

ISFD ESCUELA NORMAL EEUU DEL BRASIL

INGRESO 2015

Cine, Lecturas, Escrituras Y FORMACION
DOCENTE

2015

EQUIPO COORDINADOR

COORDINADORA FORMACION INICIAL

ESP GLORIA FERNANDEZ

COORDINADORA CAPACITACION

MG MARGARITA BENITEZ

COORDINADORA DE INVESTIGACION

MG MONICA OUDIN

COMPILADORAS Y REDACTORAS DEL MATERIAL

ESP. GLORIA E. FERNANDEZ – MG. ANA PREDRINI- LIC.MIRTA CANO

Presentación

Pensar la educación [...] es pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, por un lado, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido.

Fernando Bárcena, El delirio de las palabras, Herder, Barcelona, 2003, pp. 85-86.

La propuesta para el ingreso 2015 se basa en las experiencias realizadas por docentes, ex alumnos y alumnos que desde hace varios años en esta institución y que han permitido replantear año a años las propuestas para el Ingreso en la Educación Superior.

Esta etapa, para muchos se convierte en una experiencia nueva, en un recorrido por lo que denominan muchos autores, por la umbralidad. Qué significa? Significa que un estudiante egresado de la escuela secundaria, nivel con una determinada cultura, inicia su camino hacia la incorporación como miembro de otra cultura, la de la Educación Superior. Para constituirse en miembro habrá de atravesar esa umbralidad en la que tendrá que aprender los códigos y las lógicas con las que se construye este nivel educativo. Aprender sus reglas, su lenguaje, sus formas de acceder al conocimiento, las normas que rigen para el trayecto formativo, los lenguajes de las disciplinas y sus didácticas que conforman la esfera académica – institucional llevan un tiempo considerable y no se reduce al periodo de ingreso.

Estas consideraciones y además a sabiendas que cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje, tienen historias de vidas diferentes, trayectorias escolares diversas, en el 2014 nos hemos propuesto trabajar las miradas que tenemos sobre nuestra sociedad a partir de la conjunción de códigos en el Cine, concibiendo a éste en relación con el concepto de aprender, desaprender y reaprender. Para el 2015, decidimos continuar trabajando desde esta perspectiva pero elaborando otro itinerario.

En los tiempos que corren, en la era de internet, de la generación arropa, de la generación de la imagen, los profesionales de la educación estamos en una constante búsqueda de nuevas formas de enseñar, aprender, desaprender y reaprender. Y muchos hemos encontrado que en el diálogo con los lenguajes cinematográfico nos acercamos a ese punto en común entre las generaciones de docentes y estudiantes. El cine “es una forma de representación de la experiencia humana muy valiosa; una imagen puede conmover, crear diversas sensaciones, emociones, apelar a la sensibilidad”, sostiene Ines Dussel y destaca la importancia de que el docente enseñe en diálogo con la época en la que vive, para que las nuevas generaciones puedan desempeñarse mejor en el futuro. Por ello, consideramos pertinente que en este estado de umbral entablemos otros diálogos. Diálogos atravesados por nuestras historias pasadas,

presentes y sobre todo con proyecciones futuras. Diálogos con nuestras propias biografías escolares, con las construcciones sociales que hacemos sobre las infancias, las escuelas, las familias, las comunidades de los unos y los otros para construir un nosotros.

Cabe señalar que en esta propuesta no se reducirá al contenido, sino a establecer relaciones entre los temas que nos atraviesan y que a la vez impactan en la Educación, tal como: las transformaciones en los códigos vinculares y la familia; los cambios en las relaciones educativas; la historia de Argentina reciente y las presencias y repercusiones culturales de la ciencia y la tecnología.

Dice Trimboli “las imágenes hacen posible explorar algunos de los sentidos desapercibidos que suelen ser aglutinados alrededor de las líneas mayúsculas de un acontecimiento y que, por lo tanto, permanecen relegados o desatendidos”. Las imágenes permiten poner una lupa sobre un hecho, un tema, un contenido; posibilitan otro tipo de aproximación al aprendizaje, recorriendo zonas a las que tal vez de otro modo no se tendría acceso. (Trimboli, 2006)

Esta es una virtud de las imágenes a considerar para el trabajo de la transmisión de la cultura: posibilitarnos decir lo mismo pero de otro modo. *Las imágenes dan aire a los conceptos, les otorgan movimiento, les inyectan otra clase de energía.* La entrada del cine podría estar aliada entonces a la ampliación de la mirada, no como sujeción de la mirada. Así es que en esta propuesta de “ampliación de la mirada” abrimos otras puertas necesarias en la Formación Docente, que nos relaciona directamente con las prácticas de lectura y escritura.

En este nivel educativo dichas prácticas adquieren una característica específica porque los estudiantes tienen que actuar como “lectores y escritores” al tiempo que aprenden como enseñar a los niños esas prácticas. En forma relacional abordaremos películas, libros y textos que problematizan realidades educativas.

Este cuadernillo tiene la función de operar como soporte para el desarrollo de las propuestas de curso que se sostendrá en debates sobre los variados temas que atraviesan la Formación Docente en Educación Primaria, en diálogo con los autores de la bibliografía, con los docentes formadores, con los talleristas, estudiantes y graduados y con sus compañeros.

De este trabajo diario, encontrarán algunas respuestas construidas, otras por construir. En este continuo reflexivo está el mayor desafío futuro: pensarse docentes instalados en una sociedad democrática, que en esa decisión de enseñar lleva una acción ética y política.

INTRUCCIONES PARA EMPEZAR...

Primero: recorra todas las páginas de este cuadernillo.

Segundo: deténgase en el cronograma de trabajo en febrero. Agende las fechas.

Tercero: lea los libros, los textos teóricos, vea las películas y las actividades que proponen.

Cuarto: arme su **carpeta proceso** para registrar su trabajo autónomo.(preguntas, dudas, resolución de actividades , ensayo ,etc)

Quinto: busque diccionarios, manuales de ciencias, de lengua, de matemática de 5to año de la escuela secundaria que sirvan como consulta.

Sexto: visite páginas de internet que puedan ayudarlo /a en la comprensión de los temas, problemáticas propuestas y la pagina del ISFD en la plataforma del INFD

Séptimo :elabore las actividades que se proponen..

Octavo: Si tiene dudas recuerde que podrá consultar entrando a la página del ISFD

Noveno; antes de comenzar la presencialidad del curso en el mes de febrero de 2015, revise su carpeta proceso y asegúrese de tener todo el material trabajado.

En el mes de febrero se iniciará los talleres presenciales. Estos se constituirán en espacios para la el debate y la construcción colectiva de temas y problemas de la Educación Primaria actual a partir de los abordajes realizados por cada uno de Uds durante el periodo de estudio autónomo.

Por ello es imprescindible que asistan con las actividades propuestas realizadas.

La **evaluación del curso** se realizará de la siguiente manera: 1. En proceso, a través de los trabajos realizados y documentados en su carpeta-proceso, 2. la presentación de los trabajos grupales en los talleres y 3. Una evaluación individual final al concluir los talleres.

PARA CONTINUAR...

LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACION DOCENTE

Existe acuerdo entre expertos en que Leer supone, siempre, un proceso en el que un sujeto construye un sentido del texto a partir de su interacción con ese texto y pone en la tarea sus propósitos (para que lee), sus expectativas (que espera encontrar en el texto), sus conocimientos previos (que sabe sobre el tema del texto). Hace anticipaciones de lo dice el texto que luego con detenimiento confirma o no. Realiza inferencias: completa "huecos de sentido" del texto, lo que en el texto se sobreentiende u omite. Controla lo que va comprendiendo y se detiene si encuentra un desajuste, cuando detecta que falla algo en la construcción de sentido que está haciendo. Relee, tiene la necesidad de leer más de una vez para apropiarse de un concepto o una información. Escribe sobre lo que va comprendiendo, toma notas, resume, grafica. Relaciona lo que lee con lo que sabe, asocia la información con otras conocidas, evoca otros textos.

En este proceso complejo el lector juega con lo esperable sobre el género discursivo que lee: sabe que en los textos que lee, los que escriben exponen información, enuncian conceptos, los explican, incluyen, parafrasean para aclarar ideas, dan ejemplos, enumeran, clasifican, incluyen síntesis, cuadros, esquemas pensando siempre en determinados enunciatarios.

Solo si un sujeto completa el proceso de lectura APRENDE, es decir transforma lo que sabía en otra cosa (incorpora lo que no sabía o reelabora los que tenía).

En este proceso complejo de Leer y escribir en la Formación docente las consignas de lectura y escritura cobran un valor sustantivo. Entonces analicemos, primero ¿QUÉ ES UNA CONSIGNA DE LECTURA?

Puede definirse como un enunciado que le indica a un lector (a un alumno lector) qué espera que haga quien le propone la consigna. No puede negarse que una consigna de lectura es un texto directivo. Tal vez haya que preguntarse qué requisitos debe cumplir su enunciado para que sea guía para un lector inexperto, para que funcione como ayuda en su tarea de lectura, en lugar de ser indicación de "único camino a seguir". Es decir, para que ayude al lector a abrir los sentidos del texto en lugar de acotarlos.

Las consignas implican la realización de estrategias cognitivas y meta cognitivas.

ANALIZAR ES DESTACAR LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA UNIDAD DE INFORMACIÓN:

Esto implica también comparar, subrayar, distinguir, resaltar...

OBSERVAR ES DAR UNA DIRECCIÓN INTENCIONAL A NUESTRA PERCEPCIÓN.

Esto implica entre otras cosas, atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar...

datos, elementos u objetos... que previamente hemos predeterminado

ORDENAR ES DISPONER DE FORMA SISTEMÁTICA UN CONJUNTO DE DATOS, A PARTIR DE UN ATRIBUTO DETERMINADO

Esto implica también, reunir, agrupar, listar seriar...

CLASIFICAR ES DISPONER UN CONJUNTO DE DATOS POR CLASES O CATEGORÍAS

Esto comporta también, jerarquizar, sintetizar, esquematizar, categorizar.

REPRESENTAR ES LA CREACIÓN DE NUEVO O RECREACIÓN PERSONAL, DE UNOS HECHOS, FENÓMENOS, SITUACIONES...

Esto también comporta, simular, modelar, dibujar, reproducir...

Según la forma de expresión escogida para el tratamiento de la información, podemos hablar de diferentes maneras de Representación:

GRÁFICA: Histogramas-Diagramas-Estadísticas...

ICÓNICA: logotipos-Maquetas-Cuadros-Mapas...

VERBAL: Figura Retórica-Chiste-Historieta-Adivinanza-Dichos...

INTERPRETAR ES LA ATRIBUCIÓN DE UN SIGNIFICADO PERSONAL A LOS DATOS CONTENIDOS EN LA INFORMACIÓN QUE SE RECIBE

Interpretar comporta también, Razonar, Argumentar, Deducir, Explicar, Anticipar... Según los objetivos del trabajo, o personales... podemos optar por diferentes formas de interpretación:

JUSTIFICAR: Parafraseo-Transposición-Argumentación...

INFERIR: Analogías-Inducción-Deducción...

TRANSFERIR Extrapolación-Generalización...

EVALUAR ES VALORAR LA COMPARACIÓN ENTRE UN PRODUCTO, UNOS OBJETIVOS Y UN PROCESO. Esta habilidad implica otras como Examinar, Criticar, Estimar, Juzgar...

En el complejo proceso de leer y escribir se utilizan diversas herramientas para registrar las informaciones, les brindamos algunas pistas para la construcción de dos muy utilizadas en el IFD: los mapas conceptuales y los cuadros sinópticos.

MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales contienen tres elementos fundamentales: concepto, proposición y palabras de enlace. Los conceptos son palabras o signos con los que se expresan regularidades; las proposiciones son dos o más términos conceptuales unidos por palabras de enlace para formar una unidad semántica; y las palabras de enlace, por tanto, sirven para relacionar los conceptos (Díaz, Fernández, 1997).

Los Mapas Conceptuales están formados por **nodos y líneas de unión** entre los nodos.

Los **nodos**, que representan conceptos o atributos específicos del tema desarrollado, se muestran **enmarcados en círculos, rectángulos**, etc., y se **unen mediante trazos**.

Estas conexiones representan relaciones que unen a dichos conceptos y pueden (o no) llevar una leyenda que aclare el significado de dicha relación. Palabras de enlace tales como “de”, “donde”, “el”, “para”, “entonces”, “con”, etc., son utilizadas, tanto como **verbos y sustantivos**, para construir las proposiciones que se leen entre los nodos.

Los **conceptos más abarcativos** e inclusores deben **ubicarse en la parte superior del gráfico**, y a medida que se desciende verticalmente por el Mapa, se ubican los conceptos de categoría menor.

Los elementos que componen los mapas conceptuales son:

Concepto: Un **concepto** es un evento o un objeto que con regularidad se denomina con un nombre o etiqueta (Novak y Gowin, 1988) Por ejemplo, agua, casa silla, lluvia.

El concepto, puede ser considerado como aquella palabra que se emplea para designar cierta imagen de un objeto o de un acontecimiento que se produce en la mente del individuo. (Segovia, 2001). Existen conceptos que nos definen elementos concretos (casa, escritorio) y otros que definen nociones abstractas, que no podemos tocar pero que existen en la realidad (Democracia, Estado)

Palabras de enlace: Son las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relacionar estos y así armar una "proposición" Ej. : para, por, donde, como, entre otras. Las palabras enlace permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y hallar la conexión entre conceptos.

Proposición: Una **proposición** es dos o más conceptos ligados por palabras enlace en una ***unidad semántica***.

Líneas y Flechas de Enlace: En los mapas conceptuales convencionalmente, no se utilizan las flechas porque la relación entre conceptos esta especificada por las palabras de enlace, se utilizan las **líneas para unir los conceptos**.

Las Flechas: Novak y Gowin reservan el uso de flechas "... ***solo en el caso de que la relación de que se trate no sea de subordinación entre conceptos***", por lo tanto, se pueden utilizar para representar una ***relación cruzada, entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del "árbol" conceptual***.. La flecha nos indica que no existe una relación de subordinación.

