un objeto de la cultura, no se peleen, que entre la calculadora en la escuela. Frente a un joven que sabe usar la calculadora y otro que no la sabe usar, consigue trabajo el primero y no el segundo. La calculadora no reemplaza a las cuentas, no es en vez de las cuentas. Observemos una actividad que propongo "Escriban lo que tengo que hacer en la calculadora para que el 25 se transforme en 5, que el resultado me dé 5".

Público: - ¡Dividir!

F. Penas: -Ah, bueno, dividen...una más fácil,...restan ¿qué restan? 20. Bien, ¿qué creen que restan los chicos, de primera? Lo que habitualmente hacen para transformar el 25 en 5 es restarle 2, que les da 23 y no les da 5...Esto es usar la calculadora para trabajar valor posicional, les da mal porque ese 2 del 25 no vale dos, vale veinte, que está ahí oculto, ¿se entiende? Entonces, ojo, calculadora no es en vez de las cuentas; la calculadora la puedo usar para trabajar valor posicional. ¿Se entendió el ejemplo?

Bueno, ya es hora de cerrar. Buenas tardes a todos, muchas gracias. Espero que les haya servido.

2.d Profesoras Rebeca Anijovich y Silvia Mora: “Evaluación de proyectos”⁶

Rebeca Anijovich es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología y Especialista en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña en la actualidad como Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Palermo. Es Asesora pedagógica e institucional en escuelas de Chile, Uruguay, Brasil y México y Miembro de la red L@titud - Escuela Graduados en Educación de la Universidad de Harvard-. Asimismo, se desempeña como Procesadora didáctica de cursos de e-learning para instituciones educativas y empresas. Es Evaluadora de proyectos educativos en organismos públicos y privados, y coautora del libro “Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas”.

Silvia Mora es Profesora en Ciencias de la Educación - Especializada en Constructivismo y Educación - y desarrolla su tesis de maestría en temas de Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO. Es Rectora de la Escuela de Salud del Instituto Neurociencias de Buenos Aires y Docente en la Universidad de Palermo y en la de San Andrés en la formación de docentes. Es Diseñadora didáctica de cursos de enseñanza en línea y Tutora de los cursos en línea de WIDE World-Enseñanza para la Comprensión ofrecidos por la Escuela de Educación de Harvard. Rectora de Escuela Media. Autora de libros de texto para EGB en el área de Ciencias Sociales en la editorial Puerto de Palos y en Aique Grupo Editor. Asesora técnico-pedagógica en diversos proyectos curriculares y editoriales

El siguiente texto es una síntesis de la desgrabación de la clase correspondiente, que se completa con la presentación de PowerPoint utilizada en la jornada.

Rebeca Anijovich y Silvia Mora pertenecen a la red Latitud, una red de docentes latinoamericanos que trabajan con el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión. Este es un marco desarrollado en la Universidad de Harvard hace muchos años, que propone diferentes tipos de actividades: cursos de capacitación, desarrollo de teoría e investigación sobre las prácticas de aula.

Este curso de evaluación de proyectos se basará en algunas cuestiones teóricas generales respecto de la evaluación, específicamente sobre los problemas que implica evaluar proyectos y después se trabajará con dos herramientas: matrices analíticas y portfolio.

⁶ Desgrabación de la ponencia expuesta el día 22 de octubre de 2005 en el marco del Encuentro Nacional de Educadores organizado por Fundación Cimientos.

[El encuentro se inició con el pedido a los participantes de relacionar la evaluación con un animal y justificar la elección. Tras la puesta en común, se hizo una síntesis de las distintas apreciaciones vertidas sobre la evaluación]. *[Síntesis del ejercicio grupal]*

...Mirar en profundidad, mirada globalizadora, ver detalles, saber dónde tengo que llegar, también existe algo de la evaluación que muchas veces no decimos y es que claramente tiene que estar vinculada a los objetivos, y ya empezamos con algunas de las primeras nociones, aunque esto lo repetimos, muchas veces evaluamos otras cosas, y no evaluamos o lo hacemos poco, en relación al logro o no de los objetivos que se plantearon para un proyecto determinado. A veces la evaluación es otra cosa y no tiene tan en cuenta los objetivos que nos propusimos.

Otras ideas que han planteado están vinculadas a los aspectos más positivos de la evaluación: la idea de transformación, es decir la posibilidad de poder cambiar algo. La idea de curiosidad, de buscar, justamente la evaluación tiene que ver con ir en búsqueda de cosas y mirar para observar, ver en profundidad. Muchas veces cuando evaluamos no todo lo que encontramos es lo que esperábamos encontrar, entonces profundizar no es solamente ver aquello que queremos ver sino también considerar los distintos emergentes no previstos.

Como cuestiones negativas a la evaluación, aparecen dos temas: uno, el tema del poder que no necesariamente es en sí mismo negativo, pero en general, cuando se lo vincula con la evaluación se lo piensa desde esa situación de manipulación, de utilización del poder que yo tengo para decidir sobre el otro. La otra idea negativa refiere a la parálisis y el temor, cómo es utilizada la evaluación. El temor surge porque hay un desconocimiento por parte de aquellos que están siendo evaluados respecto de qué es lo que se va a hacer con la información que el evaluador está recogiendo. En el caso de los alumnos: la calificación. Los alumnos claramente saben que están siendo evaluados para conseguir una nota. Si les preguntamos a ellos “¿Para qué sirve una evaluación?” Nos van a decir “Para tener una nota”.

Pero lo que ahora queremos saber, y aquí no estamos hablando de la evaluación de aprendizajes de los alumnos sino que queremos hablar de la evaluación de proyectos. Así que pensemos un instante si aquello que dijeron con respecto a la evaluación en la escuela, se corresponden las mismas ideas o si hay algunas otras ideas que surgen a la hora de tener que evaluar un proyecto. Ahora no estamos pensando en las notas ni estamos pensando en los alumnos y su calificación, sino que ustedes están generando

proyectos en sus escuelas. Esto los pone en una situación diferente a la del docente en el aula respecto a la evaluación. La pregunta es qué de esto que ustedes han planteado se corresponde también con la evaluación de proyectos o si agregarían algunas otras cuestiones.

Un tema que se agrega es que cuando uno evalúa proyectos tiene distintos niveles de evaluación. No es lo mismo a la hora de evaluar alumnos, evaluar desempeño de los docentes receptores del proyecto, evaluar los resultados y los logros obtenidos a nivel institucional, evaluar el impacto en la comunidad.

Es interesante, pensar la evaluación como proceso, la necesidad de pensar la evaluación como evaluación continua, como evaluación diagnóstica continua. Porque habitualmente nos referimos al diagnóstico como algo que se hace al comienzo y esa información es la que se toma en cuenta hasta la finalización del proyecto. Sin embargo, la evaluación realizada en distintos momentos de la ejecución del proyecto, tiene que dar un diagnóstico de situación de dónde estamos parados y cómo seguimos, qué ajustamos. Así es el modo en que las situaciones emergentes se van a considerar como datos para acordar nuevos caminos.

Algunas preguntas a considerar ¿a quiénes evaluamos?, ¿de dónde obtenemos la información que necesitamos?, ¿el evaluador es una única persona?, ¿hay otros actores que pueden tener miradas diferentes respecto de los datos recogidos? Entonces surge el tema de la participación. Cuando lo pensamos en términos de evaluación, tenemos que pensar en quiénes son los que van a evaluar, de dónde obtenemos la información y quiénes analizan los datos y con qué objetivos.

También vamos a considerar a continuación qué significa pensar en términos de fortalezas y debilidades, analizar las primeras sirve para que sepamos que es aquello que debemos mantener o expandir, para que no se conviertan en un futuro en debilidades. Y las debilidades las debemos considerar como oportunidades de desarrollo. Cuando nosotros pensamos que en tal proyecto hay cierto aspecto que no se ha cumplido del todo o que en parte no se ha cumplido, mejor lo pensamos en términos de que es una oportunidad de desarrollo, no es “nos va mal, qué desastre que somos”, sino bueno, ¿qué tenemos que agregar para transformar esta debilidad en una fortaleza? Pensar en términos de fortalezas y debilidades no es pensar en términos positivo y negativo y plantear dicotomías, sino pensar en ambos casos qué

mantenemos, cómo lo mantenemos, cómo nos expandimos en el caso de las fortalezas y en el caso de las debilidades ¿qué tenemos que desarrollar?

Otra idea muy interesante es la de diversidad. La idea de soportar que no todo es como yo lo pienso o creo que es correcto y que no todos estamos en la misma situación, en la misma circunstancia, al mismo nivel, al mismo tiempo, somos sujetos diferentes. El avance de los proyectos como los acabamos de mirar tiene situaciones en las que a veces sumamos, a veces retrocedemos y a veces nos quedamos en el lugar. La imagen de espiral es interesante, pero tampoco es un espiral que avanza en forma lineal, más bien la imagen es de un rompecabezas, donde se encuentra y se pone una ficha, después se queda mirando, a veces no pone ninguna, después se le ocurre que puede poner otra... Entonces tenemos que partir de la idea de comprender que quienes participan en el proyecto son sujetos diversos, y, por lo tanto, los resultados tampoco van a salir todos prolijitos; ni los buenos ni los malos resultados. En general sentimos que cuando nos aparece un mal resultado nos quedamos paralizados. Entonces pensar la diversidad también como un edificio al cual se va subiendo desde abajo a través de distintos medios, y vamos llegando en tiempos diferentes, me parece que es una idea muy interesante.

Cuando avancemos en la clase veremos que se pueden encontrar una multiplicidad de evidencias en el contexto, que den cuenta del avance del proyecto. Esto torna no tan subjetivo las ideas y los datos que surgen en la evaluación, porque no se trata de contrastar opiniones, mi opinión versus tu opinión, aunque también puede ser que mirando las mismas evidencias podamos tener opiniones diversas. La evaluación es un relevamiento de información, pero qué tipo de información es la que tenemos que relevar y cuáles son las herramientas que nos van a ayudar de tal modo de poder comprender esa información.

Lo que tenemos que entender es que cuando evaluamos, tenemos que ir a la búsqueda de información práctica. Esta información no es una información que yo tengo en mi cabeza, sino que tiene que estar en las acciones que hemos desarrollado, en las ideas de la población a la que el proyecto está dirigido, tiene que estar en una serie de documentos que se han registrado a partir del proyecto.

La evaluación parte desde el momento en que diseñamos el proyecto. La evaluación no es algo que va a ir ocurriendo espontáneamente. La evaluación es parte del plan, o sea no podemos iniciar un proyecto si no hemos diseñado cómo vamos a evaluarlo,

quiénes lo van a evaluar, para qué lo vamos a evaluar y qué vamos a hacer con la información. Tenemos que ir relevando, dónde hacemos foco, porque tampoco todo es posible de ser evaluado, con lo cual tenemos que hacer foco, y entonces también se evalúa el propio diseño, en el sentido de si este proyecto es adecuado para esta institución. (Ver Diapositiva Nº 2 en el Anexo).

Uno de los problemas más serios que tenemos en la evaluación es el de los indicadores. En la bibliografía, en las investigaciones de los -por lo menos- últimos 15 o 20 años, se empieza a hablar del concepto de evaluación alternativa y surge respondiendo a algunas preguntas, a problemas, a teorías con las que se está discutiendo. Una de las ideas que plantea es que no hay una única mirada, o sea no hay un único evaluador como habitualmente lo hay en la evaluación “tradicional”. Entonces, en principio habrá que pensar herramientas que permitan que más de una persona mire y mire lo mismo, aunque no saque las mismas conclusiones, que mire el mismo objeto que vamos a mirar y compartir para poder hablar de lo mismo. La segunda cuestión que plantean es la falta de criterios explícitos, porque hay, pero están implícitos. Uno cuando dice “le pongo la nota de concepto al alumno”, hay criterios; lo que pasa es que los sabe uno, lo sabe sólo el docente. Entonces la pregunta del alumno es “¿por qué me habrá puesto un 7?”. Y, bueno, porque más o menos el trabajo estaba bien, mal...Y cuando va la nota de concepto, qué es ¿por la participación? ¿Qué es participar, hablar mucho en clase?, ¿el que más habla es el que está mejor evaluado y entonces el que es tímido, perdió?

Entonces, lo que propone la evaluación alternativa es recoger el tema de los criterios explícitos, públicos, compartidos; la diversidad de miradas; la focalización porque no se puede evaluar todo. Entonces, qué se recorta de la evaluación, que sea significativa, y qué información –es otra de las preocupaciones- se recoge. Hay un artículo muy interesante en el libro “Evaluación de los aprendizajes” de David Allen, de editorial Paidós, él se hace una pregunta y dice ¿qué harán los docentes con todos los papeles que han juntado a lo largo de su vida de todos los trabajos de los alumnos?, porque es imposible dar buena retroalimentación a 150 millones de papeles que se les hace producir a los alumnos.

Cuando nosotros pensamos en indicadores, estamos pensando que representan el estado del cambio, quiero que el indicador dé cuenta de aquello que quiero cambiar, de aquello que quiero lograr, como una gran idea. Los indicadores que pensamos más fácilmente son los cuantitativos, que son los que más hábito tenemos en desarrollar,

los más difíciles son los cualitativos, como creatividad, participación. Buscar indicador es buscar evidencias sobre la información que queremos relevar del proyecto. El sistema de indicadores que estamos planteando a través de una herramienta que vamos a trabajar con ustedes, nos tiene que dar información explícita y clara de tal manera que cualquiera de nosotros que la lea tiene que entender lo mismo. Si yo pongo como indicador la participación, nos va a pasar que vamos a discutir por horas qué entendemos cada uno de nosotros por participación. Si yo pongo como un indicador de participación el alumno que formula preguntas, el que trae material a clase, me estoy acercando a ideas más claras y menos ambiguas. Estamos cerrando este indicador tan amplio de participación. Ahora, esta información es relevante sólo si la formulación de preguntas y el aporte de material son importantes para el proyecto. El alumno va a hacer muchas más cosas que estas, pero como yo no puedo tomar en consideración todo lo que él va a hacer, voy eligiendo qué evidencias necesito para dar cuenta del logro de los objetivos. El trabajo aquí es un proceso de selección: de todo el universo, voy diciendo esto sí, esto no, esto sí... para ir poniendo foco en algunas cuestiones importantes para este proyecto.