Conexiones Cruzadas: Cuando se establece entre dos conceptos ubicados en diferentes segmentos del mapa conceptual, una relación significativa.

Las conexiones cruzadas muestran relaciones entre dos segmentos distintos de la jerarquía conceptual que se integran en un solo **conocimiento**. La representación gráfica en el mapa para señalar la existencia de una conexión cruzada es a través de una flecha.¹

CUADRO SINOPTICO

El cuadro sinóptico es otra de esas herramientas que resultan muy útiles para ordenar la información de un texto.

Un cuadro sinóptico consiste en proyectar esquemáticamente, en una tabla, las características más relevantes de los diferentes elementos comparados en un texto.

¿Para qué sirve?· Para dar una información rápida y detallada de un texto. Para hacerse una idea exacta de las semejanzas y diferencias entre los datos que se comparan.· Para facilitar la comprensión y el estudio.

Ahora bien, resulta imprescindible efectuar una lectura analítica –detallada del texto para realizar un cuadro sinóptico o un mapa conceptual.

Nos repreguntamos **¿Cómo leer previamente a la realización de un cuadro sinóptico o mapa conceptual?**

Volvemos a recordar las acciones que realiza un lector. En primer lugar, mediante exploración tener una idea general de la intencionalidad y del contenido del texto. Tener en cuenta cual es la intención del autor/es ayudará a comprender las ideas con mayor precisión.

No es lo mismo leer una reseña, un tratado científico, una síntesis- comentario sobre las ideas de un científico, un manual universitario, un artículo periodístico, entre otros. Cada uno de estos géneros discursivos tiene una determinada intencionalidad.

Por lo tanto, lo primero a tener en cuenta será respondernos a la pregunta ¿Qué pretende el autor con estos enunciados? Justificar o criticar o aclarar o explicar o comparar-confrontar, etc .

¹ Para mayor información consultar <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Mapas.htm>

Si tenemos en cuenta esta cuestión nuestra lectura ira por un distinto carril en cada caso que leamos un texto.

Esta acción lectural es la que diferencia a un estudiante de la Educación Superior porque en este sistema educativo se requiere que los/as estudiantes no repitan los contenidos un texto sino que analice las posiciones teóricas de los autores, que las comparen con otras, etc. y que puedan sacar conclusiones, analizar la realidad educativo-social a la luz de los análisis realizados por los científicos o expertos.

En general, por la complejidad de los temas, los textos que circulan en la Formación docente requieren de varias lecturas previas en las que se requerirá deslindar el significado de los términos de las propias disciplinas que se estudian.

No existe una fórmula para poder comprender los textos, nada más se requiere de lectura – relecturas hasta poder desentrañar las ideas que se expresan.

Lo que sí es posible seguir algunas orientaciones para llegar a una comprensión más profunda del texto. Esto es:

- Realizar anotaciones al margen
- Anotar las ideas principales de cada párrafo.
- Escribir en el margen izquierdo las palabras clave.
- Organizar un texto y facilitar su comprensión.
- Señalar diferentes ideas con signos.
- Escribir en el margen esos signos.
- Reflexionar sobre lo leído.
- Subrayar y resaltar con una línea lo fundamental
- Subrayar sustantivos o verbos que hablan del significado del texto
- Reformular la idea principal del texto.

Es decir, se requiere de tiempo, detenimiento en lo que se lee para poder aprender. Consideramos que estos aportes podrán ayudar a los/as ingresantes a la Formación Docente a recorrer con mayor precisión los textos de las distintas disciplinas que a continuación les proponemos para la fortalecer las practicas de lectura y escritura académicas.



LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA FORMACION DOCENTE

Leer para aprender. Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y escribir y la práctica de la lectura y de la escritura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer y escribir resultan las herramientas imprescindibles sin el cual aprender es imposible.

En la secuencia de actividades que presentamos, las situaciones de lectura ocupan un lugar fundamental: importa que frente a los textos "trabajen como lectores". Son diferentes las formas que adopta ese "trabajo del lector" cuando se lee para aprender sobre un tema, aunque en todos los casos supone una interacción con el texto con el objetivo de convertir la información que este contiene en un saber propio.

Las **consignas** elaboradas para la lectura de los materiales seleccionados ponen en juego diversas estrategias de lectura al mismo tiempo que intentan ayudar a recuperar de los textos no sólo las ideas o datos relevantes, sino también las relaciones particulares que ellas entablan dentro del texto, que son las que les permitirán comprender y apropiarse de nuevos conocimientos sobre un tema

Como inicio de de taller les proponemos efectuar la lectura exploratoria de todo los textos y las actividades de lectura y escritura que se proponen y ensayar, aplicar las estrategias que hemos expuesto anteriormente. Lo importante en este taller no son la resolución de actividades forma mecánica sino la profundización y reflexión de para qué y cómo se lee y escribe en la Educación Superior. Para ello, tendrán que construir un porfolio en el que irán registrando sus experiencias, avances, obstáculos, glosarios etc.

HUELLAS....DE APRENDIZAJE

Le proponemos la lectura de un libro, *Cinco panes de cebada* de Lucia Baquedano para que puedan reflexionar sobre experiencias sobre la docencia.

A través de la historia y de sus personajes deseamos que se ingresen a un mundo imaginario y revisen las formas de operar de un /a con los objetos culturales de un determinado contexto, y tratar de efectuar analogías con las propias trayectorias escolares.

Las reflexiones de la protagonista de la historia ayudará a pensar en los sentidos de la docencia por eso le sugerimos que luego de leer el libro resuelvan las siguientes actividades.

ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

1. Lea el libro cinco Panes de cebada
2. Indique que capítulos corresponderían a la Introducción, al Desarrollo y a la Conclusión, justifique la selección /reorganización que realizó.
3. Responda las siguientes preguntas

¿Por qué decir que es una una novela realista? ¿Existen pueblos como Beirechea y gente como las que aparecen a lo largo de la historia? ¿Y chicas como Muriel?3. ¿En qué época histórica crees que se desarrolla el relato? ¿Los pueblos de nuestra provincia siguen siendo así en la actualidad? ¿En qué han cambiado?. ¿Por qué está narrado en primera persona? ¿Qué más características tiene la forma de narrar de Muriel ? ¿Cómo es ella según lo que nos cuenta?

La ironía y el humor aparecen con frecuencia. Señala algunos ejemplos. ¿Qué aportan a la novela? ¿Qué otros aspectos contribuyen a dar ese peculiar encanto que tiene Cinco panes de cebada?

. ¿Por qué cree que termina quedándose en Beirechea? ¿Qué encuentra allí que no había encontrado antes? ¿Cree que es acertada su decisión o, más bien, que echa a perder un porvenir brillante? ¿Es sólo por casarse con Javier Arive?

El amor a la vida en el campo y el desprecio de la vida urbana es un tema muy frecuente en la literatura. ¿Recuerda alguna obra que trate sobre ello? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de Cinco panes de cebada

¿Es Muriel la única que cambia de planteamientos a lo largo de la novela? ¿Qué más cambios hay y por qué se dan? ¿Por qué Muriel, que se considera tan incapaz, tiene tanta influencia sobre otras personas?

Las personas muy autosuficientes ¿suelen ser gratas e influyentes en los demás? ¿Cómo es la manera de enseñar de Muriel? ¿Por qué cree que va consiguiendo que sus alumnos lean e incluso que algunos dejen el campo para ir a estudiar a la ciudad? ¿Se puede enseñar bien si no se está a gusto con lo que se hace y con los alumnos?

¿Era previsible desde el principio de la novela el amor con Javier Arive? ¿Cuándo empieza a intuirse algo? ¿Hay entre ellos caracteres personales que son parecidos?

¿Qué le ha parecido la forma de contar el encuentro con el amor? Ilusión hay mucha, pero ¿por qué no hay devaneos, ni se puede hablar de amor apasionado? ¿No es todo demasiado sencillo? ¿Qué caracteriza el amor de Muriel y Javier? ¿Es muy común, hoy, entender el amor así?

¿Qué piensas del afán de Muriel por hacer a sus alumnos lectores? ¿Crees que es una causa que merece la pena? ¿Y qué piensas de la cultura? ¿Cree, como ella, que puede mejorar la vida de las personas? Entre los jóvenes de hoy, que no tienen que labrar el campo, ¿tiene, la cultura, una valoración más positiva que entre los niños de Beirechea? ¿Por qué?

4. Una vez contestada las preguntas y con un mayor conocimiento de la historia narrada , elabore en base a ellas elabore un **texto Coherente** a modo de una síntesis que incluya todas las respuestas a las preguntas.
5. Transcriba por lo menos dos reflexiones sobre el rol docente que se expresa a través de la voz de la protagonista

INFANCIA Y EDUCACION

Elegir la carrera para ser docente de las escuelas primarias requiere pensar no solo en el sujeto que enseña como vimos en Cinco panes de cebada, sino también en el sujeto que aprende, **los niños**. Cabe aclarar existen escuelas primarias destinadas a jóvenes y adultos que han concluido el ciclo primario en su niñez.

Ante la pregunta ¿Qué es un niño? se buscan respuestas en la historia, la filosofía, la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la bioética y la política. Este abanico de perspectivas procura describir, analizar y problematizar las imágenes clásicas acerca de lo que un niño es o deja de ser, enriqueciendo el punto de vista del que mira.

La infancia es un objeto discursivo complejo, es decir, conformado por prácticas y saberes diversos que hacen referencia a perspectivas científicas, métodos psicológicos, reflexiones pedagógicas, discursos políticos y legales, discursos morales, religiosos, médicos, etc.

La ampliación de los derechos de los niños y niñas, es ya un hecho irreversible, a veinte años de la Convención pareciera que el discurso jurídico ha avanzado creando otra escena. Sin embargo, la brecha entre la formulación de los derechos y su traducción efectiva en la vida cotidiana de los niños y niñas es aún muy amplia. Centrar nuestra atención entre los Derechos y la justicia en la infancia tiene como objeto, interrogar al sistema jurídico y poner en discusión las retóricas igualitarias que desde el propio discurso de la protección produce el velamiento de la justicia.

Para iniciar la reflexión sobre la temática le proponemos que lea el siguiente Texto de Carlí, Sandra .NOTAS PARA PENSAR LA INFANCIA EN LA ARGENTINA (1983-2001): URAS DE LA HISTORIA RECIENTE publicado en Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.351-382 | abr. 2010

Introducción

El ciclo que va de la postdictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que lo diferencian de otros ciclos históricos. El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años 70 al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años 90, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades. La cuestión de la infancia se constituye, entonces, en un analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente¹ que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina, pero a la vez es también un objeto de estudio de singular importancia en tanto la construcción de la niñez como sujeto histórico ha adquirido notoria visibilidad.

Las décadas del 80 y del 90 del siglo XX en la Argentina fueron décadas de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Desde una perspectiva de historia de la infancia podemos decir que este ciclo histórico, que es posible analizar retrospectivamente luego del impacto de la crisis del 2001², muestra a la vez tendencias progresivas y regresivas: si por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y en este sentido estos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

En buena medida la infancia como experiencia generacional se tornó imposible de ser vivida según los parámetros de acceso e integración social del ciclo histórico anterior, pero se convirtió en signo en una sociedad crecientemente visual que puso en escena los rostros de esa imposibilidad y los rasgos emergentes de las nuevas experiencias infantiles.

Una mirada desde el presente ilumina el ciclo histórico reciente y nos permite en forma preliminar esbozar una *serie de hipótesis*:

I) La niñez devino en un verdadero *laboratorio social* en un proceso histórico dominado por la aceleración del cambio científico-tecnológico, la desaparición gradual del mundo del trabajo, la globalización económica y tecnológica y la mundialización de la cultura. Decimos laboratorio social porque los niños nacidos en la Argentina durante los años 80, y más aun en los años 90, crecieron en un escenario en profunda mutación convirtiéndose en testigos y en muchos casos en víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización, políticas de crianza. En el caso argentino el pasaje del viejo país al nuevo país (FEIJOO, 2001) marcado por el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza, produjo una mayor distancia en la experiencia de generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y horizontes de futuro y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil. Se produjo, por otra parte, el pasaje de una sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales. Pasaje traumático que permite identificar distintas temporalidades de la historia argentina en el presente, desde el niño que en un carro tirado por un caballo recorre por la noche la gran metrópolis y que recuerda el siglo XIX, hasta el niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo XXI desde la privacidad del hogar familiar.

II) En este escenario en franca mutación, *la niñez adquirió visibilidad* al mismo tiempo que se produjo cierta invisibilización de las consecuencias trágicas sobre los niños del cambio de estructura social en la Argentina. En esta nueva visibilidad colaboró el reconocimiento de los derechos del niño, que tuvo como efecto producir cierta universalización de la identidad infantil. A la vez que el niño “sujeto de derecho” fue enunciado de un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpelación a los gobiernos nacionales, devino en una figura globalizada en un escenario de aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia en la Argentina. Los medios en tanto espacios de la visibilidad y del reconocimiento social (BARBERO, 2003a, p. 108) generaron en estas décadas productos que colaboraron de diversa forma con una estetización o espectacularización dramática de la experiencia infantil.

III) Se produjo en este ciclo histórico un proceso de creciente *mercantilización* de los bienes y servicios para la infancia que incluyen un espectro amplio y variado que va desde la explosión de los maxikioskos y las jugueterías hasta la privatización comercial del festejo de cumpleaños infantiles. Bienes y servicios que adquirieron valor de cambio, valor de uso y valor de signo en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo y de debilitamiento general de los espacios públicos y de la interpelación estatal a la niñez. El proceso que algunos autores denominan de macdonalización de la sociedad como nueva racionalidad económica (RITZER, 1996) intervino en la circulación de nuevo tipo de signos que asumen aspectos polémicos – en un contexto de aumento de la desigualdad – por la combinatoria de deseos, necesidades e investimentos afectivos que el consumo infantil genera y su impacto en la constitución de las identidades sociales (GARCÍA CANCLINI, 1999).