El último punto dice que un solo indicador no alcanza. Cuando estamos hablando por ejemplo de evaluar proyectos, si tuviéramos un único indicador, por ejemplo la participación, no daría cuenta de la complejidad de lo que el proyecto implica, entonces necesitamos tener más de un indicador.

Los indicadores reflejan los aspectos centrales del proyecto, lo que decíamos recién del foco, proveen información sobre problemas y miden factores sobre los cuales se puede intervenir para modificar, o sea que la descripción de los indicadores nos tiene que ayudar a ver dónde deberíamos ingresar porque acá habría que cambiar el rumbo. Tiene que medir hechos observables, dar evidencias. Los indicadores tienen que ser confiables y válidos, factibles de implementar, específicos y concretos. (Ver Diapositivas N° 3 a 6 en el Anexo).

Vamos a ver ahora una herramienta para la evaluación: la matriz analítica. Una matriz es un documento que describe criterios y niveles de calidad (de excelente a pobre), para evaluar una tarea específica. Generalmente se la utiliza para evaluar desempeños que suponen un conjunto de actividades de diferentes niveles de complejidad. (Ver Diapositiva N° 7 en el Anexo).

La matriz muestra en las columnas los distintos criterios que se consideran en la evaluación, es decir, los indicadores. En las filas, los niveles de calidad, definidos de acuerdo con los indicadores. Por lo general, se busca que los niveles de calidad sean más de tres, porque tres en general es muy poquito, no permite graduación, pero además porque la tendencia muy fuerte, que está comprobada estadísticamente, es marcar siempre en el medio. Entonces, debiera tener un mínimo de cuatro niveles. (Ver Diapositiva N° 8 en el Anexo).

[Ejercicio grupal] (Ver ejemplos de Matrices en Diapositivas N° 10 y 11 en el Anexo).

La matriz se empieza a construir por el nivel más alto de cada indicador. (Con respecto al ejemplo:) ¿qué significa comprender la lectura? El nivel más alto para el grado en el que estoy, no es lo que yo digo sino qué dicen los expertos que es importante para una buena comprensión lectora. ¿Qué elementos tiene que tener de comprensión lectora que hace que, quien tiene todo esto, esté en el nivel más alto? Estos descriptores deben ser evidenciables, es decir que lo que dice el descriptor, es lo que yo voy a observar en el alumno como evidencia. No es lo que va a pasar en la cabeza del alumno, lo que yo creo que..., sino la evidencia de comprensión. El alumno explica con sus propias palabras, por ejemplo... (Ver Diapositiva N° 9 en el Anexo).

Fíjense que en una misma dimensión como la comprensión lectora se pueden abrir una serie de criterios, y depende en qué se quiera hacer foco, va a tomar más diferencias o menos diferencias, con una misma dimensión se podrían hacer distintos tipos de foco, depende de lo que nosotros queramos evaluar, tal vez lo que me interesa es la producción textual dentro de lo que es comprensión lectora.

La otra cuestión recogida en algunos grupos es que para algunas cuestiones no hace falta construir una matriz. Para algunas cuestiones alcanza con una lista de control, por ejemplo, si yo quiero saber la cantidad de libros que leen, no tengo que hacer una matriz, digo “leen entre 1 y 5 libros”, “entre 6 y 10”, “entre 11 y 15” y marco con una cruz. La matriz es para cuestiones complejas que se repiten a lo largo del año. La matriz para evaluar un solo aspecto que lo voy a trabajar una única vez en el año es un esfuerzo desmedido de inversión de tiempo para armarla. Entonces, se usa lo que se llama lista de control o lista de verificación, que es la presencia o ausencia de una conducta o de esa cantidad, y no necesito ningún descriptor. (Ver ejemplo en Diapositiva N° 12 en el Anexo).

Cuando decimos que los criterios tienen que ser públicos, compartidos y explícitos, estas matrices tienen dos usos: la situación “ideal”, es construirla con los alumnos. Porque para construir, por ejemplo, descriptores de un buen texto, los alumnos van a tener que investigar, por ejemplo, qué es un buen texto, traer ejemplos y, con ellos, discutir los criterios y armar la matriz. En el caso de que yo todavía no esté en condiciones de construirla con ellos, lo que puedo hacer con esta matriz y debería, es transparentarla, compartirla, darle una copia a cada uno y decir “con esto los voy a ir evaluando”, porque la matriz si ustedes la miran es un mapa de ruta. Si yo estoy parada en la matriz en este lugar, el casillero de al lado me dice porque es un descriptor clarito, transparente, qué tendría que hacer para pasar al nivel siguiente. Por eso, las matrices de evaluación se llaman también matrices de enseñanza, y no sirven solamente para evaluar, sino que dan pistas a los alumnos de su estado de situación, por eso también las llamamos mapas de ruta. Y por otro lado, porque el alumno, y en esto aparece el tema de la diversidad que ustedes habían planteado, en este criterio puedo estar acá –en el nivel 2-, pero en este otro puedo estar en el nivel 3-, y en este otro puedo estar en el 4. Y lo que para mí puede ser bueno pasar del 2 al 3, para otro alumno debería pasar del 2 al 4, porque su punto de partida fue un 2 totalmente superado. (Ver Diapositiva N° 13).

En las discusiones que hay hoy en día, de los estándares nacionales e internacionales de evaluación, se está trabajando en cómo adjuntarle a los indicadores cualitativos elementos cuantitativos. Está bien, pero yo tengo que poner una nota. Hay una manera, en que se le adjudica a cada ítem un porcentaje. Sobre 100%, uno dice este indicador vale 30%, este vale 20%, este vale 10%. De este modo el 7 significa que el alumno está ubicado acá, acá, acá... y entonces la calificación es 7 pero al lado de esta matriz que entonces él puede usar para autoevaluarse, no solamente yo docente evalúo, yo puedo marcar en esta matriz dónde creo que él está hoy, como una fotografía, en, por ejemplo, comprensión de textos, pero también le puedo pedir que la haga él, y lo que hacemos es contrastar las visiones o pedirle a un compañero que haga lo mismo. Esto respondería a lo que ustedes planteaban de las diferentes miradas sobre una misma cosa. Lo mira el docente, lo mira el compañero, lo mira otro docente que no es el del alumno, y entonces vamos multiplicando las miradas. Como no es de opinión sino que tiene el descriptor, no es “y yo me puse acá porque creo que estoy acá...”, en este caso hay una evidencia que dice que vos podés discriminar entre un cuento con estas características y un cuento con estas otras características.