IV) Esta creciente mercantilización fue contemporánea del debilitamiento del estado-nación como cuerpo de pertenencia imaginaria durante estas décadas (SIDICARO, 2000, p. 12), dejando atrás en el tiempo aquella potente y a la vez polémica interpelación estatal de la población infantil de los años 40 y 50 del siglo XX (véase CARLI, 2005). Si bien en el caso de la niñez no hubo un debilitamiento de la acción estatal en sentido estricto – en tanto en la década del 90 se diseñaron políticas educativas y sociales activas sin discutir aquí su sentido – se produjo la escisión entre cierta retórica del discurso estatal referido a la niñez y las políticas económicas que operaron un despojo sin precedentes de las generaciones futuras.

Las políticas de infancia pensadas como políticas en las que se pone en juego la representación del niño en el sentido de “hablar en nombre de” otro ausente en el momento de la representación (CARLI, 2003a)

a la vez que se especializaron dando lugar a otro tipo de presencia en el organigrama y en la agenda estatal, encarnaron la crisis de la relación entre representantes y representados con el telón de fondo de la reforma del estado y el cambio profundo de la estructura social. Maestros, que a lo largo de los años 90 ocuparon la escena política hablando “en nombre de” los alumnos del sistema educativo, y más tarde familiares, que hablan “en nombre de” sus hijos víctimas de situaciones de muerte o maltrato, comenzaron a llevar a adelante políticas de representación de niños y adolescentes que indican tanto la crisis de las mediaciones estatales como el componente político de los vínculos educativos y filiales.

V) Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de *homogenización* y *heterogenización* socio-cultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil, si solo atendemos al contraste entre el *countrie* y la villa como habitats paradigmáticos (vease SVAMPA, 2001; DEL CUETO, 2003; ARIZAGA, REDONDO, 2004). Si bien es posible realizar una lectura totalizadora de la identidad infantil en el período teniendo en cuenta ciertas marcas globales y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, es necesario un trabajo de destotalización de las identidades (HALL, 2003) que tenga en cuenta los procesos de apropiación diferencial (DE CERTEAU, 1996, p. 40) de los niños. Ello no implica dejar de destacar el predominio de elementos de estandarización y de estereotipos en la oferta cultural-comercial para niños que sesga los modos de apropiación, recordando a su vez la mayor permeabilidad del niño frente a los relatos.

Las condiciones desiguales para el acceso provocaron no solo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de *distinción social* a través del consumo infantil, distinciones que parecen retrotraernos a la etapa previa a la ampliación del acceso al consumo que se produce en los años 40 y 50 del siglo XX en la Argentina.

VI) El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico. La interacción asimétrica entre niños y adultos (GALENDE, 1994) que en el terreno psíquico se liga con las diferencias entre la sexualidad infantil y la sexualidad adulta, asume desde el punto de vista sociocultural formas y contenidos variados dando cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional o del cuestionamiento de sus fundamentos, en un período atravesado por debates referidos a la “crisis de autoridad” en la familia, en la escuela y en la sociedad en general y por la presencia de fenómenos como el aumento de la violencia en los vínculos intergeneracionales, el crecimiento del trabajo infantil y hasta la expansión de la pedofilia en el país. Las fronteras entre las edades y el sentido social y cultural de la prohibición, están permeados por la crisis de un imaginario de continuidad, de pasaje intergeneracional para la sociedad en su conjunto y de alcances de la responsabilidad adulta.

Estas hipótesis orientarán nuestra exploración de la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y políticas. Lo haremos a partir de la idea de *figuras* que permite recuperar las imágenes constituidas por los discursos (de los medios, de la pedagogía, de la política, etc.). La experiencia cultural contemporánea es también una experiencia crecientemente audiovisual en la que el proceso de construcción visual de lo social requiere abordar la realidad también como realidad de representaciones (BARBERO, 2003b). La realidad infantil nos habla así a través de su representación, pero también de lo que en ella está ausente.

Las figuras del niño de la calle y del niño consumidor entre lo local y lo global

Durante la dictadura militar la niñez fue convertida en botín de guerra como parte de una política de secuestro y a la vez encerrada en el ámbito familiar como consecuencia de una interpelación estatal que satanizó la peligrosidad del espacio público y los beneficios del ámbito privado.

La idea de la nación como conjunto de familias que formaba parte del discurso militar (FILK, 1997, p. 44-45) sedimentó también nuevas ideas sobre la relación entre infancia y sociedad. El período democrático que comienza en 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín se inaugura con: **a)** las evidencias de un genocidio, que incluyó la sustracción de menores, rompiendo con las formas de continuidad de la sociedad, en la medida en que la eliminación del otro (los desaparecidos) incluyó la apropiación por parte del poder militar de sus descendientes; **b)** las evidencias del cierre de un ciclo económico que comienza a impactar en forma notoria sobre la población infantil provocando, también, rupturas en la continuidad de la cadena generacional, y **c)** un debate acerca de las formas y sentidos de la

representación política y social de la población infantil, en el contexto de rearmado de los partidos políticos y del estado, de la nueva presencia de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales y de los emergentes movimientos sociales.

La recuperación e institucionalización de la democracia durante los años 80 se acompañó con un *proceso de empobrecimiento* del país que distintos autores califican como inédito para la Argentina. La población infantil en su conjunto comenzaba a experimentar un lento y gradual deterioro económico respecto de la generación de sus padres, y dejaba de representar la mezcla social prototípica del país impidiendo su reproducción en el futuro. Es en los años 90 que comienza a constatarse que la crisis de finales de la década y los procesos de ajuste que la acompañaron “han afectado con especial dureza a la infancia, socavando sus condiciones de salud, nutrición y educación” y que la recomposición argentina se producía “en el contexto de un país que se empobrece” (MINUJÍN, 1995, p. 17-21). En ese proceso se destacó el deterioro económico de los sectores medios y la aparición de los llamados “nuevos pobres”, dando lugar a una “pobreza adquirida”, no heredada, fenómeno que condujo a nuevas conceptualizaciones sobre la pobreza que destacaron su “intersticialidad” (FEIJOO, 1995, p. 233) y su “transversalidad” (GONZALEZ, 1995, p. 295). Una mirada desde el presente indica que dos décadas de democracia en la Argentina dejaron como saldo un retroceso inédito en el bienestar infantil, destacándose la dimensión regresiva de este ciclo histórico y sus efectos traumáticos sobre las trayectorias de niños y familias. Si como ha señalado Hobsbawm, “el pasado documentado cambia a la luz de la historia subsiguiente” (1998, p. 236) una mirada del ciclo inmediato anterior se torna mítica: en la década del 70 el 5 % de la población vivía en hogares con ingresos bajo la línea de pobreza, en la década del 80 subió al 12 %, a partir de 1998 se incrementa notablemente superando el 30 % y en 2002 llegó al 51% (SIEMPRO, 2002). La década del 90, que a partir de la asunción anticipada en 1989 de Carlos Saul Menem como presidente, había comenzado con promesas de estabilidad monetaria, recomposición salarial y aumento de la producción, terminaría con un cuadro recesivo alarmante. La llegada del siglo XXI mostró así el país real: en octubre del año 2001 el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años, mostrando que la Argentina como sociedad “ha roto las bases más elementales para la efectiva vigencia de un compromiso social democrático” (CTA, 2002).

El proceso de empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad argentina se vio acompañado por procesos de concentración de la riqueza y polarización social, como resultado de la redistribución regresiva de los ingresos⁶ y del impacto en el empleo y en la producción nacional de la apertura al capital extranjero, de las importaciones y de las privatizaciones.

Mientras un sector amplio de la población infantil vivió las consecuencias del empobrecimiento, que sumó a los sectores medios en descenso, un pequeño sector vivió un rápido mejoramiento de sus condiciones de vida. Esta notoria transformación del tejido social de la Argentina durante estas décadas permite comprender las *nuevas figuras de la infancia argentina: el niño de la calle y el niño consumidor*, figuras que condensan transformaciones globales y locales y encarnan la nueva estructura social del país. Mientras la emergencia de la problemática de la niñez en la calle es resultado de los procesos de empobrecimiento económico-social, aumento del desempleo y ajuste que conducen a la explosión de la pobreza infantil como fenómeno estructural durante la década del 90, el despliegue de la problemática del consumo infantil resulta del proceso de transnacionalización de la economía, la estabilidad monetaria y la convertibilidad que propicia nuevas prácticas económico-culturales de los niños y sus familias. La niñez en la calle encarnó la continuidad e irreversibilidad de la expulsión social de amplios sectores y el consumo infantil las aspiraciones de las clases medias-altas en el nuevo escenario socioeconómico de los años 90, aunque permeando un imaginario de acceso al consumo del conjunto de los sectores sociales.

Si bien la problemática de la niñez en la calle tiene sus antecedentes más remotos en la mendicidad infantil en el BsAs de fines del siglo XIX, es en la década del 80 del siglo XX cuando la presencia de niños en la calle se torna un hecho social de relevancia y va modificando notoriamente el espacio urbano, cada vez más similar a las imágenes de otros países latinoamericanos.

Publicaciones de entonces, tanto del sector público como de organismos no gubernamentales, señalaron la ampliación del universo social de los llamados “menores” y cómo la pobreza de las familias comenzaba a atravesar de forma dramática la vida cotidiana infantil. La figura del niño de la calle, que dará lugar a programas estatales en la década del 80, va dando forma a la industria de su institucionalización, produciéndose desde los ‘70 hasta fines de los ‘80 un aumento del ingreso de niños y adolescentes a instituciones de minoridad por causas sociales y un aumento a partir de 1981 del ingreso por causas delictivas, que se interpretó como una puesta a la luz del filicidio encubierto durante la dictadura (LIWSKI, 1988, p. 42).

Distintos testimonios indican que el fenómeno de los chicos en la calle, que comenzó como parte de un proceso de deterioro social de las familias en los 80, se agudizó a partir de la segunda mitad de la década del 90, luego de haberse producido “la transformación de los niños y las mujeres en la variable de ajuste de las situaciones de empobrecimiento de los hogares” (LIWSKI, 1991, p. 187). En los años 90 el desarrollo de acciones y organismos públicos dedicados al tema y de organismos no gubernamentales e internacionales, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, permiten comprender la magnitud del fenómeno y la institucionalización del mismo.

La problemática del consumo y la figura del niño consumidor resulta una metáfora de la inclusión material o imaginaria, y no es antinómica de la figura del niño de la calle, en tanto el consumo supone también un horizonte imaginado, excediendo los procesos de identificación con los objetos las posibilidades económicas de apropiación del consumidor.

Se entiende aquí por consumo “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (GARCÍA CANCLINI, 1999, p. 34) formando parte del ciclo de producción y de circulación de bienes.

Si bien todo consumo es un hecho cultural, el consumo cultural sería aquel “conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (GARCÍA CANCLINI, 1999, p. 42). En relación al consumo cultural infantil interesa destacar la expansión del mercado de productos para niños, la expansión de la TV satelital y sus producciones derivadas, la expansión de la informática, la producción de nuevo tipo de espectáculos infantiles, que provocaron una nueva configuración comercial y estética de la producción cultural; cabe mencionar también la diversificación

de la oferta privada de educación. Una encuesta nacional hecha en 1999 mostraba entre otros resultados que el 71,2% de los hogares tenían televisión por cable, el 37% frecuentaba shoppings y el 28% tenía computadora en la casa⁹ (FRAGA, 1999, p. 33). Estos datos permiten a su vez pensar en dos rasgos señalados por García Canclini, la creación de relaciones terciarias y la institución de sujetos en estructuras sociales ampliadas: en este caso, la relación de los niños con nuevos agentes (medios, internet, mercado en general) que exceden los vínculos primarios (familia) y secundarios (instituciones educativas) y la inscripción de los mismos en un mundo global de referencias.

Las figuras del niño de la calle y del niño consumidor tradujeron en experiencias vitales y en procesos socio-culturales, la complejización y heterogeneización de la estructura social de la Argentina (MINUJÍN,

1999). Indican por un lado las consecuencias de la destrucción del modelo productivo y del empleo sobre los procesos de deterioro familiar y social de amplios sectores que genera la expulsión y/o salida de los hijos a la calle y por otro la centralidad económica que un mercado global y transnacional adquiere a través de productos y bienes de diverso tipo, dando forma a un nuevo paisaje cultural a disposición de los niños de distintos sectores sociales a través centralmente de la televisión comercialpublicitaria¹⁰ y de la venta directa en los comercios. Deterioro social-consumo ampliado-acceso desigual al consumo se combinaron de modos paradójicos. Si la exclusión social que caracterizó a la década debe tomarse como un concepto relativo y no absoluto, que constituye la contrapartida de la inclusión y que varía en el tiempo y en el espacio (MINUJÍN, 1999, p. 57), las figuras del niño de la calle y del niño consumidor se constituyen en espejo, como caras contrastantes de la polarización social creciente.

En la investigación histórico-educativa predominó una visión totalizadora de la niñez, en buena medida sesgada por un tipo de sociedad con niveles de homogeneidad e integración social, sin fracturas sociales

extremas, y con un sistema educativo con capacidad inclusiva e igualadora (CARLI, 2002). Las transformaciones producidas en las décadas recientes demandan desmontar esa visión totalizadora y considerar el impacto de la desigualdad social en la producción de diferencias en el cuerpo social infantil. Podemos hipotetizar que las identidades infantiles comenzaron a presentar por un lado marcas del proceso de *diferenciación* social, que distanció dramáticamente la experiencia de niños de distintos sectores sociales, y por otro signos de *homogeneización* cultural resultantes del impacto en los gustos, lenguajes y necesidades de una cultura.

De la problemática de la filiación a las figuras del niño peligroso y del niño víctima en los medios

Una mirada horizontal de las diferencias dentro de una misma generación de niños provee elementos para comprender lo que Arendt denominó la “sociedad infantil”; una mirada vertical permite apreciar las articulaciones entre la sociedad adulta y la sociedad infantil, los *vínculos intergeneracionales* que son una dimensión de análisis del lazo social. La cuestión de la infancia constituye un analizador de esos vínculos y las características que presentan en la sociedad argentina contemporánea.

Mientras la dictadura militar convirtió el secuestro y sustracción de identidad de los hijos de desaparecidos en una forma de violencia directa capaz de instituir simbólicamente un orden social nuevo al cortar la vinculación entre engendadores y engendrados, durante las décadas posteriores se produjo una puesta a la luz de situaciones y conflictos vinculados con la identidad y la filiación de los hijos de desaparecidos apropiados durante la dictadura.

Pero también durante estas décadas se produce la explosión de conflictos específicos entre adultos y niños/adolescentes – con violencia física y en distintos escenarios (espacio público, instituciones educativas, hogares de menores, etc.) – que mostró la complejidad de la nueva trama socio-cultural. Si bien estos conflictos son prototípicos de un ciclo histórico caracterizado por la tan mentada “crisis de autoridad”, por el desplazamiento hacia modalidades más flexibles de crianza y educación y por la modificación de las fronteras de edad como resultado de cambios culturales y tecnológico-mediáticos con impacto en la cultura de las generaciones (SARLO, 1994; MARGULIS, 1996; entre otros), podemos sostener

que en el caso argentino esto se ha combinado con los efectos residuales de la dictadura militar (1976-1983), con la ruptura del lazo social producto del cambio de modelo económico y con el abandono de responsabilidades básicas del

estado. El aumento exponencial de los conflictos violentos en las relaciones sociales entre adultos y niños/jóvenes (ver SVAMPA, 2001) y de las muertes violentas en las últimas décadas (BONALDI, 2002), se entrama a su vez con las consecuencias de la reducción del universo material y cultural del trabajo como espacio de inclusión, de pertenencia imaginaria y de definición de horizontes de futuro para las familias y sus hijos.

En los medios este crecimiento de la violencia se hace notorio a través del tratamiento de la problemática de los “menores”. Mientras en la década del 80 el tema “menores” víctimas o actores de delitos irrumpe en la prensa gráfica, es en los 90 que se torna tema también de la televisión.

Una exploración de la prensa gráfica del período 1983-2001 muestra el crecimiento de situaciones de violencia contra menores (niños y adolescentes) a cargo de sujetos adultos e instituciones y en distintos escenarios, dando cuenta de la complejidad de los vínculos intergeneracionales postdictadura. Se multiplicaron las situaciones violentas al mismo tiempo que resultaron visualizadas por los medios de comunicación. Es posible leer modalidades y vínculos del conjunto de la sociedad en su conjunto, que remite a la combinación de fenómenos ligados con la salida de la dictadura militar, las nuevas identidades juveniles, el deterioro de las familias y ciertos anacronismos evidentes de las instituciones educativas.

La repetición de casos en el tiempo largo expresa ya tendencias más sedimentadas de la sociedad argentina reciente.

Los medios y en particular la prensa gráfica dieron *visibilidad* social a estos conflictos y acontecimientos y la cuestión de la infancia, y en particular de los menores, pasó a ser un tema “noticiable” con impacto en la opinión pública. A medida que el imaginario de época se fue alejando de la denuncia de los crímenes de la dictadura en los años 80 y que el escenario social de los 90 comenzó a mostrar las consecuencias de la expulsión social de niños y jóvenes, los medios comenzaron a dar visibilidad al delito infantil y juvenil. Si bien las estadísticas indican el progresivo aumento de delitos cometidos por menores y la baja en la edad del delito, así como una tendencia más general a la judicialización de la niñez en la Argentina (GUEMUREMAN; DAROQUI, 2001), los medios colaboraron en la exposición de un fenómeno a medida que fue creciendo la pobreza y la inseguridad en el país en la segunda mitad de la década del 90. Esto se ha reflejado en el desplazamiento del género policial a un lugar central de la agenda periodística, género que se caracteriza por la exclusión de la ciudadanía al predominar un tratamiento simplificado y reduccionista de la realidad en el tratamiento de las noticias (MARTINI, 2002).

Las dudas que en distintas notas de opinión sobre el tema se esgrimen sobre las estadísticas que fundamentan la tesis del aumento del delito juvenil, son un indicador más de la complejidad de este carácter noticiable y sensacionalista del fenómeno.

Las figuras del niño peligroso y del niño víctima, son figuras que irrumpen en los medios como construcciones sociales que condensan las grandes transformaciones de estas décadas, instalándose como verdaderas representaciones sociales en las que en forma común – más allá de las posiciones ideológicas de los productores – la asimetría es borrada, negada¹³ y por tanto el lugar de responsabilidad del adulto. En la construcción mediática de la figura del niño “peligroso” (por sospecha o por cometer un delito) se filia al “menor” en la historia del delito, apelándose a la necesidad de dispositivos de control de diverso alcance, cuestión que puede detectarse en los debates producidos en relación a la legislación de menores o a la baja de la imputabilidad del menor.

Mientras la figura del niño peligroso es utilizada en forma sensacionalista para generar polémica, miedo social o rechazos conservadores, borrando las posibilidades de comprensión, de historización biográfica o de impugnación de las instituciones, a partir de mirar los actos desde un puro presente y desde sus efectos; la figura del niño víctima¹⁴ es tratada de tal manera de promover conductas de compasión social y formas de consenso activo o pasivo, aunque canalizando mayores demandas sociales de aplicación de justicia. En el tratamiento mediático de los hechos vinculados con niños hay en la mayor parte de los casos un borramiento de la polisemia personal, de los matices de cada historia individual, de las tragedias de cada pequeña historia: las figuras de infancia se ofrecen vaciadas de historia, ubicadas en un lugar “otro”. Recordemos que el género policial en los medios es uno de los espacios significativos más fuertes para construcción y consolidación de representaciones de los “otros” diferentes y de representaciones de amenaza e inseguridad (MARTINI, 2002, p. 88). En este caso los “otros diferentes” son niños y adolescentes, colocados en un lugar de *externalidad* a la sociedad en su conjunto.

La visión social sobre la infancia en la Argentina está atravesada por esta construcción mediática, por esa construcción visual de la cuestión social que ha debilitado una polémica pública y una reapropiación colectiva de los horizontes de futuro de la población infantil en su conjunto.

Las figuras del alumno: entre el derecho privado familiar y la esfera pública

Si recordamos aquí la tesis central de P. Ariès que plantea la estrecha relación entre escolarización y producción de infancia en la modernidad, podemos afirmar que las diversas crisis y transformaciones del sistema educativo durante las décadas del 80 y del 90 dieron lugar a una producción compleja, polémica y contradictoria del alumno, una figura moderna traducida en los rostros dispares y contrastantes de la Argentina postdictadura. El sistema educativo no puede ser analizado como un dispositivo panóptico que configura las identidades de los alumnos a partir de ciertas operaciones comunes, – mirada predominante y a la vez mítica del pasado educacional – sino que demanda un análisis

de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva a la vez localizada y general y la producción de infancia en dichos espacios y tiempos.

Si la heterogeneización de la estructura social de la Argentina no divorcia de cierta heterogeneización en aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la producción de la infancia como categoría social no homogénea. En nuestro caso señalaremos algunos ejes analíticos para estudiar estos fenómenos.

Durante la transición democrática la figura del alumno cristalizada en el sistema educativo debía ser revisada. Entonces, en el clima de revisión de la herencia dictatorial, diversas publicaciones señalaron la vigencia en el sistema educativo de concepciones paternalistas, autoritarias y asimétricas que redundaban en una “concepción del alumno no como sujeto de aprendizaje sino como objeto de enseñanza” y se asentaban en un “supuesto de la homogeneidad del alumnado”, dando lugar a una crisis de los modelos de relación docente-alumno (AGUERRONDO, 1987). Se cuestionaba la *homogeneidad del sujeto* de la educación ante la evidencia de la inexistencia de un modelo único de niñez y la importancia de considerar las distintas experiencias de vida infantil (TEDESCO, 1983; AGUERRONDO, 1987).

Si el alumno debía ser mirado a partir de la pluralidad de experiencias infantiles, desde una perspectiva que retomara en el terreno pedagógico los nuevos saberes sobre la infancia, la crisis reproductiva del sistema educativo argentino postulada entonces por distintos especialistas (TEDESCO, 1983; PUIGGROS, 1986) indicaba su fracaso en la producción de un sujeto de la educación homogéneo, a pesar de la universalización de la enseñanza básica y del aumento en la proporción de la población que asistía a la escuela. Un sistema atravesado por una creciente segmentación interna ya no generaba una experiencia de escolarización común a la población infantil.

Mientras las teorías sobre la infancia promovían una atención mayor a la singularidad del niño en la experiencia escolar, esta última perdía sus elementos unificadores. En el ciclo histórico que estamos analizando se produce la configuración de un campo de saberes sobre la infancia con aportes de distintas disciplinas (véase CARLI, 2003) que revierte sobre diverso tipo de interpretaciones sobre la categoría alumno; desde el constructivismo cuya expansión debe leerse como una experimentación teórico-didáctica propia del clima de época postdictatorial¹⁶ hasta las diversas líneas de la psicología y del psicoanálisis.

A esta heterogeneidad al interior del sistema educativo público debe sumarse el impacto del debate educación pública-educación privada en la pérdida de condiciones de homogeneidad y en la creciente *diferenciación de las figuras del alumno*. La sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993 destacaría la inclusión de los derechos de los educandos (título VIII, capítulo I, artículo 43), que fue el resultado de la Convención Internacional de los Derechos del Niño sancionada en 1990. El reconocimiento de derechos de los educandos debe evaluarse sin embargo junto con la inclusión en el texto de los derechos y deberes de los padres y de la familia y el peso notorio de la educación privada, que abre el juego a esta diferenciación.

La equiparación entre educación pública y educación privada a partir de que la ley estableciera las escuelas “de gestión pública” y escuelas “de gestión privada”, otorgó nueva legitimidad a la educación no estatal, invisibilizando los datos que indicaban la importancia de la cobertura estatal de la matrícula escolar. Junto con la definición de los “servicios educativos de gestión privada”, la ley define a la familia como “agente natural y primario de la educación”, reconociendo el derecho de los padres a la elección de la educación de sus hijos. Una lectura retrospectiva de la ley indica que la valorización de la educación privada y de los derechos de los padres colaboró en el aumento de la diferenciación socio-educativa, teniendo en cuenta que la sociedad argentina arribó al siglo XXI con los peores indicadores de pobreza infantil y que la educación estatal fue tema de conflictos notorios durante la década vinculados con el financiamiento y la situación salarial de los maestros. La aparición de nuevos modelos de socialización educativa en los countries como posición de las clases medias en ascenso (SVAMPA, 2001) que indican la producción de nuevas distinciones culturales a través de la educación, resultantes de la polarización social y de la creación de nuevos proyectos y estilos de vida, y la presencia en el debate público de posiciones de defensa de diversas formas de libre elección de escuela (NARODOSWIKI y otros, 2002) en un escenario de posibilidades crecientemente desiguales de elección para los sujetos sociales, deben considerarse como favorables a *formas diferenciales* de educación.

El notorio avance de la heterogeneidad estructural de la Argentina en la década del 90, mostraría tanto la inexistencia de condiciones equivalentes para la participación e implicación comunitaria y familiar y para generar alternativas autónomas como la colaboración en una mayor diferenciación¹⁸. La defensa de la autonomía escolar y de la desregulación estatal en un sistema educativo segmentado y heterogéneo y en una sociedad empobrecida en la que predominan distintas formas de guetización social, parece funcional tanto a una mayor diferenciación de las experiencias escolares como a la diferenciación desigual de las figuras del alumno.

Más que la imitación de las estrategias educativas del sector privado (siempre más atento a las demandas de los padres para la producción de la oferta educacional) que el discurso favorable a la privatización propugnó, el sector público se encontraba más que nunca ante el desafío de fortalecer aquellos principios políticos capaces de generar una oferta común que instituyera condiciones más equitativas para la producción de infancia, sin por ello negar la revisión y modernización que para entonces requería el funcionamiento estatal.

En relación con este mayor protagonismo de los padres y de la educación privada, debe analizarse también el peso de la noción de “educación básica” que en la ley desplazó la noción de educación pública. Si la noción de educación pública enfatizaba la responsabilidad estatal en el acceso a una educación común para todo niño y aludía a significados

políticos y culturales propios de una tradición del siglo XX; la noción de educación básica tradujo en la normativa nacional la noción propiciada por el discurso del Banco Mundial, asociada a la educación formal, primaria e infantil, y ligada a la formación de competencias básicas (lectura, matemática, ciencias)¹⁹ y articulada a la equiparación entre gestión pública y privada de la educación. En la actualidad, ante las evidencias del aumento de la pobreza, se señala algo que era evidente muchos antes, que "...el problema de la educación básica no existe en forma singular, sino plural y diferenciado según el segmento social de que se trate" (TENTI FANFANI, 2000, p. 2). La instalación acrítica de la idea de educación básica en el discurso de la Reforma Educativa de los años noventa, y en forma más amplia en el discurso de la educación, mas que propiciar una base común para la población infantil funcionó instalando un notorio cambio en el horizonte político-cultural del sistema educativo que formaba parte de la tradición educativa del país y negando las condiciones sociales necesarias para sostener – entre otras cosas – la extensión de la obligatoriedad escolar.

Si la educación pública durante buena parte del siglo XX había tenido por horizonte cultural la idea de emancipación social e igualdad de oportunidades acompañando la conformación de una sociedad integrada y la producción de un cierto status cultural homogéneo en la población infantil, la "*educación básica*" fue funcional a la restricción del imaginario desigualdad social de la educación pública²⁰ y a una sociedad crecientemente segmentada como consecuencias de políticas económicas que fueron erosionando las posibilidades de sostenimiento familiar de la educación de los hijos.