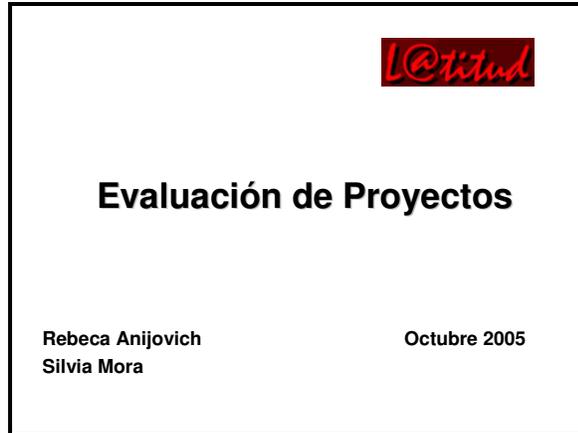
No es “a mí me parece”. En estas diapositivas lo que Uds. ven es lo que en general ocurre, que la mayoría de indicadores supone frecuencia o cantidad de veces, pero en este caso no se está midiendo nivel de calidad, sino que aquí ustedes ven una serie de acciones que suponen que lo que importa es la frecuencia, entonces para indicar frecuencia alcanza con marcar con una cruz y nos sirve de organizador gráfico.

Una última idea que les queremos dejar se vincula con el tema de la documentación. ¿Por qué vale la pena documentar las experiencias? ¿Qué vale la pena documentar? ¿Cómo documentar? La idea cuando pensamos en evidencias de los proyectos que es la misma que cuando pensamos en evidencias del trabajo en el aula, es pensar alrededor de una herramienta que se llama portfolio, que quizás algunos ya lo conocen. La idea de portfolio es recopilar una serie de documentos que nos sirven para ver la evidencia del avance de nuestros proyectos. ¿Por qué es importante documentar los proyectos? Además de la matriz, tener una evidencia de documentación porque es parte de las actividades propuestas, del desarrollo profesional del docente, porque podemos ir mirando en el tiempo el desarrollo del docente y de los grupos de los alumnos, porque puede dar a conocer el trabajo de la institución a otras instituciones, y de pronto, ofrecer un proyecto a otras personas que puedan aplicarlo, para construir conocimiento teórico, porque la idea con el material que vamos recolectando es justamente poder analizarlo y por último también para dar cuenta. Cuando nosotros documentamos, sobre todo cuando trabajamos con una financiación y contamos con un presupuesto, es necesario dar cuenta a partir de evidencia concreta de aquello que estamos realizando. (Ver Diapositivas 14 a 18 en el Anexo).

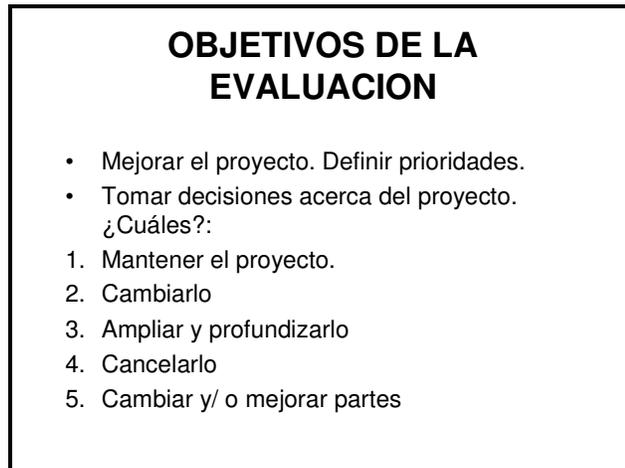
¿Cuáles son los elementos que sirven para documentar? Diarios se refiere a aquellos que los actores puedan ir escribiendo sobre sus propias experiencias, sentimientos, etc... Documentos escritos de todo tipo, actas de reuniones, planes, exámenes, pruebas, informes de observadores externos, seguimiento a través de observadores internos — lograr la multiplicidad de miradas, tal vez les pedimos a otros colegas que puedan observar —, entrevistas a los alumnos, a los padres, a los docentes, listas de comprobación o inventarios, que nos sirvan para ver qué es lo que hicimos, qué es lo que no hicimos e informes analíticos de avance del proyecto y finales. (Ver Diapositiva N° 19 y 20 en el Anexo).

ANEXO: Presentación PowerPoint utilizada durante la exposición.

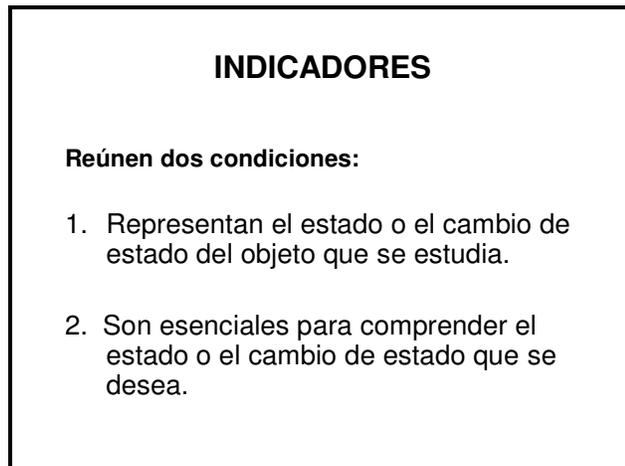
1.



2.



3.



4.

INDICADORES

- ✓ **Pueden ser cuantitativos y cualitativos**
- ✓ **Un sistema de indicadores describe, provee información, plantea problemas, descubre con mayor rapidez los problemas y ofrece claves para comprenderlos, explicarlos y prevenirlos.**
- ✓ **Un sólo indicador no es suficiente para procesos complejos como los educativos.**

5.

INDICADORES

Deben responder a los siguientes principios:

- Reflejar los aspectos centrales del proyecto.
- Proveer informaciones sobre problemas actuales o potenciales.
- Medir factores sobre los cuales se puede intervenir para modificar la situación.

6.

INDICADORES

- **Medir hechos manifiestos y observables más que opiniones y percepciones.**
- **Ser confiables y válidos.**
- **Ser factibles de implementar.**
- **Ser específicos y concretos.**

7.

¿Qué es una matriz analítica?

- Una matriz es un documento que describe criterios y niveles de calidad (de excelente a pobre), para evaluar una tarea específica.
- Generalmente se la utiliza para evaluar desempeños que suponen un conjunto de actividades de diferentes niveles de complejidad.

8.

**Características de las
MATRICES ANALITICAS**

- **Niveles de calidad:** descripciones de fortalezas, aspectos a mejorar y aspectos deficitarios

	Gradaciones de calidad			
Criterios	4	3	2	1
Esto cuenta				
Esto también				
Esto también				
No olvide esto				

- **Criterios:** Una lista de criterios o “ lo que importa” de un proyecto o tarea

9.

ELABORACION DE MATRICES

- 1. Buscar modelos en buenos y malos trabajos.**
- 2. Listar los criterios y seleccionar**
- 3. Establecer los niveles de calidad**

10.