Se produjo entonces a partir de la década del 90 otra producción de infancia por el sistema educativo. Mientras la educación "básica" en el espacio de la educación estatal se convirtió para buena parte de la población infantil en una moratoria de la exclusión futura de esos niños y no el paso preparatorio y previo a una integración social promisoría al mundo del trabajo y la ciudadanía activa que demandaría un ciclo largo y más complejo de educación, en el espacio de la educación privada la noción de educación básica no asume las mismas implicancias restrictivas. La noción "básica" tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del estado en la construcción de una cultura común y con posibilidades de apropiación diferenciales por parte de niños y jóvenes. La idea de educación básica en su despliegue histórico desmintió su aspiración democratizadora en el discurso educativo de la época (proveer cierta educación común al conjunto de la población infantil) para revelar su sentido estratégico como espacio de contención social y de diferenciación educativa.

El desplazamiento hacia posiciones favorables a la educación privada y el debilitamiento del sentido público de la educación en los discursos de la época colaboró en el proceso de *individualización* del niño y de la infancia como colectivo social cada vez más segmentado, introduciendo un corte respecto de las perspectivas totalizadoras de otros ciclos históricos, ligándose a su vez con el pasaje de una cultura pública a una sociedad íntima (SENNET, 2002) en la que el virtual protagonismo adjudicado a los padres tiende a borrar la responsabilidad del estado sobre el bienestar del conjunto de la población infantil. Las figuras del alumno no corresponderían a partir de allí a un universo simbólico común, sino a *mundos sociales particulares*. Los debates actuales sobre el financiamiento no hacen más que cristalizar la deuda histórica del sistema democrático y de la sociedad política para con la sociedad infantil en su conjunto: el debate sobre el gasto público en educación se plantea como modo de compensar las realidades educativas crecientemente desiguales que se construyeron en la historia reciente.

La ecuación histórica fue que durante los años 90 una población infantil en proceso de empobrecimiento asistió a un sistema educativo mas segmentado y menos homogéneo en una sociedad crecientemente polarizada. Todos los datos mostraron que durante los años 90 el empobrecimiento de la sociedad argentina afectó especialmente a alumnos niños y jóvenes – agravándose a finales de la década – (CTA) y a maestros (Ctera-IIPEMV, 2001). El aumento de la matrícula escolar acompañó la realidad del incumplimiento de la obligatoriedad escolar (Ctera-IIPPMV, 2001; 2004) que la ley federal había pretendido extender a diez años. La cuestión central no se plantea entonces en la enunciación de derechos y en la aspiración de extensión de la educación que planteó la ley, sino en la identificación de los actores responsables del servicio educativo y de las condiciones socio-económicas para el sostenimiento de la obligatoriedad escolar.

Publicaciones recientes coinciden en un diagnóstico sobre el sistema educativo propiciando una mirada retrospectiva de las décadas recientes: la reforma educativa de la década del 90, mas que superar la homogeneidad cualitativa del sistema señalado a principios de los 90, provocó una mayor heterogeneidad. La idea de fragmentación se reitera en todos los estudios sobre el sistema educativo ensayando estrategias diversas para superarlo (PUIGGROS, 1997; TIRAMONTI, 2001; KESSLER, 2003; etc.), pero estando ausente una reflexión sobre la producción de infancia en este escenario.

Es necesario a partir de aquí repensar la tesis acerca del fin de la infancia moderna que planteó con lucidez la crítica posmoderna (LEWCOWICZ; COREA, 1999), aunque sin detenerse en las particularidades del proceso histórico local. El fin de la infancia moderna en la Argentina debería leerse como resultado de políticas que desmantelaron o vaciaron de sentido los signos del pasado como el delantal blanco o el acceso democrático de todos los niños a los mismos bienes educativos, signos que al ser leídos como homogeneizantes o disciplinantes no fueron reconocidos como portadores de representaciones de integración social. Esa capacidad estatal-pública de producir una infancia con ciertos rasgos de homogeneidad fue productora en el largo plazo del siglo XX de trayectorias singulares y de identidades colectivas

diversas, sino tenemos en cuenta los fenómenos que dan cuenta de la producción cultural y científica de la argentina, entre otros ejemplos. Reponer desde una perspectiva política el concepto de homogeneidad no implica desconocer la diversidad de experiencias infantiles, sino que implica aportar a una lectura crítica del aumento de la desigualdad en la historia reciente y plantear las políticas de infancia como espacio para un litigio por el acceso y disfrute del bien educación.

Implica debatir tanto sobre las condiciones sociales y educativas desde las cuales se accede como las características materiales y simbólicas de ese bien “común”.

Las figuras del niño carenciado y de los chicos del pueblo en la arena de la política

La cuestión de la infancia constituye un analizador de los efectos de las *culturas políticas* sobre los horizontes de futuro de las generaciones infantiles. Interesa retomar aquí la definición de Landi (1988) que plantea que la definición de lo que es y no es político en una sociedad en un momento dado es producto de los conflictos por la hegemonía entre los distintos sectores sociales y que la frontera entre lo político y lo no político es histórica y cambiante, no se restringe a ciertos enunciadores ni a un tema, sino que remite a relaciones intersubjetivas que forman parte de un orden determinado y a las relaciones en una cultura entre lo público y lo privado.

Durante estas décadas se produjo el pasaje del protagonismo de los partidos políticos durante la transición democrática de los años 80 a la videopolítica de los años 90, que acompañó la crisis de representación de los partidos, la internacionalización de las políticas nacionales y la subordinación de la política a la economía del mercado (QUEVEDO, 1999; PORTANTIERO, 2000; SIDICARO, 2002). Durante la transición democrática fueron los partidos políticos y los organismos de derechos humanos los que enunciaron un discurso político en relación a la niñez; en los años 90 el discurso jurídico internacional de los derechos del niño – a partir de la adhesión argentina en 1990 a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de su incorporación en la Reforma Constitucional de 1994 – penetró el discurso político puso en las acciones de los gobiernos la enunciación de las necesidades y obligaciones del estado en relación a la infancia²⁵. Por otra parte la cultura política se mediatizó pero también la cultura infantil y las imágenes de los niños se multiplicaron en los medios que se convirtieron en instancias de reconocimiento, desplazando al estado de la tarea simbólica de lograr el reconocimiento de la unidad de una sociedad (LECHNER, 1999). Estos procesos requieren pensar la cuestión de la *representación*.

El caso de los hijos de desaparecidos que se manifiesta a partir del retorno a la democracia fue paradigmático en relación con el problema de la representación²⁶, pero esta asume una compleja significación en varios sentidos. Si durante buena parte del siglo XX, el estado, la iglesia y sectores de la sociedad civil, disputaron la representación de la población infantil, con la fuerza simbólica de los mecanismos de interpelación política de la niñez propia del ciclo del estado de bienestar, en estas últimas décadas se produjo una multiplicación y dispersión de agentes y discursos de representación (estatales, internacionales, de distintos sectores de la sociedad civil), un aumento de los fondos disponibles para la infancia y una crisis de sentido de esa representación debido al notorio cambio de la relación entre infancia y sociedad a partir del cambio del modelo de crecimiento y del aumento sin precedentes de la pobreza. Por contraste, se amplió un cada vez más sofisticado organigrama estatal, privado y comunitario, de programas especializados y de intervenciones técnicas que dieron forma a un verdadero aparato mixto de atención de la infancia, mientras las políticas económicas de la década del 90 minaban la posibilidad del bienestar infantil.

El discurso especializado sobre la infancia no necesariamente redundó en una problematización del discurso político sobre la misma.

En el caso de los medios lo que sí es notorio es cómo los especialistas (pedagogos, sociólogos, psicólogos) intervinieron en los medios como portavoces legítimos para esbozar interpretaciones frente a conflictos con niños y adolescentes que refieren a esa crisis de representación. Al mismo tiempo en no pocas ocasiones los representados (niños y jóvenes) son consultados en el marco de investigaciones o por los propios medios sobre tópicos específicos (democracia, paro docente, disciplina, etc.)

Estos acontecimientos fueron contemporáneos de diverso tipo de lecturas sobre la crisis de autoridad cultural del magisterio, de políticas oficiales de capacitación de los maestros y de evaluación de sus rendimientos promovidos por la Reforma Educativa que colaboraron en cierta “culpabilización” de los mismos del atraso y deterioro de la educación³⁰. Dos encuestas de la época se constituyen en fuentes privilegiadas para analizar el perfil del maestro tipo del sistema educativo pero también de los discursos que lo abordaron. La encuesta realizada por el UNESCO-IIPE (2001) indicó, entre otros datos, que la pobreza de los maestros triplicaba a la de los profesores, que tenían un nivel de instrucción superior al de sus padres pero se percibían peor y que sus consumos culturales mostraban un bajo nivel cultural. La encuesta realizada por CTERA (2001) se planteó debatir con los protocolos de lectura sobre el perfil docente planteados en la anterior encuesta y buscó la voz docente para relatar las condiciones en las cuales su trabajo se realizaba planteando que la docencia se llevaba adelante en una escuela carente de recursos básicos, que la pobreza había aumentado notoriamente siendo el maestro típico mujer y jefa de hogar, que predominaba una percepción crítica de la reforma educativa y que se reconocían indicadores notorios de deterioro y progresiva

fragmentación del sistema educativo. En forma común y a pesar de las diferencias, lo que estas encuestas mostraron fue que los maestros de los niños argentinos eran mas pobres, con mayor formación que sus padres pero en un contexto de movilidad descendente que deterioró sus condiciones de vida y de trabajo y que su individualización o su mitificación resultaba improductiva en términos políticos.

Aun desde esa consensuada situación de precariedad, el discurso gremial dio forma a una posición política desde la cual interpeló al estado y a la sociedad en su conjunto. Si retomamos la noción de representación como hablar en nombre de representados ausentes en el momento de la representación y reconocemos –siguiendo a Laclau – el papel constitutivo del representante en la producción de la identidad del representado (véase CARLI, 2003a), la defensa de la educación pública llevada adelante en los años 90 debe ser leída por su capacidad de producir una interpretación general de la educación nacional, por poner en juego un modo de representación de la niñez argentina, anticipando en su reclamo los catastróficos datos de finales de la década. Un hecho que partió de un reclamo gremial logró excederlo articulando en la lucha docente otros elementos reivindicativos como el mejoramiento de la educación pública entendida a la vez como tradición a reivindicar y como lugar de socialización y crecimiento de la niñez argentina. También la lucha docente permitió señalar los límites estructurales de la reforma educativa (bajos salarios, deterioro de la infraestructura escolar, financiamiento insuficiente de la educación pública).

La infancia como figura que alude a una temporalidad y un espacio de existencia común a restituir se convierte en parte de una interpelación política al mismo estado y a la sociedad en su conjunto por parte de educadores-maestros de escuelas públicas, pero también de educadores populares que en otras instituciones de la infancia (hogares, ong, etc.) eran testigos del aumento sin precedentes de la miseria infantil en el país.

El ciclo iniciado en 1983 se cerraría en el año 2001 con indicadores alarmantes para la sociedad argentina en su conjunto pero en particular para la población infantil. Más que nunca se hizo evidente que la cuestión de la infancia constituye un analizador de la sociedad en su conjunto y que la situación infantil constituye un espejo en el que es posible mirar las miserias, fracasos y traiciones de una configuración social, como sus horizontes de futuro en tanto nuevas y más complejas intervenciones políticas, colectivas y públicas radicalicen el sentido y la experiencia social de la democracia política para el conjunto de los niños nacidos y habitantes del territorio argentino.

Conclusiones abiertas

En este texto nos propusimos explorar el período 1983-2001 teniendo como analizador las transformaciones experimentadas por la niñez y los cambios producidos en la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación e infancia y políticas. Esta investigación no pretendió ser exhaustiva, sino una ocasión para desplegar una serie de hipótesis sobre el pasado reciente y sobre las alternativas del tiempo presente. La creciente diferenciación y complejidad de lo que denominamos las figuras de la infancia, a partir tanto del impacto de la polarización social y de los diversos discursos resultantes en la producción mediática y comercial, en el espacio educativo y en las políticas, indica como fenómeno histórico tanto la pérdida de ciertos rasgos de homogeneidad y el aumento de la segmentación social de la situación infantil como la ausencia de consensos respecto de los modos de intervención para democratizar la situación de desigualdad planteada en el presente. La historia reciente muestra a su vez el cierre del ciclo histórico anterior dominado por procesos de integración social, por la expansión de la escolarización pública y por la presencia del estado como actor político productor tanto de mediaciones como de representaciones sociales para el conjunto de la población infantil. El período analizado, caracterizado – a pesar del carácter cíclico e inestable de la economía – por la estabilidad de la democracia como sistema de gobierno, expresa a su vez la escisión creciente entre el sentido social de la democracia política y el bienestar infantil, en tanto priman los modos de globalización de la noción de infancia y de individualización de las intervenciones colectivas que evitan una indagación de las consecuencias sociales sobre la niñez del empobrecimiento notorio de la sociedad argentina.

Las figuras de la infancia resultan de discursos cada vez más heterogéneos. En el período analizado la infancia devino en signo (político, comercial, mediático, etc.) y en motivo de producción de imágenes y representaciones de diverso tipo, a la vez que las condiciones de existencia de la población infantil en la Argentina presentaron los peores indicadores del siglo XX. Una perspectiva de historia de la infancia permite sostener en el presente la coexistencia conflictiva de temporalidades, concepciones y horizontes de expectativas de distintos ciclos históricos. El debate público se convierte más que nunca en el lugar donde dirimir nuevas formas de leer el pasado y el presente e intervenir en su modulación política, donde construir nuevas figuras de infancia que a la vez que recuperen en una totalidad de sentido la heterogeneidad de experiencias infantiles, proyecten hacia el futuro nuevos horizontes de justicia para la niñez en su conjunto.

ACTIVIDADES de LECTURA Y ESCRITURA

- Lea analíticamente el texto. Subraye las frases, conceptos claves, términos de un vocabulario específico.
- Revise la primera parte de este documento y elabore un esquema de contenido.
- Elabore una síntesis de cada subtítulo.
- Emita una opinión personal a partir de la conclusión que efectúa la autora.