Criterios	1	2	3	4
Textura	La galletita está cruda o demasiado cocida.	La galletita está totalmente cocinada, pero es solo crocante o solo blandita.	La galletita es crocante por fuera y blandita por dentro.	La galletita es crocante por fuera y blandita por dentro, es húmeda y no es grasosa.
Apariencia	La galletita está rota, quemada o cruda o no contiene chispitas visibles.	La galletita está doradita y mide 6 cm. de diámetro.	La galletita está totalmente doradita, mide entre 6 y 10 cm. de diámetro y tiene 4 chispitas visibles.	La galletita está totalmente doradita, mide entre 6 y 10 cm. de diámetro, 4 chispitas visibles, es más gruesa en el centro y más fina en los bordes y cuando se presenta en una servilleta de papel o en un plato, es estéticamente agradable.
Sabor	La galletita tiene sabor a viejo, está salada y seca. No se siente el sabor del chocolate y la masa tiene poco sabor.	La galletita está más o menos fresca, tiene sabor a manteca y a chocolate.	La galletita está fresca, tiene sabor dulce y a manteca. El sabor a chocolate auténtico se complementa con el sabor rico de la masa.	La galletita tiene sabor a recién horneada. Es dulce y tiene sabor a manteca. En cada bocado se siente el sabor del chocolate, que complementa el rico sabor de la masa.

Contenido	La galletita no tiene chispitas de chocolate o si las tiene, no pueden distinguirse.	La galletita tiene 1 o 2 chispitas de chocolate.	La galletita tiene 50% de masa y 50% de chispitas de chocolate. Las chispitas son las comunes.	La galletita tiene 50% de masa y 50% de chispitas de chocolate. Las chispitas son de alta calidad
Olor	La galletita huele a quemado o no se huele a la distancia.	La galletita tiene olor a manteca cuando uno la acerca a la nariz.	La galletita huele a chocolate y manteca cuando la acerca a la distancia del brazo.	La galletita huele a manteca y chocolate cuando está a 1 metro de distancia. El olor hace “agua a la boca” y dan ganas de comer una.

11.

MATRIZ DE EVALUACIÓN

Prácticas de aula

Organización de actividades de aprendizaje	Se consideran los saberes previos de los alumnos para la organización de las actividades.	Se consideran los saberes previos de los alumnos y los distintos estilos de aprendizaje para la organización de las actividades.	Se consideran los saberes previos, los distintos estilos de aprendizaje y se incluyen actividades que requieren el uso del conocimiento en nuevas formas y situaciones.	Se consideran los saberes previos, los distintos estilos de aprendizaje y se incluyen actividades que requieren del uso del conocimiento en nuevas formas y situaciones. Se organizan actividades de integración con otras disciplinas.
Evaluación	Se realizan diagnósticos iniciales de los alumnos. Se fijan criterios de evaluación.	Se realizan diagnósticos iniciales de los alumnos. Se acuerdan criterios de evaluación: se establece qué es lo que importa que los alumnos aprendan, entre los espacios curriculares de la misma área o Dpto. y se comparten estos criterios con los alumnos.	Se realizan diagnósticos iniciales de los alumnos. Se acuerdan criterios de evaluación: se establece qué es lo que importa que los alumnos aprendan y se comparten estos criterios con los alumnos. Se implementa evaluación continua.	Se incluye la evaluación como parte de la planificación por Departamento, área y/o niveles. Se prevén actividades evaluativas integradoras y se acuerdan criterios y escalas de logros.

12. SEGUIMIENTO EQUIPO DOCENTE

	Muy Frecuente-mente	Frecuente-mente	Poco Frecuente-mente	Nada frecuente-mente ⁷
Realizo un seguimiento continuo del desempeño de los docentes				
Planifico y participo activamente en el desarrollo profesional del equipo				
Evaluamos y determinamos conjuntamente los puntos fuertes y áreas de desarrollo de cada docente				
Promuevo el intercambio de experiencias para favorecer el desarrollo y crecimiento profesional				
Estimulo la implicación y el esfuerzo de los docentes				
Considero en la evaluación la diversidad de estilos personales en el desempeño docente				

⁷ Casi nunca o nunca.

13.

¿Por qué usar matrices para la enseñanza y la evaluación?

- Son fáciles de usar y de explicar
- Apoyan aprendizajes al explicitar expectativas y niveles de logro
- Ayudan a elaborar juicios fundados acerca de la calidad del trabajo realizado
- Reducen la arbitrariedad y el tiempo que los docentes emplean para evaluar
- Dan información sobre las áreas en las que cada uno es “fuerte” y sobre aquellas que necesitan ser desarrolladas
- Abren posibilidades para trabajar mejor con grupos realmente heterogéneos

14.

DOCUMENTANDO EL PROYECTO EDUCATIVO

15.

DOCUMENTACIÓN DE PROYECTOS

Reunión de un conjunto de elementos, que se deben organizar, relacionar, poner en conjunto e interpretar para darles un sentido explicativo en función del seguimiento de un proyecto

16.

¿ PARA QUE SISTEMATIZAR Y DOCUMENTAR PROYECTOS ?

- ✓ Como parte de actividades del desarrollo profesional docente
- ✓ Para dar a conocer lo que se hace en las aulas e instituciones educativas
- ✓ *Accountability*
- ✓ Para construir conocimiento pedagógico

17.

**INSTRUMENTO:
PORTFOLIO**

Colección sistemática y organizada de evidencias que ofrece la posibilidad de visualizar con claridad el proceso de un proyecto en un período de tiempo determinado.

18.

**Establecer el fin de aquello que queremos documentar
(según los objetivos del proyecto)**

- La participación activa de los alumnos
- La capacidad de trabajo en equipo de los profesores
- Los aprendizajes de los alumnos
- La comunicación interna

19.

ELEMENTOS A REUNIR

- ✓ Diarios
- ✓ Documentos escritos
- ✓ Documentos audiovisuales
- ✓ Informes de observadores externos
- ✓ Seguimiento a través de observadores internos
- ✓ Entrevistas
- ✓ Listas de comprobación o inventarios
- ✓ Informes analíticos

20.

DOCUMENTACION DE PROYECTOS

PREGUNTAS

- ¿Qué anécdotas pueden contar?
- ¿Qué evidencias han reunido?
- ¿Cómo piensan mejorar la experiencia?
- ¿Se podría llevar a cabo en otra institución? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían 3 condiciones que ustedes señalarían como imprescindible para que esta experiencia se repita?

21.

Bibliografía

- Allen David (2000) *La Evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Paidós. Buenos Aires.
- Marin-Kniep (2001) *Portfolios del desempeños de maestros, profesores y directivos*. Paidós. Buenos Aires.
- Anijovich R. y otros (2004) *Una introducción en la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. FCE. Buenos Aires
- En Buscadores de Internet palabra *rubistar o rúbricas*

3. El Programa de Apoyo a Escuelas en experiencias

A continuación se transcriben las experiencias e intercambios de uno de los grupos de trabajo.

Consigna: -La idea es que cada uno se presente, cuente en qué consiste el proyecto, cuáles son los objetivos, qué actividades han estado llevando a cabo hasta el momento, cuáles son los conflictos surgidos durante la implementación del proyecto, qué estrategias utilizaron para resolver esos conflictos y los resultados alcanzados hasta el momento.