En el taller se trabajará sobre la base de las actividades realizadas.



LEER y ESCRIBIR PARA APRENDER MATEMATICA

En el imaginario social existe la creencia que los /las maestros /as tienen que solo enseñar a sumar y restar por lo tanto no necesita más conocimientos matemáticos que esos y las formas de enseñar estas

operaciones a los niños pequeños.

La cuestión no es tan sencilla, en general como dice Adrian Paenza, “no tenemos idea de lo que los números representan en nuestra vida cotidiana “. Nosotros agregaríamos que no tenemos idea de lo que la matemática significa en nuestra cotidianidad.

En la vida en sociedad, estamos permanentemente inmersos en situaciones de comunicación en las que intercambiamos ideas, opiniones y, frente a las diferencias, necesitamos argumentar a favor de una idea propia y analizar si nos parecen valederas las razones de nuestros interlocutores, para avanzar en el propósito de convencer y convencernos, propio de una comunidad que elabora consensos sobre normas y valores.

Quizá la frase más escuchada por los profesores de las clases de Matemáticas es:

“¿Y eso para qué me va a servir?”

Pues bien, proponemos presentar una serie de ejemplos de posibles aplicaciones a situaciones de la vida cotidiana, así como a disciplinas que tradicionalmente se han considerado como ajenas al mundo de las matemáticas, en un afán de contestar a esa eterna pregunta.

¿No necesitará una factura nunca en la vida?

Seguramente algún día querrá comprar un automóvil nuevo o una casa, y se enfrentará con empleados bancarios o vendedores de autos que hipnotizarán con promesas de cero intereses y pagos chiquitos para pagar poquito, pero en realidad ¿sabe cuánto está pagando por el crédito?

Al construir una casa o un simple muro, el albañil nos cobrará por m^2 . ¿Sabremos medir los m^2 construidos y calcular con exactitud el costo? O quedaremos a expensas de lo que nos diga el constructor?

Vamos al supermercado y nos dicen: “le descontamos el 10% del IVA” nos dicen “con tarjeta le agregamos el 10%”. ¿Sabemos a qué se refiere y logramos hacer el cálculo rápidamente?

De manera que en la actividad diaria se hace uso de un cierto número de conceptos matemáticos que han pasado a ser parte del lenguaje. Es más, a ciertos conceptos matemáticos se los encuentra en la cultura de los pueblos más diversos. El manejo de cantidades y de formas espaciales es una necesidad frecuente. Tomar contacto con esos conceptos en una forma más o menos sistemática se supone que ayuda al desenvolvimiento efectivo de la persona en su actividad habitual. Desde el uso eficiente de un sistema de clasificación decimal, a las tasas de interés, los indicadores económicos o la interpretación de un mapa, se facilitan al ser comprendidos con una cierta formación matemática.

La necesidad de manejar ciertos conocimientos matemáticos en el campo laboral es bien conocida. Esta necesidad admite diferentes niveles. Los analistas que estudian los problemas relativos al trabajo y al empleo han desarrollado un esquema de capacidades esperadas en el trabajador que contiene una dimensión matemática importante. Existen modelos que indican los requerimientos en la especialidad clasificados por familias de profesiones. Desde los conocimientos básicos para desempeñarse como obrero a los requeridos por un ingeniero o un científico relacionado con la producción, la administración o la generación de nuevos conocimientos.

Las comunicaciones por telefonía móvil, las cámaras digitales, el uso de los cajeros automáticos de un banco, la predicción del tiempo, la televisión vía satélite, los ordenadores, Internet, el scanner, y un sin fin de etcéteras no serían posibles sin las matemáticas.

Incluso en la vida animal, las matemáticas están presentes. Utilizar un modelo matemático nos permite complicar las cosas más allá de lo que podríamos hacer utilizando sólo palabras. Podemos comenzar a modelar varios atributos en una especie y el papel que juegan en conjunto en el éxito para reproducirse de un individuo y así encontrar que características que prevalecerán en el futuro evolutivo de esa especie.

Al ingresar a la formación docente en educación primaria se requieren de saberes que fueron aprendidos durante los niveles educativos anteriores para poder desarrollar los programas atinentes a las didácticas de la matemática es decir cómo se enseña.

Por eso se les solicita que presten especial atención a esta área porque se requiere que los alumnos que ingresan a 1º año en el ciclo lectivo 2015 sepan resolver las siguientes situaciones problemáticas, que incluyen:

- Realizar operaciones con números de diversos.
- Trabajar con problemas, realizando planteos o escribiendo el procedimiento utilizado para llegar a la respuesta.
- Manejar hábilmente las tablas de multiplicar como también su aplicación en la estimación de resultados en diversas cuestiones.
- Leer e interpretar situaciones concretas dadas en lenguaje cotidiano.
- Usar correctamente conceptos geométricos.
- Utilizar instrumentos geométricos para la resolución de situaciones problemáticas.

Este requerimiento implica sobre todo una capacidad lectora que le permita interpretar las consignas y el lenguaje de una ciencia particular, pero no extraña a nuestro mundo cotidiano como lo dijimos anteriormente. Veamos que así es a partir de las siguientes actividades

ACTIVIDADES DE LECTURA , ESCRITURA Y MATEMATICA EN LA VIDA COTIDIANA:

1. Busquen otros ejemplos en la vida cotidiana aplicaciones de las matemáticas poco conocidas. Registre.
2. Lean los diarios (grafico o digital) de la semana y analicen un artículo o noticia de la sección economía. Preste atención a las aplicaciones matemáticas utilizadas.
3. Luego recorra la sección de avisos publicitarios y rescate los que realicen aplicaciones matemáticas
4. Revise la sección policial ¿encuentra aplicaciones matemáticas en dichos textos? Descríbalas

Para resolver...leyendo, escribiendo, pensando...

Como consecuencia de la construcción de la Represa Yaciretá se inundó gran cantidad de suelo costero en Misiones, y muchos habitantes de las zonas afectadas quedaron sin hogar, algunos fueron relocalizados, otros, no. Por lo que se organizaron para conseguir una vivienda digna.

Imaginen que en una de las asambleas de damnificados se propone Solicitar al intendente la entrega de las tres cuartas partes de un terreno. El terreno ya está dividido en lotes y son 16 lotes. Otra propuesta es solicitar 12 lotes.

Analicen con cuál de las propuestas se obtendría una superficie mayor. *Justifica tu respuesta.*

Representen con una fracción de denominador 4 las tres cuartas partes del terreno y una fracción de denominador 16 para referirte a 12 lotes de 16. *¿Qué observa?, ¿cómo se denominan estas fracciones?*

Encuentren cinco números equivalentes a $\frac{3}{4}$, verifica que realmente sean equivalentes. ¿Qué método utilizas para verificar?.

No olvidar

De las tres cuarta parte del terreno que el municipio donó a los damnificados $\frac{1}{6}$ debe destinarse para espacios verdes, área comercial, salud y escuelas.

¿Qué parte del terreno corresponde a este fin?

Desafío

Imagine que en uno de los edificios que se construyeron para los damnificados de las inundaciones, los departamentos del mismo se asignaron a dos asociaciones distintas A y B.

A la asociación A le tocó una cuarta parte y a la asociación B le tocó una sexta parte.

¿Qué parte de los departamentos está sin asignar?

Calcule

Los 16 lotes son rectangulares y miden 18,40m de ancho por 36,80m de largo. Determina el área de superficie destinada a viviendas. Determina el área destinada a espacios verdes, comercios, salud y escuelas; si están repartidos según un 40%, 30%, 30%, respectivamente; de la parte que le toca.

¿Cuántas hectáreas de tierra donó la Municipalidad? ¿Cuántas áreas se destina a viviendas y cuanto resta para otros fines?

Imagina la situación y dibújalo adoptando una escala adecuada. No olvides anotarla

Otras situaciones para leer y escribir para aprender y resolver

2) Resolver los siguientes problemas realizando algún tipo de planteos, suma algebraica, ecuación u otro procedimiento que permita llegar a la solución:

- a) La diferencia de dos números es 8, si el minuendo es 90. ¿Cuál es el sustraendo?
- b) Si M es mayor que N , N es mayor que L y D es menor que L . ¿Cómo es D con respecto a M ?
- c) Un señor deposita en el banco \$2000, luego \$5000 y finalmente \$3500. ¿Cuál es el saldo de esos movimientos?
- d) Un vehículo tiene nafta para recorrer 450 km . Recorre 25 km , 136 km y por último 13 km . ¿Cuántos km puede recorrer todavía?
- e) ¿Es posible que en una cuenta de dividir el dividendo sea 46, el cociente sea 13 y el resto 1? ¿Por qué?

OTRASsituaciones

Los alumnos del quinto año de la escuela organizaron un viaje a Brasil en las vacaciones de verano. Alquilan varios micros pequeños, cuya capacidad es de 17 pasajeros. Los cursos que viajaron suman 73 alumnos, aunque no todos pudieron ir. Se tiene la información de que alquilan varios micros y todos fueron completos.

Piensa:

¿Cuántas personas pudieron viajar?. ¿Cuántas quedaron?

Haz una tabla en la que indiques cuantas personas viajarían sin que sobre lugar en los micros.

micros	Personas
1
2
3

Por el alquiler de cada micro se debió pagar \$ 3.210. *¿Cuánto le correspondió pagar a cada persona?*

Imagina ahora que los que participaron en el viaje se alojaron en un hotel donde, en cada cuarto, caben cuatro personas. Determina: cuántos cuartos del hotel utilizaron y si todos los cuartos estaban completos. Para que los cuartos se cubran exactamente el número de persona debería ser

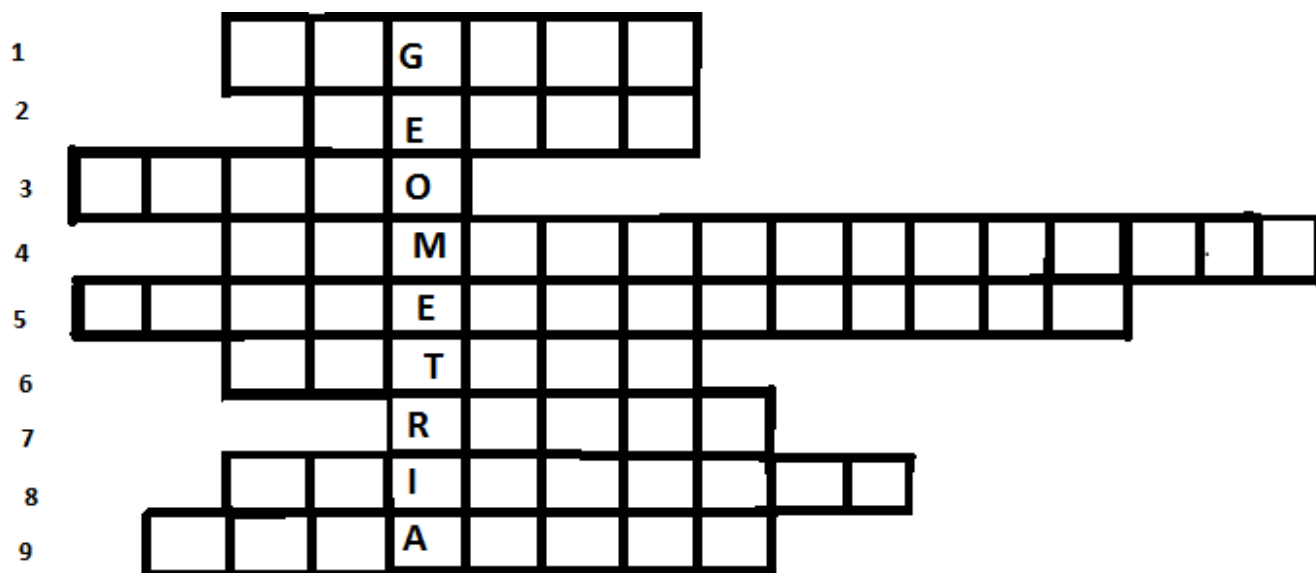
Cada cuarto costaba \$195 por día y se alojaron 10 días. Si lo pagaban entre los ocupantes en partes iguales. Cuánto abonó cada uno?

Los chicos quedaron enganchadísimos con el viaje y piensan organizar otro para pasar juntos la Semana Santa, pero quieren que todo el curso viaje y completar los micros y también tener los cuartos del hotel completos.

¿Qué número de personas deben viajar para que no se desperdicien lugares en los micros, ni lugares en los cuartos del hotel? ¿Qué característica tiene este número?. ¿Cómo lo obtienes?

Ahora le pedimos que preste especial atención a esta actividad:

- Completar el siguiente crucigrama para lograr la conceptualización formal de los conceptos básicos de Geometría.
- Para realizarlo busque información en libros de matemática de la secundaria o recurra a internet
- Deje registrado de donde saco las informaciones para efectuar la actividad



Definiciones:

- 1.- Es la región del plano formada por dos rectas intersectadas en un punto común llama vértice.
- 2.- Ángulo que mide 90°
- 3.- Ángulo que mide menos de 90°
- 4.- Son los pares de ángulos que al sumar forman un ángulo recto.
- 5.- Son los pares de ángulos que al sumar forman un ángulo llano.
- 6.- Ángulo que mide más de 90° y menos de 180°
- 7.- Conjunto infinito de puntos alineados.
- 8.- Es un polígono de tres lados.
- 9.- Es un triángulo cuyos lados son de diferente longitud.

Luego de efectuar la tarea le pedimos que reflexione;

¿Tuvo que leer ? ¿ Por qué? ¿Que leyó? De donde sacó la información ? Si fue de internet considera que es una página confiable?

Escribió? ¿Qué pasaría si no escribiera ?¿ Que tuvo en cuenta para escribir?

Ahora sigamos resolviendo actividades

Traza un segmento de recta que mida 12cm y llama A y B a sus extremos. Marca el punto medio de AB y llama a éste punto M. Después traza un segmento CD perpendicular a AB que pase por el punto M, de tal modo que los segmentos MC y MD midan 8 cm cada uno.

¿Cuándo dos segmentos son perpendiculares?. ¿Recuerdas como trazarlos?

Ahora traza un figura cuyas diagonales sean AB y CD. ¿Recuerdas qué es una diagonal? Busca y escribe la definición.

La figura que trazaste un polígono de lados, llamado, sus vértices son los puntos

- ♣ Mide los lados de la figura. Anota:
- ♣ Mide los ángulos del la figura. Anota:

Marca con un círculo la respuesta y completa la oración: La figura es un rombo, un paralelogramo, un cuadrado, un trapecio, por que.....

Ahora, recorta y dóblalo sobre la diagonal AB. ¿Qué figura obtienes?, ¿Cuáles son sus vértices?.

Ahora mide los ángulos del triángulo, anótalos:.....

¿Cómo se clasifica éste triángulo, según sus ángulos?

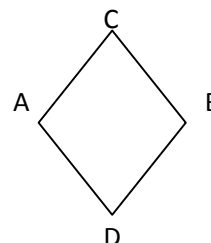
Traza las alturas del triángulo. Llama h_A a la altura que pasa por el vértice A, h_B la que pasa por el vértice B y h_C a la que pasa por el vértice C. Mide y anota cada una de ellas.

Observa: *alturas se cortan en un punto, éste punto es un punto notable del triángulo ..*

Calcular!

Determina el **perímetro** del rombo y el del triángulo ABC.

¿Recuerdas la expresión que se utiliza para hallar el área de la superficie del triángulo? Anota, luego reemplaza los valores y determina **área** del **triángulo**.



Determina ahora el **área** del **rombo**. Explica como lo haces.

Escribe, ahora, la expresión que permite calcular el área de los demás cuadriláteros como el rectángulo, trapecio, cuadrado, ..., etc.

¿Qué parte de la superficie del rombo es la superficie del triángulo?. Expresa como número decimal, en fracción y en porcentaje.

¿Qué pasa si ahora tomas el triángulo CDA, se mantienen los valores hallados en el paso anterior son los mismos?.

¿Cómo se clasifican los triángulos según sus lados y según sus ángulos?

¿Qué propiedades cumplen los ángulos de un triángulo?

CALCULANDO ...RECALCULANDO

Resolver

- Nueve grifos abiertos durante 10 horas diarias han consumido una cantidad de agua por valor de 20 \$. Averiguar el precio del vertido de 15 grifos abiertos 12 horas durante los mismos día
- 5 obreros trabajando, trabajando 6 horas diarias construyen un muro en 2 días. ¿Cuánto tardarán 4 obreros trabajando 7 horas diarias?
- Si 8 obreros realizan en 9 días trabajando a razón de 6 horas por día un muro de 30 m. ¿Cuántos días necesitarán 10 obreros trabajando 8 horas diarias para realizar los 50 m de muro que faltan?

Responder

¿Qué operaciones están implicadas en la resolución? (sumas ,restas, etc de fracciones , decimales etc...)

Otros problemas

- Cuatro agricultores recolectan 10 000 Kg de cerezas en 9 días. ¿Cuántos Kilos recolectarán seis agricultores en 15 días?

Kg

Cinco trabajadores tardan 16 días en construir una pequeña caseta de aperos trabajando 6 horas diarias. ¿Cuántos trabajadores serán necesarios para construir dicha casita en 10 días si trabajan 8 horas diarias?

trabajadores.

En 8 días, 6 máquinas cavan una zanja de 2 100 metros de largo. ¿Cuántas máquinas serán necesarias para cavar 525 m más trabajando durante 3 días?

m.

Ahora bien, luego de haber desarrollado estas actividades le pedimos que redacte dos párrafos expresando... ¿Qué piensa acerca de leer y escribir para aprender matemática?

Para finalizar y a la vez seguir ...

En 1er año suelen presentarse graves problemas a la hora de aprobar los exámenes parciales de matemática y hemos visto que muchos estudiantes desconocen cómo se realizan ciertas operaciones con **números decimales o fracciones**. Estos son contenidos que son considerados básicos en un futuro docente pero a la vez no corresponde a los profesores del Instituto enseñar sino que los estudiantes ya tienen que tenerlos aprendido desde la secundaria.

Por este estado de situación le proponemos que realice una revisión de sus conocimientos básicos de matemática atendiendo a lo que se requiere que todo ingresante posea antes de cursar primer año.

Le sugerimos que ensaye ejercicios para recuperar esos vacíos si se los olvidó o recurra a YOU TUBE por ejemplo para multiplicar y dividir fracciones www.youtube.com/watch?v=L_EB5meWRYE o para operar con decimales <https://www.youtube.com/watch?v=W7qSmEtSrYU>

En los talleres se trabajara sobre la base de las actividades realizadas

La lectura y la escritura



en las ciencias sociales

Para pensar en las ciencias sociales, hemos tomado una parte sensible a la historia argentina y su pasado reciente. Al reconstruir hechos históricos en la escuela, podemos valernos de distintas fuentes, películas, novelas, esculturas, monumentos, anécdotas, entre otros.

Una de las preocupaciones compartidas por los profesores es la de generar en sus aulas mejores condiciones para la comprensión y apropiación de los saberes que la institución está convocada a transmitir.

Los alumnos que habitan nuestras escuelas transitan una época en la cual la producción audiovisual ocupa un lugar protagónico: los jóvenes y también los adultos formamos parte de un mundo que se comunica, divierte, informa y conmueve por medio de las imágenes.

Desde esta perspectiva, nos hemos planteado la tarea de encontrar nuevos lenguajes y formatos que tornen posible un mayor acercamiento entre docentes, alumnos y contenidos de enseñanza.

El material que ponemos a disposición de los estudiantes potencia además, el uso de la imagen como recurso para la reflexión sobre temáticas clave que atraviesan nuestra época. Creemos que introducir nuevas narrativas puede ser una excelente ocasión para abrir debates acerca de los múltiples cambios históricos, sociales, políticos, económicos y de la vida cotidiana que se abordan como objeto de conocimiento en la escuela.

En este espacio del ingreso, los invitamos a leer el libro OPERACIÓN MASACRE de Rodolfo Walsh y ver la película del mismo nombre (podrá encontrarla en internet)

Imágenes de una época

Rodolfo Walsh publica Operación Masacre (de aquí en más OM) en 1957. En el libro investiga un crimen cometido y ocultado por el Estado, los fusilamientos ocurridos en José León Suárez en junio de 1956.

Jorge Cedrón filma la película entre 1971 y 1972. Durante ese lapso, el filme se proyectará clandestinamente en el marco de la campaña que llevará a Héctor Cámpora a la presidencia luego de dieciocho años de proscripción del peronismo. Las imágenes del final nos invitan a preguntarnos por los uince años que separan la escritura del libro de su filmación.

Fueron quince años de historia argentina que marcaron a fuego la experiencia del escritor y el cineasta. Tal como indican los créditos del filme, Walsh y Cedrón participaron de la escritura del guión. Entonces es posible que la pregunta por la incorporación de las imágenes de la insurgencia popular sea una pregunta por la trayectoria tanto de uno como de otro. ¿Desde dónde llega Cedrón a este filme? ¿Cuál es el recorrido que realiza Walsh desde aquella primera publicación del 57? El primero es un hombre plagado de contradicciones, un cineasta atípico vinculado a las distintas experiencias estéticas de los años 60 y 70. El segundo es un escritor emblemático que llevó hasta las últimas consecuencias el cruce entre el arte y la política.

Lo que proponemos es pensar OM como una obra que va más allá de las tapas del libro. Para abarcarla en su totalidad tendremos que ir desde aquellas primeras notas publicadas en revistas de la época hasta su cierre definitivo con la producción del filme. Se trata de una obra marcada por el mismo estigma inconcluso de la historia que cuenta, que pretendió completarse a lo largo de los años y fue reescrita al calor de los acontecimientos. Walsh le introdujo modificaciones que hoy nos permiten leer los cambios de una época. No es arriesgado decir que OM, visto desde esta perspectiva ampliada, es un libro que contiene cifrado un período de la experiencia argentina reciente caracterizado por las movilizaciones populares y las más amplias y variadas formas de la participación política. Un libro cuyos cambios nos hablan de las transformaciones de una generación.

El enigma ; hay un fusilado que vive

Lo que puso en jaque a la vida de Walsh y, de algún modo, determinó su futuro fue la frase que escuchó en boca de Dillon: "Hay un fusilado que vive". ¿Por qué es con esta frase que se lanza a

una investigación de tal envergadura? ¿Por qué lo termina comprometiendo con la causa de la resistencia peronista? ¿Cómo llega desde esa noche calurosa de diciembre de 1956, cuando la escucha por primera vez sentado frente a un vaso de cerveza, hasta aquel 25 de marzo de 1977, cuando, luego de distribuir la Carta abierta de un escritor a la Junta Militar, muere enfrentándose a los tiros con sus captores?

La enigmática frase impulsa como un motor la escritura y el pensamiento de Walsh. Tomados de ella podemos recorrer el conjunto de su obra y registrar los cambios en su subjetividad, cambios que nos hablan del propio Walsh y que a través de él nos pintan una época.

Lea el libro completo de OM . Luego relea los prólogos conteste:

- a) ¿Dónde y cuándo aparece publicada la primera edición de Operación masacre?
- b) ¿Para qué escribió el libro?
- c) ¿Cómo tuvo noticias de los fusilamientos clandestinos?
- d) ¿Cómo cambia su vida a partir de la investigación?
- e) ¿Por qué Walsh piensa que le publicarán la historia inmediatamente? ¿Es lo que sucede?
- f) ¿Alguien lo ayuda en la investigación? ¿Quién y cómo?
- g) ¿Cómo van descubriendo a los otros “fusilados”?

. Luego de leer la Carta abierta a la Junta Militar conteste:

- a) ¿Por qué escribe la carta?
- b) Explique la frase que habla de aciertos, errores y omisiones.
- c) ¿Qué ocurrió el 24 de marzo de 1976?
- d) ¿Cómo se impone la política de estado?
- e) Dar ejemplos textuales en los que Walsh brinde datos concretos (fiel a su oficio periodístico).
- f) ¿Qué es un recurso de Hábeas Corpus?

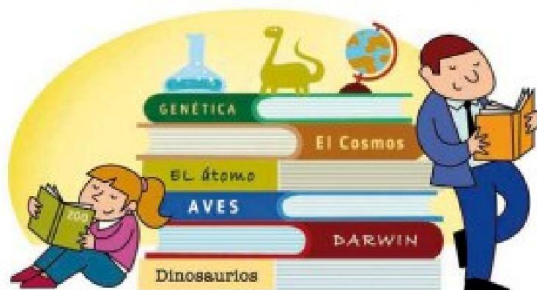
g) ¿Por qué se hablaba de fraguados combates e imaginarias tentativas de fuga?

h) Ejemplos de consecuencias de la política económica

i) ¿Cuál es la crítica al FMI?

- Mirar la película Operación masacre y elaborar la ficha técnica
- Concurrir al taller con el libro y las actividades realizadas.

La Ciencia en tus manos



LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER CIENCIAS NATURALES

En un artículo publicado en un blog Pensando sobre educar leemos las apreciaciones de un profesor:

Hay veces que en el lenguaje cotidiano se emplean expresiones que son incorrectas desde el punto de vista físico o químico. Pero no podemos ser tan exquisitos, en ese contexto se pueden considerar esos dichos como correctos ya que su uso continuo los hacen válidos, por supuesto en el ámbito comentado. Ejemplos: los locutores adeptos a los eufemismos reemplazan agua por "el líquido elemento", tal vez acorde con lo de los cuatro elementos fundamentales: "agua, aire, tierra y fuego". Cualquier chico de primaria sabe que el agua es una sustancia formada por los elementos hidrógeno y oxígeno.

Algo similar ocurre con el término peso, todo se pesa la fruta, las personas, el pan. En realidad cuando se usa una balanza se determina la masa del material; el peso es la fuerza con que la gravedad del sistema (en este caso la Tierra) atrae a ese material hacia el centro del planeta. En otro sistema, la Luna por ejemplo, la masa de ese material es la misma (su estructura material es la misma), lo que varía es el peso ya que la atracción gravitatoria es menor.

Otro ejemplo clásico: "la vela que se apaga luego de unos segundos de tapanla con un vaso o campana" .Se apaga porque... al quemar la cera produce dióxido de carbono que en unos segundos envuelve la llama y la extingue. Generalmente se responde que se consume el oxígeno por la combustión en un sistema cerrado y la vela se apaga, pero sí se colocara una velita como la de una torta de cumpleaños en un sector alejado de la vela, ésta seguiría ardiendo porque hay oxígeno en ese sector, aunque la vela mayor se haya apagado.

"Hierva el agua de la pava y nos damos cuenta por el vapor que sale profusamente del pico". Verdad en parte, es vapor con gotitas de agua en su interior, es en realidad una niebla. El vapor de agua es invisible. Todos los días escuchamos en el parte meteorológico el porcentaje de humedad ambiente (una medida de la cantidad de vapor de agua que hay en el aire). Y la humedad molesta, es "lo que mata" como dicen los porteños" pero el vapor de agua no se ve, es invisible ¿Acaso en la habitación en dónde estamos se ve vapor de agua? No. Sin embargo hay humedad como en todos lados.

"El vidrio se empaña por la diferencia de temperatura entre el interior de una habitación caliente y el vidrio frío". En parte cierto, pero en un baño al circular agua caliente de la ducha chorrea esa sustancia sobre los azulejos no fríos. En realidad el vapor de agua pasa al estado líquido por compresión al chocar contra la superficie del vidrio. Al disminuir la temperatura ese proceso se hace más evidente. El agua se encuentra por debajo de su temperatura crítica (temperatura por debajo de la cual una sustancia pasa al estado líquido sólo por compresión). Y por eso al chocar contra la superficie de un vidrio o de un azulejo se condensa. El oxígeno o nitrógeno, los dos principales gases atmosféricos, se encuentran por encima de sus temperaturas críticas, por cierto muy bajas y habría que enfriarlos hasta esos valores para que se puedan licuar al chocar contra un vidrio o pared.