-Yo soy de Tierra del Fuego, de Río Grande. Les cuento que este proyecto, con variantes, se empezó a implementar hace rato. En realidad había comenzado a partir de una biblioteca y la producción final era una obra de teatro. El proyecto siguió, y este año más que nunca, sobre todo porque tuvimos la oportunidad de inscribirnos y presentarnos y fue una alegría porque te cambia la visión muchísimo cuando contás con un respaldo económico detrás. Entonces, el objetivo fundamental de este proyecto en este año, cambió. Río Grande tiene cuestiones sociales. Hay mucha gente de otro lado que va a vivir ahí. Mucha gente que ha ido por trabajo. Hay muchas fábricas, a nivel tecnológico, televisores, todo. Pero, para todo, no es lo que era, pero existe mayor posibilidad que en otras partes. Los chicos están mucho tiempo solos y están en un lugar que no es seguro. Hay chicos que están solos, que no tienen un acompañamiento de la casa, por ahí ellos tienen que cuidar a sus hermanos, otros que están solos y que no hacen nada.

-Esto que vos estás contando es como un común denominador del sur, los padres trabajan mucho tiempo.

-No sólo del sur, acá, en Buenos Aires, también, están solos los chicos.

-Claro, pero por ahí (en el sur) hay menos desocupación.

-Bueno, entonces surgió esto de que los chicos no anden en la calle. Y esto parte de otros proyectos anteriores, porque las evaluaciones que hacíamos nos daban que los chicos querían ir a la escuela, formaba parte de una identidad. El proyecto es optativo y voluntario y tiene como condición fundamental para participar que a ellos les vaya bien académicamente. De hecho, hubo algunos que tuvieron que irse porque no han demostrado la mejora en los espacios curriculares. El día que era feriado, o mesas de exámenes, o no había clases por algún motivo en particular, los chicos decían

“juntémonos igual”. ¿Qué es lo que esto generó? Nosotros hicimos una auto-evaluación. Y en una de las preguntas les planteamos “¿Qué estarías haciendo si no estuvieras acá?” Los chicos me respondían “*nada*”. Entonces, el objetivo fundamental de nuestro proyecto es evitar la deserción, que los chicos se comprometan con la escuela. Lo fuimos logrando de a poco, ya te digo, por ahí somos nosotros los que no queremos y ellos nos piden reunirnos. Pero esto no se cerró en la escuela, hemos salido a un montón de escuelas a mostrar lo que nosotros hicimos, tenemos filmaciones, tenemos fotos. Ellos escriben sus propios guiones, llevan la música... realmente revaloriza el arte como una herramienta fantástica en esto del crecimiento grupal, y de verdad trabajan ellos solos, uno depende del otro. Como por momentos es informal, es un espacio totalmente atípico para ellos, entonces les encanta a partir de eso, porque hay mate hasta a veces en los ensayos, o cumple los años uno y viene la mamá y trae la torta... se crea otro tipo de vínculos, que si no fuera por los espacios extracurriculares, la verdad es que dentro del aula no los podés tener.

-¿En qué horarios?

-Y, en un grupo, de 6 a 8 de la noche y en el otro de 13.30 a 16.30. Porque, te cuento que la escuela a la mañana va EGB3 y a la tarde Polimodal. Toda la tarde. Es un grupo numeroso, entonces tiene más elaboración de lo escenográfico... Es cierto que esto del teatro fue cambiando, pero nunca fue revalorizado, entonces ahora yo, como profesora de teatro, soy feliz, usando este modo de hacer para resolver situaciones. Es bárbaro, las cosas que se pueden lograr, e insisto, es porque se trata de un espacio no convencional.

El Gobierno armó un concurso, y los chicos quisieron participar y hacerlo en nombre de la escuela, se hicieron las camisetas, la bandera con un logo...

-Bueno, yo soy Mercedes, pertenezco a la Escuela Nº 24, Paraje El Crisol, que corresponde a la ciudad de Salto. Nuestro proyecto se llama “Literatura infantil en escuelas rurales integradas”. Somos tres escuelas, de las cuales una todavía tiene directora y yo que soy la docente, y las otras dos ya son unitarias. Al ser unitarias, a esas escuelas les retiraron el área de Inglés y el área de Educación Física, o sea que esos chicos quedan con menos posibilidades que los chicos de otras escuelas. Esos chicos cuando terminan 7º y tienen que ir a 8º a la ciudad, les falta una pata; lo que dice la Ley Federal de igualdad y calidad, nada que ver. Y así sea uno, tiene que tener la misma posibilidad que todos los demás. Las escuelas de hasta 20 alumnos pueden

ser bidocentes. Entonces nuestro proyecto surge con esas necesidades, como nuestra escuela todavía es bidocente, tenemos Inglés, Educación Física y Plástica, agrupamos a estas dos escuelas para que vengan a la nuestra y usemos este proyecto. Este proyecto está dividido en dos partes, una es para 1º ciclo y otra es para 2º ciclo. En 2º ciclo los chicos tienen taller de computación, taller de literatura, taller de inglés y taller de folklore. En 1º ciclo tenemos taller de títeres y de plástica que en esa hora de plástica producimos los mismos títeres que vamos a usar. En el taller de literatura, aparte de leer –que hemos ampliado la biblioteca enormemente ya que con el dinero del proyecto hemos comprado montones de libros- también producimos las obritas, ellos las hacen, hacen el títere y luego la función. Nos reunimos los viernes, estamos más o menos a 15 Km. de distancia una escuela de la otra, es complicado, que el traslado, que la Traffic, que cuando llueve no se puede por el barro, bueno una serie de cosas que vamos subsanando... y si algún viernes lo perdemos por cuestiones climáticas, ya lo recuperaremos al mes siguiente. Con el taller de folklore los chicos han por ejemplo participado en fiestas de la ciudad de Salto, para el 9 de julio. La característica de estos chicos es que como viven en el medio del campo, ni siquiera van a buscar las compras a la ciudad porque se las traen sus patrones, no hablan. A mí me ha costado dos o tres meses conocerle la vocecita a un nene, entonces son chicos *“totalmente para adentro”*. Lo que notamos es que esto a través del títere y el contacto con otros chicos les ha dado la posibilidad de expresarse, de abrirse. Llegan y aunque sea te dicen “Buenas tardes”, eso parece una cosa sin sentido pero es un logro total. Comparten todo, se van rotando los talleres para que todos tengan la misma oportunidad. Se van rotando entre los distintos ciclos. Hicimos una periódico; para la fiesta de la primavera juntamos las tres escuelas... para las fiestas escolares las hemos hecho con títeres, para el cumpleaños de la directora le han hecho una obra de teatro, ellos totalmente solos, que le decían de sus canas y qué sé yo... Bueno, es fantástico ver cómo ellos han cambiado su forma de expresarse, más que su forma cómo han podido expresarse.

-Creo que mucho tiene que ver este tema de la autoestima. Vieron que yo les conté que el proyecto empezó hace varios años, hay una chica que permanece en el taller, que ahora está y es actriz, casi protagonista, porque todos son importantes. Ella era una chica que se escondía detrás del títere, y no podés creer que haya cambiado tanto, y esto se lo dio este espacio, no te quepa ninguna duda. Le elevó la autoestima de una manera increíble.

-Con el dinero del proyecto hemos ido a Pergamino, que es la ciudad que nos queda más cerca, hemos comprado muchos libros y los hemos puesto a disposición de los chicos, y ellos solos, van y agarran su librito “este me lo llevo hoy, seño” y se lo llevan, y lo traen de vuelta tal cual, se lo leen a sus hermanos. Una mamá me dijo el otro día “pero vos sabés, le ha hecho leer al padre el libro que se llevó” “¿y cuándo leemos?” y ya están ahí desesperados por agarrar el librito y ponerse a leer.

-Yo al respecto de las bibliotecas he escuchado durante toda la mañana esto que es muy contradictorio, que las escuelas no tienen libros, y cómo muchas escuelas han podido recomponer sus bibliotecas gracias a Cimientos. Y después nos preguntamos ¿por qué los chicos no leen? A veces sus padres no leen y no pueden comprarles libros...Pero se puede hacer cosas como esto de llevar libros prestados a las casas, o armar un libro viajero donde cada familia vaya escribiendo un capítulo, armar ellos mismos un librito viajero con la historia de los chicos, y narrar y contar; a partir de ahí se pueden trabajar montones de cosas, y es fundamental en una escuela que pueda contar con una biblioteca lo más armada posible.

-Y que se puedan organizar para cuidarla ellos. Llevando un cuadernito de los préstamos. Fijate cuántas cosas se trabajan ahí: elegir un libro, anotarlo, cuidarlo, compartirlo, traerlo...

-Bueno, nosotras dos somos de acá de Capital, y a pesar de que esta es una ciudad preparada para el turismo, nosotras vivimos en lo que serían las orillas de la capital. Estamos en el barrio de Mataderos, en una zona bastante marginal, donde hay mucha desocupación o subocupación. Entonces por ahí los chicos están solos porque los padres están haciendo changas y hay muchas mujeres sostenes del hogar, hay muchas familias en que la mamá es la que está trabajando todo el santo día y es el papá el que se ocupa de los chicos, el que los lleva a la escuela, los trae, porque el papá está desocupado o subocupado. Nuestro proyecto es “Un lugar en el mundo”, mostrarles a los chicos, sacarlos del ombligo que es la Capital Federal, muchos de los chicos apenas si conocen un lugar de veraneo de la costa, ni tienen la menor idea de lo que es otra región del país. En realidad la escuela hace ya muchos años se embarca en proyectos que tienen que ver con plástica, desde el área de plástica se involucra todo el resto de la escuela. Este año decidimos desde el área de lengua, involucrar a todos los niveles. Bueno, la biblioteca fue muy importante. La escuela, hasta hace dos años, no tenía una biblioteca. Lo que había era, en cada aula, una bibliotequita, porque a principio de año el grado se encargaba de comprar libritos

propios para su biblioteca. Hace dos años, la escuela, que tenía hasta 7º grado, 7º pasó al secundario, en otro edificio, cuando nos quedó ese espacio libre, armamos la biblioteca. Claro, pero era más que pobre la biblioteca que nos quedó, porque era juntar libritos de todas las aulas. Ahora, por suerte pudimos llenarla un poco más, también gracias al proyecto. Una vez hicimos una feria del libro y fue un éxito, los chicos iban y leían, compraron cualquier cantidad de libros, porque la feria nos dejó material. Fue una semana donde estuvo organizado todo, distintos eventos, con narradores, autores, que venían a contarles historias de una manera diferente. Y los chicos, bueno, una hora seguida, súper atentos, sin correr la mirada de esto que les estaban contando; tuvo mucho éxito. De eso que vos contabas que ustedes estaban en el medio del campo, nosotras estamos en la ciudad de Bs. As. Y también estamos en el medio de la nada porque estamos lejos del centro de la gran ciudad. A mí me pasó el año pasado de traer a los chicos al Centro Cultural Borges, porque el proyecto en que estábamos involucraba a Cortázar, y de los 30 que traje, ¡28 no conocían la Recoleta! No conocían la Capital Federal. Llegan por ahí hasta Flores, que es el centro comercial más cerca que tenemos, y no sacan la nariz de ahí. No tienen idea de lo que es la Plaza de Mayo, la Casa de Gobierno,... Uno por ahí dice “bueno, ¡pero si viven en Capital y llegan con un colectivo que cuesta 80 centavos!”, pero bueno, no pasa. Si no lo promueve la escuela, no pasa. Y yo creo que con lo que vos decís de la lectura, todo este deterioro que tiene el país fue llevando... No sé, yo me acuerdo que cuando era chica, cuando vos te enfermabas te regalaban un libro, para que leas en la cama.

-La biblioteca estaba valorizada, si vos necesitabas algo no ibas a comprarlo, ibas a la biblioteca.

-Y esos libros te quedaban, después tenías un estante donde guardarlos. Y por ahí los chicos hasta hace dos años les decías, del librito que les pedías a principio de año “Bueno, vamos a subrayarlo” y te decían “No, porque esto lo tengo que vender después” “pero si es una novelita de \$10, ¿cómo la vas a vender? ¡guardátela!” y no, era todo pensando en desprenderse del libro.

-Porque no se toma como un patrimonio, algo personal, un valor que hay que quererlo, hay que conservarlo... Porque se perdió un poco todo eso...

-Nosotros, que vos decías conflictos, no hemos tenido. Porque los chicos han descubierto cosas que no tenían ni idea, desde qué cosas se comen en distintos lugares hasta cómo se visten, hasta qué pasa... Participan, les gusta a las familias. La

familia, como se trata del país, está muy enganchada. Lo que hicimos una vez fue una especie de peña, ahí, en un ratito, en un espacio muy chiquitito que tenemos, el profesor de música tocaba un tango, el cura –porque la escuela es católica- tocaba el bombo... tratamos de trabajar no sólo desde el área de lengua y matemática sino también desde la parte artística, muy acompañado desde la parte de plástica y desde la de música.

-¿Y ustedes viven cerca de la escuela?

-Sí, somos del barrio. Pero hay compañeras que no, que viven en Ezeiza, Ciudad Evita, más lejos.

-¿Cuántos alumnos tienen?

-Y, por grado deben ser más o menos 35 alumnos, 36...

-Y hay dos secciones, una por cada. Es una escuela muy chica y una población muy carenciada.

- Respecto de todo lo que charlábamos hasta ahora, cómo uno redescubre cosas, que a lo mejor las había estudiado como una cosa ideal, “qué lindo sería hacer tal cosa, qué lindo sería hacer una radio...” y sin embargo la estructura te va corriendo de lugar, la cosa rígida, la vamos posponiendo por las necesidades que tenemos, y yo creo que las posibilidades de ampliar la cabeza, de romper estos esquemas tan rígidos, también beneficia al aprendizaje de los chicos.

-Uno también a veces se estructura por esta desvalorización de la carrera, lo que decía hoy el profesor: vienen mis nietos, “¿Hoy qué aprendiste?” “Nada”. Entonces uno está corrido, vos tenés a los ojos de los padres en la nuca, vos querés llenar cuadernos y que los chicos copien y que aprendan... Claro, si no hacen nada, si no aprenden nada, si leen cada vez peor, cada vez estudian menos, si no tienen idea dónde queda Salta, si no saben marcar en el mapa la Ciudad de Buenos Aires... Porque el padre por ahí desvaloriza el hecho “hoy estuvimos en la biblioteca y la pasamos bárbaro”... “y, pero si no hay nada en el cuaderno...”

-También está la falta de compromiso de la familia. La escuela tiene que dar todo y ellos...

-Bueno, parece que todas tenemos el mismo problema... El padre aparece siempre cuando tiene que exigir, por ahí no apareció en todo el año, pero “el chico no escribe en el cuaderno”...

-Nunca van a ir para decirte “qué bueno lo que estás haciendo” “qué calidad”...

-Bueno, yo soy de Ezeiza, de una escuela en que cada maestra cada año hace un proyecto con sus alumnos. Yo apunto a trabajar con la comprensión lectora, porque si no comprendés lo que leés, no podés resolver una situación problemática, no podés hacer nada. Y bueno, este año hice un libro viajero y estoy trabajando con un libro de antología. Yo les cuento un cuento y ellos lo escriben con sus propias palabras. Este año es el primer año que tengo dos años seguidos los mismos chicos, y es un placer trabajar así, porque uno ve el cambio en los chicos. Veo que leen, que entienden lo que leen y cuentan lo que leen con sus propias palabras.

-Yo pertenezco a una escuela rural, cercana a un pueblo. La característica de esta escuela es que como es de doble jornada y hay comedor, van a parar a la escuela muchos nenes del pueblo con problemas socioeconómicos, con muchos problemas de violencia, y muchos problemas de aprendizaje graves. Yo, por ejemplo, en 1º grado, tengo 10 alumnos, y de los 10, 4 están empezando a leer ahora. Bueno, nuestro problema más importante era trabajar con lo que comentaba ella de la autoestima de los nenes y también con esa parte de la oralidad, porque un chico que no te habla, difícilmente te escriba.

- Bueno, realmente fue muy interesante y enriquecedor haber intercambiado todas estas experiencias con ustedes. Pudimos ver que tenemos varias problemáticas en común, así como muchas esperanzas y proyectos. Estamos enfrentando difíciles situaciones que representan grandes desafíos y, gracias a mucho esfuerzo y trabajo, vemos mejoras en nuestros chicos. Creo que el esfuerzo vale la pena. ¡Sigamos adelante!

4. “Los maestros en la vida de sus alumnos”: Cierre del Encuentro por Lic. Magdalena Estrugamou⁸

En estos días ustedes han señalado muchas cosas importantes acerca de lo que significa la educación para ustedes y para los chicos. Una de las frases que más recuerdo es que tratan de "mostrarles mundos nuevos, apoyarlos para superar su cotidianidad". Sin embargo, esto no implica sólo enseñarles conceptos abstractos sino también un compromiso personal.

Estuve tratando de pensar cómo transmitirles la idea acerca de la relevancia de ciertas personas, en especial maestros, en la vida de muchos chicos y recordé una carta de Albert Camus que tal vez algunos de ustedes conozcan pero que me parece importante revivirla en este contexto.

La familia Camus formaba parte de los colonos franceses que llegaron a Argelia a principios del siglo XIX. El padre de Albert Camus murió siendo él muy chico y la familia sufrió todo tipo de privaciones. Sus principales libros fueron "El extranjero", "La peste" y una pequeña joya literaria llamada "Los Justos", donde se plantea los límites entre la búsqueda de la equidad y la violencia, problema que sigue siendo muy actual. En 1953 recibió el Premio Nobel de Literatura y a la semana siguiente escribió esta carta a su maestro de los primeros grados:

"Querido Monsieur Germain:

He dejado que se apague un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de decirle unas palabras con todo mi corazón.

Acaban de hacerme un gran honor que yo no he buscado ni solicitado. Cuando me enteré de la noticia mi primer pensamiento, después de mi madre, fue para usted. Sin usted, sin esa mano afectuosa que usted tendió al pequeño niño pobre que yo era, sin sus enseñanzas y su ejemplo, nada de esto hubiera sucedido.

Yo no le doy mucha importancia a este tipo de honores, pero al menos ésta es una ocasión para decirle lo que usted ha sido y es siempre para mí y para asegurarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted pone están siempre vivos en uno de sus pequeños escolares que, a pesar de la edad, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas,

Albert Camus"

⁸ Miembro fundadora del Consejo de Administración de Fundación Cimientos.

5. Reflexiones finales: Significados del Encuentro en palabras de los docentes.

Las siguientes apreciaciones fueron escritas por los docentes al cerrar el Encuentro y constituyen, a nuestro entender, una conclusión inmejorable para este cuadernillo.

- *“Fue una experiencia enriquecedora que nos permitió compartir con otras colegas sus realidades, su problemática y su forma de trabajo”.*
- *“Una experiencia única, enriquecedora. El compartir una jornada de trabajo distinta. El excelente nivel de las ponencias al tiempo que la sencillez para transmitir la información. Nos sentimos revalorizadas como docentes rurales y del interior en todo momento”.*
- *“Nos llevamos el mejor recuerdo de esta experiencia única. Consideramos el encuentro como muy productivo y revitalizador. Destacamos la revalorización hacia el docente rural, el respeto y la consideración hacia niños que tanto necesitan de la igualdad de oportunidades”.*
- *“La competencia académica, profesional y oratoria de los expositores”.*
- *“La interacción con los expertos en diferentes disciplinas y con nuestros pares por medio de rondas de preguntas y actividades grupales. Los expositores desarrollaron ponencias de alto nivel, fueron claros y útiles los conceptos vertidos para ser aplicados en nuestra práctica diaria”.*
- *“Promover la compañía del par revaloriza, estimula, hace crecer porque se crece con el otro”*
- *“Esperanzas para seguir y sobre todo valorar la tarea del olvidado docente rural”.*
- *“No sé lo que más me gusta de ti, lo que me diferencia de ti o lo que tenemos en común. Lo común me reconforta, lo distinto me estimula”.*
- *“Nos fortaleció para seguir trabajando con entusiasmo y mantener viva nuestra profesión”.*
- *“La adquisición de experiencias, vivencias. El enriquecimiento a través de la escucha de distintos participantes”.*
- *“La posibilidad de conocer otras realidades y aprender desde sus experiencias”.*
- *“El Encuentro me sirvió para reflexionar cómo a partir de objetivos claros y de una planificación organizada se pueden alcanzar los resultados esperados”.*

- *“Ha sido sumamente útil ya que la lectura de experiencias escolares me permite revalorizar mi propia experiencia y rescatar los aspectos que pueden ser aplicables en el aula”.*
- *“La posibilidad de aprender con otros y de otros en un espacio y tiempo creados para este fin”.*
- *“Rescatar las potencias de cada uno y de esta manera incentivarnos a seguir desarrollando proyectos”.*
- *“La posibilidad del intercambio con las demás escuelas, viendo y comprendiendo la diversidad de realidades y que no estamos solos”.*
- *“Saber que mi problemática no es única, poder compartirla con pares del país y que escuelas “grandes” nos atiendan y vean los que hacemos solas, poder compartirlo”.*
- *“Si la posibilidad de poner en marcha el proyecto ha sido única para nosotros este intercambio de experiencias y el contacto con docentes innovadores y comprometidos, fue muy rico y edificante. Nos sirve para no sentirnos solos en esta lucha por mejorar los niveles educativos de nuestros alumnos”.*

Se imprimieron 100 cuadernillos. Marzo de 2006.

Buenos Aires- Argentina