Al dejar abierta una botellita de agua oxigenada su contenido se evapora. En realidad se descompone en agua y oxígeno O_2 , el cual pasa al aire quedando agua H_2O en el frasco original. Se evaporaría sí los vapores fuesen de la misma agua oxigenada. Sí se evapora una sustancia, los vapores que se forman son de la misma composición de la sustancia original (ejemplo el agua H_2O).

"En toda combustión se combina un combustible con el oxígeno que es la sustancia llamada genéricamente comburente en esta reacción". No siempre: la síntesis del cloruro de hidrógeno por reacción entre el hidrógeno H_2 y el cloro Cl_2 se la considera una combustión, siendo esa última sustancia (Cl_2) el comburente y el hidrógeno el combustible. La reacción origina el cloruro de hidrógeno HCl gaseoso que luego absorbido en agua forma la solución de ácido clorhídrico.

"El ácido disuelve al metal", por ejemplo cuando se coloca una granalla de zinc dentro de ácido sulfúrico. Visualmente es similar a como se disuelve un terrón de azúcar en agua, pero en realidad este último es un cambio físico, el azúcar se hidrata pero sigue existiendo como tal en solución; en cambio el zinc se combina con el ácido y forma un nuevo compuesto, se trata entonces de un cambio químico.

"El efecto invernadero es uno de los principales problemas ecológicos del planeta". El efecto invernadero es positivo, sin él las temperaturas tendrían extremos similares a los de la Luna o Marte; lo que es nocivo es el incremento desmesurado de ese efecto, lo que provoca un aumento en la temperatura promedio del planeta y los consiguientes desajustes en sus especies, derretimiento de glaciares, aumento en el nivel de los mares, etc. Repetimos no nos queremos hacer los exquisitos, una cosa es el lenguaje familiar, popular, de los medios y otro el lenguaje científico. El primero está atado a los usos y costumbres, el segundo rigurosamente a la realidad científica.

Prof : Pablo Gerbiez

ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

1. Reflexione sobre lo expuesto en el artículo. Enuncie sus apreciaciones al respecto.
2. Infiera las diferencias entre lenguajes cotidiano y científico.
3. Para el aprendizaje de las ciencias son relevantes las siguientes **secuencias discursivas**: descripción, definición, explicación, argumentación. Estas en general, no suelen usarse solas pero sí, una de ellas predomina sobre la/s otra/s. Recupere sus conocimientos sobre dichas secuencias. Registre en su portfolio.
4. Señale cuál es la secuencia predominante en el texto leído.
5. Las definiciones, las descripciones, las ejemplificaciones entre otras, son estrategias discursivas propias de las explicaciones y argumentaciones científicas.
6. Explique brevemente ¿Que funciones cumplen las ejemplificaciones en el texto?
7. Seleccione en los textos escolares para las ciencias naturales aquellos en los que se utilizan predominantemente definiciones, descripciones y explicaciones (2 de cada tipo).

En la escuela, cualquiera sea el nivel, al leer y escribir para aprender, es común usar el procedimiento de reformulación. Esto es un mecanismo que permite transformar un texto en otro, el cual contribuye altamente a desarrollar la competencia comunicativa. Se reformulan los escritos propios tachando, borrando, insertando nuevas partes, moviendo de lugar fragmentos completos hasta llegar a la versión final. También se reformula cuando se resumen textos, en forma oral o escrita y cuando hay que dar cuenta de los conocimientos en un examen.

Existen cuatro estrategias básicas de reformulación: sustitución, expansión, reducción y recolocación.

8. Reformule los textos seleccionados en el punto anterior: por. Ej. Definiciones reformuladas e descripciones; descripciones reformuladas en explicaciones.

Las exploraciones y experimentos permiten entrar en contacto real con los fenómenos naturales y ensayar modelos científicos escolares. Las ciencias naturales proponen explicaciones sobre lo que observa del mundo. En un primer momento, luego de observar, se realizan descripciones minuciosas que deben reformularse a modo de explicaciones utilizando términos procedentes del contexto científico y de los modelos teóricos aceptados hasta el momento

En las horas presenciales de este taller junto con las profesoras a cargo le propondremos la realización en grupo de secuencias de actividades experimentales que tendrán como finalidad el fortalecimiento de la escritura de descripciones y explicaciones.

Aprender ciencias requiere de competencias que permitan la construcción de significados ligados estrechamente a la argumentación ya que permite construir, aplicar, y comprender ideas, modelos, explicaciones.

La argumentación es una manifestación del pensamiento crítico, del raciocinio; mediante la exposición de ideas y argumentos puede expresarse en forma oral a través de una mesa redonda, o más comúnmente entre dos personas para facilitar la expresión de dos posturas divergentes, pero también en forma escrita.

El propósito de la argumentación es convencer mediante razones y datos / pruebas expuestas con claridad y consistencia, lo cual lleva a una tesis, pensamiento cuya verdad se quiere demostrar. Quien sostiene una tesis debe tener una opinión bien definida.

Si bien hay varias maneras de esquematizar, la más común en las ciencias naturales es la siguiente:

Objeto (tema) de discusión

Tesis

Argumentos

Conclusión

A continuación le planteamos el análisis del siguiente artículo de opinión extraído del diario La Nación en su versión digital <http://www.lanacion.com.ar/970845-matar-pajaritos>

Opinión

Viernes 14 de diciembre de 2007 | Publicado en edición impresa La Nación

El lector arrepentido

Matar pajaritos por Mex Urtizberea

Crecimos matando pajaritos en nuestro tiempo libre. Cazando sapos en las zanjas para llevarlos a la escuela y allí adormecerlos con cloroformo, abrirlos al medio todavía vivos para ver cómo funcionaban sus órganos, y después tirarlos a la basura. A veces era un conejo el que disecábamos, y la fiesta era aún más emocionante.

Crecimos dándoles de fumar a los escuerzos hasta que explotaran, para comprobar si era cierto que los escuerzos fuman como escuerzos. Clavando con alfileres a los insectos, incluso a mariposas, sobre un cartón o un telgopor para presentarlo como si fuera un cuadro, en la materia Ciencias Naturales. Atándoles, en las tardes de aburrimiento, un cordón al cuello a los gatos para revolverlos varias vueltas en el aire y estamparlos contra alguna pared.

Crecimos pícaros tiranos de la naturaleza, amos y señores, atormentadores de ella para divertirnos como niños, con una maldad masculina permitida, aceptada, que nunca sintió vergüenza de ser tal, sino que más bien se manifestaba con orgullo. (Algún que otro caso de excepción puede haber: alguien me cuenta, conmovido, que de chico una vez alcanzó de un disparo de aire comprimido al pajarito elegido y, cuando corrió a buscar su trofeo, el pájaro no estaba muerto, sino herido y temblando. Verlo temblar, inocente sobre la tierra, le sacó las ganas para siempre de lastimar porque sí. Acaso la imagen le reveló que todos los seres vivos somos sinónimos, principalmente en el dolor.)

Crecimos matando pajaritos. Después nos hicimos adultos. Dejamos por fin de jugar con la naturaleza. Y nos dedicamos a ella con seriedad.

Talamos bosques indiscriminadamente.

Contaminamos ríos con total naturalidad.

Cazamos animales en extinción por hobby.

Depredamos mares porque se nos antojó.

Instalamos mineras que envenenan, o firmamos el permiso para que se instalaran.

Perforamos la capa de ozono.

Nos desentendimos del calentamiento global.

Cambiamos el clima.

Derretimos glaciares.

Empetrolamos pingüinos.

Privatizamos lagos para que fueran la pileta de natación de algunos privilegiados.

Pero crecen ahora, afortunadamente, las nuevas generaciones con una conciencia ecológica que resulta de lo más esperanzador, con una sensibilidad frente a la naturaleza que nadie se hubiera animado a tener en otras épocas; crecen también las nuevas generaciones de docentes que no se cansan de hacer hincapié, desde el aula, en la urgencia de respetar el medio ambiente.

Crecen ahora estas nuevas generaciones, y es como si aunaran sus voces para tararear sin cesar aquello que escribió María Elena Walsh:

Al que mata a los pajarillos

le brotará en el corazón

una bala de hielo negro

y un remolino de dolor.

ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

1. Reconozca el objeto (tema) de discusión que se plantea
2. Reformule la postura o la tesis que sostiene el autor. Recuerde que la tesis es la postura que asume el enunciador frente al objeto.

3. Para que se sostenga dicha tesis debe estar respaldada por argumentos o se queda en la mera opinión. ¿Cuáles son los argumentos que sostienen la tesis? Es decir en que se basa el enunciador para emitir su propuesta.
4. Mencione el/los recursos sobre los que sustenta sus argumentos
5. En los enunciados podemos distinguir otras voces además de la del enunciador. De quienes? Menciónelas y explique para qué o por que se las han incluido. Esto es la función que cumplen en estos enunciados
6. Complete el esquema proporcionado anteriormente según el análisis efectuado. Utilice frases breves u oraciones unimembres.
7. Redacte un texto argumentativo cuyo tema verse sobre las prácticas de escritura en ciencias naturales en la escuela primaria.



CICLO DE CINE DEBATE

Los resultados del ingreso 2014 nos permite instalar desde el ingreso en el año 2015, el ciclo cine debate a fin de realizar la reflexión sobre temas que atraviesa la cultura y la educación actual. La es que previamente (en enero) miren las películas, efectúen sus reflexiones sobre los acontecimientos que transcurren, recaten temas que se abordan. Es importante que en los talleres puedan dar sus propios puntos de vistas, sobre el acontecimiento, sobre las imágenes, la música y, no reiterar o contar la historia de la película.

Para ello, lo /a invitamos a mirar las siguientes películas (todas están en internet)

1. Papa ivan -2.Bolivia – 3.Los rubios –4.Los escritores de la libertad- 5.El Bola -6. La Patagonia rebelde -7.Infancia clandestina

A MODO DE CIERRE...

Para cerrar este primer recorrido, y apertura de otro, nos interesa señalar algunos de los puntos que podrán recuperar y que creemos estarán presentes no solo a lo largo de los talleres sino de todo el recorrido en esta institución como tareas de los docentes a cargo de cara a los desafíos de la formación docente actual.

El desarrollo junto con Uds. de nuestra práctica educativa crítica y creativamente, aprendiendo a leer y a interpretar la complejidad de los procesos sociales. Pero no leer esa complejidad simplemente como un ejercicio cognitivo, sino principalmente poder interpretarla como un desafío.

También, hacernos cargo y aprender a transitar tensiones. Intentando recuperar para este término el significado de lo inacabado. Lo inacabado como forma de contrarrestar los dogmatismos apocalípticos que nos dicen que “la realidad” es de una u otra manera y que no hay posibilidad de otras. Esta concepción de “transitar tensiones” nos devuelve nuestra propia historicidad: no sólo sujetos históricos (individuales y colectivos) frutos de una historia sino también sujetos sociales capaces de proyectar la historia colectivamente y eso me parece que nos llama a la creatividad.

Algunas de esas tensiones que seguramente transitaremos en los tiempos venideros, a modo de apuntes abiertos con más preguntas que respuestas pero recuperando la pedagogía de la pregunta: para dar respuestas transformadoras más que tener buenas respuestas hay que saber formular las mejores preguntas. Y en este sentido poder abandonar pensamientos binarios que nos llevan a la tentación de leer el mundo en blanco y negro, en buenos y malos, en sabedores y desconocedores. Esta acción creativa y crítica de formular y formularnos las mejores preguntas, será la que nos permitirá reconstruir la trama compleja de la realidad en la cual finalmente Uds. y nosotros tendremos que ser capaces de trabajar.

Bienvenidos al ISFD Escuela Normal EE UU del Brasil

Gloria Emilse Fernández

Coordinadora Pedagógica

Bibliografía consultada

- Alliaud, Andrea, *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* UBA, Bs As
- Chartier, Roger: *Aprender a leer, leer para aprender*. Extraído de <http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf> . consultado el día 2 de febrero 2011
- Chartier, Roger *¿Por qué ya no se lee como antes?* en Explora. Serie Pedagogía. la lectura y la escritura en la escuela. Programa de capacitación multimedia. MCy E . BS AS. Extraído de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002214.pdf> consultado noviembre 2010
- Cano, Fernanda. *Prácticas de lectura y escritura*. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia y cultura contemporánea. MCy E . Bs As. Abril 2007
- Paenza ,Adrian. *Matemática...¿estás ahí?*.Bs As Editorial Siglo XXI
- Benitez, Margarita y otros. *ingreso 2011*. IFD Escuela Normal EE UU del Brasil. Posadas. Misiones
- AAVV (2008) Eje 3 saberes específicos: modulo par docentes. Bs. As.: MECyT de la Nación.
- Meinardi, E. (2010) *Educación en ciencias*. Bs. As.: Paidós
- Padilla y otras (2011) *Yo argumento*. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunic-Arte.
- Sanmartí, N. (2007) *Hablar, leer y escribir para aprender ciencias*. Publicado en: Fernández, P. (coord.) (2007). La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC
- <http://pensandosobreeducar.blogspot.com/2009/10/lenguaje-cotidiano-y-lenguaje.html>
- Diez Enriquez, Javier los mapas conceptuales. Consultado febrero de 2012 <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Mapas.htm>
- Pichardo, P. Juan, Didáctica de los mapas conceptuales, http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/mapas_conceptuales.pdf consultado febrero 2012
- <http://www.lanacion.com.ar/970845-matar-pajaritos>
- Tenti Fanfani, Emilio: *Particularidades del oficio de enseñar* en El MONITOR, N°25 -5ta época - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, junio 2010, pp31-34
- Terigi, Flavia: *Docencia y saber pedagógico-didáctico* en El MONITOR, N°25 -5ta época -Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, junio 2010, pp.
- www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF