

2º

entre maestros

2020



Plan de capacitación docente para el Nivel Primario

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

08-02-2026

Ministerio de Educación (MEDGC)

María Soledad Acuña

Subsecretaría de Carrera Docente (SSCDOC)

Manuel Rodrigo Vidal

Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)

Oscar Mauricio Ghillione

Equipo de Educación Primaria

Coordinación Pedagógica

Adriana Díaz

Edición

Ana María Mozian

Diseño gráfico

Ricardo Penney, Luna Dannemann

Estimados/as docentes y equipos de conducción:

Con mucha alegría comenzamos hoy un nuevo año de trabajo juntos.

La formación continua y el desarrollo profesional de cada uno de los que formamos parte del sistema educativo son una prioridad fundamental para lograr los objetivos de mejora y transformación que nos proponemos hacia la construcción del futuro de nuestra Ciudad.

Les propongo que a partir de lo trabajado durante estas jornadas sigamos profundizando en contenidos prioritarios y en estrategias de enseñanza innovadoras que permitan que nuestros/as estudiantes estén preparados para aprender a lo largo de toda la vida. El desarrollo sostenido de nuestra comunidad, en un mundo cada vez más dinámico y en constante cambio, requiere que les brindemos las herramientas, conocimientos y oportunidades necesarios para empoderarlos en el desarrollo de todo su potencial.

Desde el Ministerio de Educación seguiremos fortaleciendo la calidad y pertinencia de las propuestas de formación que nos permitan emprender juntos los desafíos que presenta el siglo XXI.

Agradecida por su esfuerzo y participación en las Jornadas «Entre Maestros 2020», los/as saludos afectuosamente.

María Soledad Acuña
Ministra de Educación
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Queridos/as docentes:

Aprovecho esta jornada de “Entre Maestros 2020” para saludarlos afectuosamente en nombre de la Dirección General de Escuela de Maestros.

Desde la Escuela, nuestro interés es seguir trabajando en la política de formación docente continua de estos últimos años desarrollada principalmente en las Jornadas de trabajo “Entre Maestros”, así como promover la participación de más docentes de todos los niveles del sistema educativo en estas instancias.

Con la intención de poner a disposición de cada uno de ustedes diversas estrategias que puedan colaborar en la desafiante tarea de enseñar, los invitamos a participar de otros espacios de formación ofrecidos por Escuela de Maestros, entre ellos, las propuestas de Oferta Abierta.

Nuestro deseo es que todas estas instancias de formación continua sean provechosas para el encuentro y el aprendizaje entre los y las docentes con la finalidad última de contribuir a alcanzar mejores aprendizajes en nuestros/as estudiantes.

Oscar Ghillione
Director General
Dirección General Escuela de Maestros

La planificación y las prácticas pedagógicas

La tarea de planificación involucra tomar una serie de decisiones que supone abordar cuestiones como: ¿cómo aparecen reflejados los propósitos de la enseñanza para el nivel y el ciclo en la planificación de grado? ¿qué vinculaciones se establecen entre el enfoque para la enseñanza de las diferentes áreas y la planificación de cada grado? ¿la forma de organizar la planificación se relaciona con una mirada sobre el objeto de enseñanza o se limita a una selección de temas y actividades?, ¿cómo se contempla la diversidad del aula?, ¿cómo se plantea el tiempo didáctico?, ¿cuál es el lugar de la evaluación en esa planificación?

En este sentido, se trata de reflexionar sobre las relaciones que hay entre lo que planificamos y lo que efectivamente ocurre en el aula. Todas estas cuestiones tensionan una mirada tecnicista sobre la planificación y la linealidad entre lo que se planifica y lo que se logra concretar.

a. La planificación como hipótesis de trabajo

Podemos pensar la planificación como una **hipótesis de trabajo** que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea de enseñanza, ofreciendo una especie de **cartografía, hoja de ruta** a la que es posible recurrir para buscar información, **para reorientar el proceso, organizar los tiempos**. Constituye siempre una representación anticipada de un recorrido que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación, es decir, situaciones y problemáticas que resultan imposibles anticipar y que requieren de flexibilidad y amplitud de criterios para introducir modificaciones. En este sentido, la planificación como hipótesis de trabajo, como hoja de ruta, supera la concepción de documento acabado y asume un carácter provisional.

b. La planificación como producción escrita

Proponer pensar la planificación como una escritura, y en tanto tal, como un **acto social situado** es una invitación a recuperar el sentido de esta tarea y otorgarle el valor de instrumento que orienta, no sólo la tarea individual (la del docente y el aula), sino también la colectiva, en tanto forma parte de una propuesta institucional. Abordar la

planificación como una práctica de escritura situada supone considerar en primer lugar ¿para qué se hace?, ¿para quién?, ¿desde qué punto de vista?, ¿en qué contexto se inscribirá esta producción? Desde esta perspectiva resulta necesario haber sondeado en las propuestas y las prácticas transitadas por el grupo y la institución destinatarios de la planificación. Es por esto que, aunque podamos tomar como referencias secuencias didácticas ya realizadas, siempre será necesario producir ajustes y adaptaciones considerando las particularidades del contexto en el que se desarrollará. En tanto acto social, supone también pensar en el marco de una comunidad que involucra diversos actores (estudiantes, equipo docente y directivo) con quienes, se sostiene una forma de conversación. En este sentido, la planificación se asume como una práctica social y comunicativa que supone un intercambio con otros.

La planificación, por otra parte, preserva los usos y funciones de la escritura. Por un lado, un **uso instrumental** en tanto es un texto que resulta de utilidad para realizar determinadas tareas del día a día en la escuela, una **función de registro**, de guardar memoria y a su vez involucra **una función epistémica** en tanto la escritura constituye un instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Mirás, 2008: 40-41).

En la escritura de la planificación se ponen en juego diversas operaciones de selección, de jerarquización, se establecen relaciones (entre las modalidades organizativas, entre los materiales propuestos, entre las prácticas desarrolladas, entre los diversos modos de organizar la clase), lo cual convierte la escritura en un acto reflexivo que permite profundizar en el conocimiento que tenemos sobre las prácticas aúlicas y avanzar en su construcción.

c. La planificación de ciclo como producción colectiva institucional

Finalmente, se podría considerar a esta hipótesis de trabajo una producción escrita colectiva que supone sesiones de trabajo en conjunto dentro de ciclo y entre ciclo. Como se señala desde el Marco General del Pre Diseño para la Escuela Primaria (1999, pp. 59-61), la organización en ciclos presenta varias ventajas para favorecer el carácter procesual de los aprendizajes y de la enseñanza, respetar la diversidad de los puntos de partida de las y los estudiantes, la organización de equipos de trabajo que comparten la responsabilidad por los aprendizajes, la coordinación pedagógica de la continuidad y progresión de las propuestas de enseñanza. En este marco, la planificación es una herramienta de trabajo que acompaña las prácticas escolares y tensiona la gradualidad y la presión del tiempo escolar en estos procesos.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

- 9** La planificación y las prácticas pedagógicas
- 11** Planificación anual de segundo grado
- 13** La reflexión sobre el lenguaje
- 13** ¿Qué entendemos por reflexión sobre el lenguaje?
- 14** Reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo
- 15** La reflexión sobre el lenguaje en el Diseño Curricular (2019) ¿Qué contenidos se incluyen en este eje?
- 16** ¿Qué contenidos de reflexión sobre el lenguaje se planifican en segundo grado?

- 17** Reflexionar sobre el lenguaje en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad
- 17** Sobre el sistema de escritura
- 17** Reflexión sobre las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas
- 22** Reflexión sobre los modos de corregir escrituras y justificar las decisiones tomadas: borrar letras que sobran, agregar porque faltan, sustituir o desplazar alguna letra

- 24** Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico.
- 28** Sobre los textos: organización, cohesión y recursos gramaticales
- 29** Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad

40 Bibliografía

Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib

Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, Pablo Fassi; Lucía Folcini, María Forteza, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela

La planificación y las prácticas pedagógicas

La tarea de planificación involucra tomar una serie de decisiones que supone abordar cuestiones como: ¿qué vinculaciones se establecen entre la planificación del grado y el enfoque para la enseñanza del área para el nivel y para el ciclo?; ¿la forma de organizar la planificación se relaciona con una mirada sobre el objeto de enseñanza o se limita a una selección de temas y actividades?; ¿cómo se contempla la diversidad del aula?; ¿cómo se plantea el tiempo didáctico?; ¿cuál es el lugar de la evaluación en esa planificación? En este sentido, se trata de reflexionar sobre las relaciones que hay entre lo que planificamos y lo que efectivamente ocurre en el aula. Todas estas cuestiones tensionan una mirada tecnicista sobre la planificación y la linealidad entre lo que se planifica y lo que se logra concretar.

Podemos pensar entonces la planificación como una **hipótesis de trabajo** que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea de enseñanza, ofreciendo una especie de hoja de ruta a la que es posible recurrir para buscar información, para reorientar el proceso, organizar los tiempos. Constituye siempre una representación anticipada de un recorrido que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación, es decir, situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar y que requieren de flexibilidad y amplitud de criterios para introducir modificaciones. En este sentido, la planificación como hipótesis de trabajo, como hoja de ruta, supera la concepción de documento acabado y asume un carácter provisional.

Asimismo, la planificación trasciende las paredes del aula y requiere entenderse como un **instrumento institucional**. Para ello, necesita pensarse inscripta en la trayectoria del grupo a la que se destina la propuesta y, en este punto, resulta crucial acudir a la **memoria didáctica** para recuperar las experiencias de aprendizaje brindadas en años anteriores y diseñar las nuevas siguiendo los criterios de **continuidad, progresión y diversidad**. Como instrumento institucional debe, a su vez, comunicar de manera clara qué proyectos, secuencias y actividades habituales (**modalidades organizativas**) se trabajarán en el año, qué leerán y escribirán los/las alumnos/as en esos contextos (considerando los diferentes **ámbitos** y variedad de criterios para establecer **recorridos**), en qué **situaciones** (por sí mismos, a través del docente), sobre qué aspectos del lenguaje se va a **reflexionar** y qué instrumentos de **evaluación** se utilizarán para hacer un seguimiento de los aprendizajes.

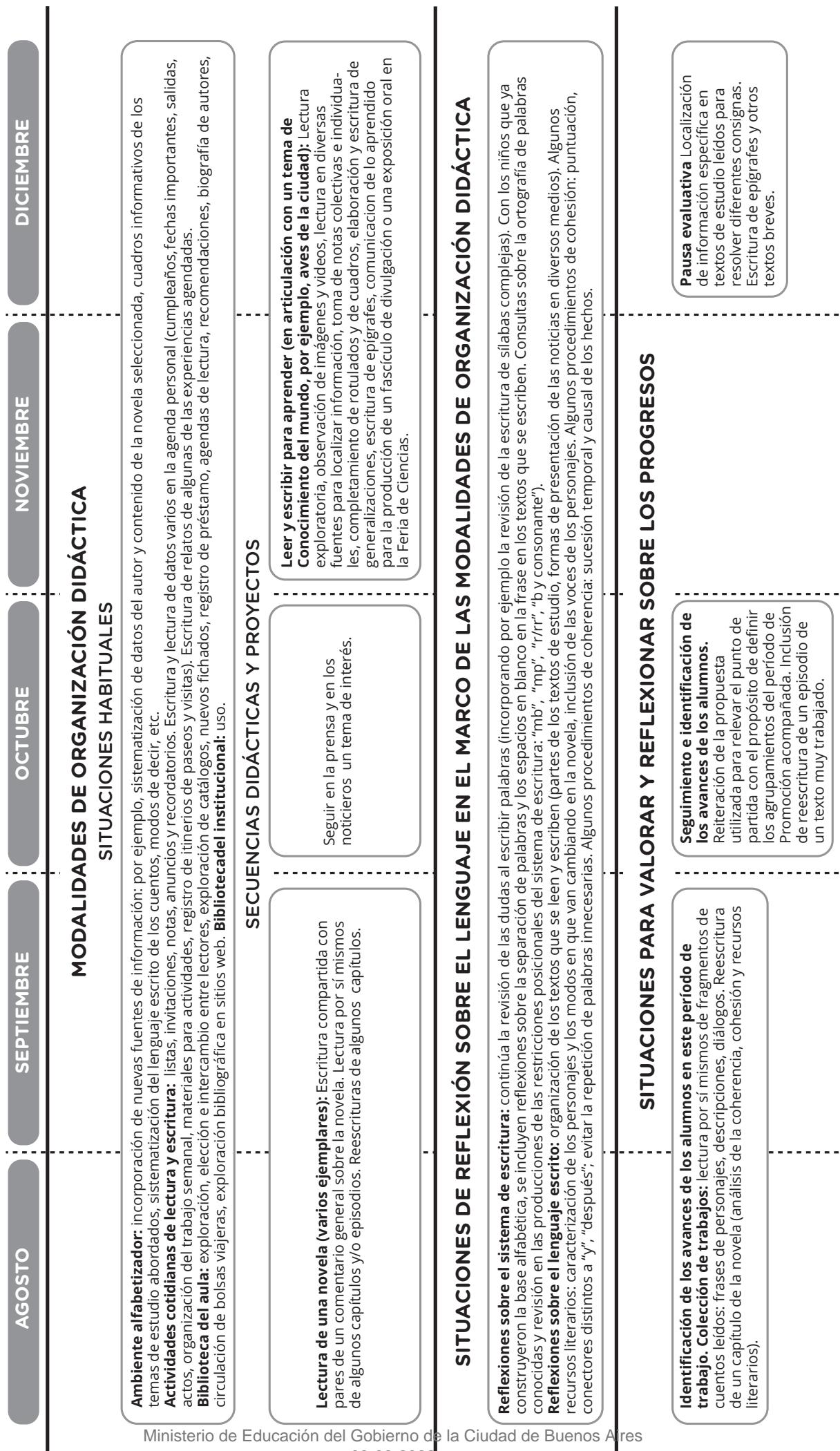
El entramado de todas estas dimensiones deberá reflejar la coherencia de la planificación con la propuesta curricular para el área: definir como **objeto de enseñanza** y aprendizaje las **prácticas del lenguaje** supone concebir como contenidos las prácticas sociales que ejercen los lectores, escritores, hablantes y oyentes. Conservar las características que tienen estas prácticas fuera del ámbito escolar es importante para preservar su sentido individual y social en la escuela; para ello, las propuestas deben coordinar **propósitos didácticos** con **propósitos comunicativos**.

Hasta aquí, se han mencionado los puntos centrales a considerar en la planificación del área, retomando lo ya planteado en los materiales *Entre Maestros* de años anteriores. El desarrollo en profundidad de todas estas cuestiones se encuentra en el **Diseño Curricular 2019**.

Planificación anual para segundo grado | PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
<h2>MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA</h2>				
<h3>SITUACIONES HABITUALES</h3>				
<p>Ambiente alfabetizador: selección, organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado a las secuencias planteadas, por ejemplo, agenda de lectura de poemas, datos de los autores leídos, cuadros con descripciones de los personajes de los cuentos leídos y de las formas de decir del autor seleccionado, sistematización sobre recomendaciones.</p>				
<p>Actividades cotidianas de lectura y escritura (se inicia en marzo y se desarrollan durante todo el año): Listas, invitaciones, notas y recordatorios. Escritura de relatos de algunas de las experiencias vividas en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p>				
<p>Biblioteca del aula: organización y funcionamiento. Exploración, elección e intercambio entre lectores. Inventarios, recomendaciones, circulación de bolsas viajeras. Agendas de lectura, fichas de préstamo. Biblioteca institucional: visita y uso.</p>				
<h3>SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS</h3>				
<p>Rincón de recitadores: Edición de audiopoemas con la lectura de los niños de textos breves versificados. Recitado para algún auditorio.</p>				
<p>Seguimiento de un autor: Graciela Montes o Gustavo Roldán o Laura Devetach o Ricardo Mariño. Producción de recomendaciones para la cartelera o folleto de recomendaciones.</p>				
<h2>SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE EN EL MARCO DE LAS MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA</h2>				
<p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: revisar las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas (cuántas letras, cuáles y en qué orden). Se incluyen reflexiones sobre la separación de palabras en los textos que se escriben con los niños que ya construyeron la base alfabetética.</p>				
<p>Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización y recursos de los textos que se leen y escriben. Por ejemplo, en recitadores: frases y formas de decir propias de los poemas. En seguimiento de un autor, modos de decir propios del estilo del autor seleccionado. Algunos procedimientos de cohesión: advertir algunos modos de puntuar los textos que se escriben; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de cohesión: sucesión temporal de los hechos.</p>				
<h3>SITUACIONES PARA VALORAR Y REFLEXIONAR SOBRE LOS PROGRESOS</h3>				
<p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo. Colección de trabajos: Escritura y lectura sobre textos versificados que se trabajaron en clase. A partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.</p>				
<p>Relevamiento del punto de partida: Escritura de una lista de palabras. Lectura de palabras y títulos con imágenes. Para los niños que ya adquirieron la alfabeticidad del sistema se incluye: segmentación léxica.</p>				
<p>Seguimiento de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida.</p>				

Planificación anual para segundo grado | SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE



La reflexión sobre el lenguaje

¿Qué entendemos por reflexionar sobre el lenguaje?

El **lenguaje** es un medio que nos permite construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, y comunicarnos con otros/as.

Cuando leemos, escribimos, hablamos y escuchamos ejercemos *prácticas del lenguaje*. Porque el lenguaje es una **actividad** que realizamos en **contextos** sociales determinados para cumplir muy diversos **propósitos**, a partir de **intencionalidades** más o menos precisas.

La *reflexión sobre el lenguaje* consiste en volver sobre el uso que hacemos del lenguaje para convertirlo en objeto de análisis. Reflexión significa “volver sobre” y ello implica ofrecer múltiples situaciones que permitan aproximaciones sucesivas. Por ejemplo, no alcanza con detenerse en el análisis del uso de los “verbos del decir” en un solo texto para que los alumnos comprendan la diversidad de efectos de sentido que provocan estos verbos en ellos como lectores y en los potenciales lectores de sus textos, sino que es en el contacto con múltiples textos que podrán avanzar en la reflexión sobre estos verbos e irán alcanzando un mayor grado de dominio y autonomía en su uso. De ahí que es bien distinto enseñar a *reflexionar sobre el lenguaje* que *enseñar lengua*. Veamos otro ejemplo relacionado con la lectura. Cuando se leen cuentos de un género o se sigue a un autor, nos detenemos en el lenguaje para observarlo y compararlo. Tratamos así de relevar qué recursos de la lengua se usan para contar o para describir en ese género o qué rasgos de estilo tiene ese autor. Lejos de ser un conocimiento declarativo (“las características del género maravilloso son...”), su aprendizaje requiere transitar por múltiples situaciones de lectura, de intercambios sobre lo que se lee, de observaciones y análisis que se van complejizando, del registro de esas ideas provisorias que se van construyendo. La reflexión sobre el lenguaje se convierte así en una herramienta para interpretar más profundamente textos de ese género o escribir a la manera de ese autor.

En cambio, enseñar lengua –como se observa en las propuestas de muchos manuales– consiste en limitarse a realizar clasificaciones (desde tipos de palabras, a reglas ortográficas, definiciones sobre el uso del punto o caracterización de géneros, por dar algunos ejemplos) y propiciar su reconocimiento en los textos sin detenerse a com-

prender cuál es su papel en lo que se está leyendo o produciendo. En esa propuesta los textos se usan “para practicar”, son el medio para enseñar lengua. Esa enseñanza no se dirige a formar lectores y escritores más competentes y críticos porque la lengua queda disociada del uso del lenguaje. Sin ejercer las prácticas de lectura y producción oral y escrita, los conocimientos vinculados con la reflexión sobre el lenguaje pierden sentido, encuadre y alcance.

Otro punto clave a considerar es que reflexionar sobre el lenguaje requiere focalizar en un elemento lingüístico para hacerlo objeto de análisis. Esto implica destacar o poner en primer plano algunos aspectos, mientras que muchos otros quedarán implícitos. Habrá oportunidades, por ejemplo, para volver a los textos a identificar modos particulares de introducir la voz de los personajes y otras en las que la revisión podrá centrarse en las estrategias para conectar las ideas en una narración.

Reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo

Los contenidos vinculados a la reflexión sobre el lenguaje se proponen en permanente interacción con las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad; se espera así que siempre esté en primer plano la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

En este sentido, el Diseño Curricular (2019) aporta:

En el primer ciclo, los recursos del sistema de lengua –que tradicionalmente se vinculan con los contenidos gramaticales– aparecen sobre todo como **contenidos en acción**. Están involucrados en las operaciones que los alumnos realizan al resolver los problemas que se les presentan tanto en la organización global del texto como en aspectos más puntuales: en el nivel de los enunciados, de las frases, con respecto al léxico, a las estructuras sintácticas, a la ortografía, a la puntuación, a la distribución del texto en la página, etcétera.

Al tomar decisiones acerca de qué alternativa elegir –entre las muchas posibles– para dar una orden, describir los personajes de un cuento, registrar los libros de la biblioteca, hacer una invitación, escribir una nota informativa para un fascículo, etcétera, **los niños comienzan a evaluar, en el uso, los distintos medios que les ofrece la lengua**: por ejemplo, advierten que hay modos para dar órdenes (modo imperativo); tiempos verbales para desarrollar las acciones de los cuentos (pretérito perfecto simple) o para detenerlas (pretérito imperfecto, presente); distintas clases de palabras y construcciones para caracterizar al protagonista del cuento (adjetivos, construcciones adjetivas); para titular una noticia (construcciones sustantivas), etcétera.

Se espera que si los alumnos han tenido variadas oportunidades de usar y reflexionar sobre el lenguaje puedan avanzar en sus conocimientos lingüísticos, pero no de una manera declarativa: clasificando formas de la lengua y reproduciendo definiciones, **sino desde una dimensión productiva:** analizando usos reales, proponiendo opciones de recursos de la lengua y estrategias textuales-discursivas e hipotetizando los efectos que esas opciones tienen en la lectura y la comunicación oral en la cual están inmersos. Es el docente quien selecciona qué problema de la escritura es posible descontextualizar y plantear como objeto de reflexión para toda la clase.

La reflexión sobre el lenguaje en el Diseño Curricular ¿Qué contenidos se enuncian en este eje?

Los contenidos de reflexión sobre el lenguaje tendrán lugar en el marco de los proyectos, secuencias y actividades habituales planificadas. El Diseño Curricular los presenta así:

Eje. Reflexión sobre el lenguaje

• Empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad.	• Reflexión sobre el lenguaje en el marco de situaciones de escritura: sobre la adecuación al contexto de producción, sobre los textos (organización, cohesión y recursos gramaticales) y sobre el sistema de escritura.	• Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico.
--	--	--

¿Qué contenidos de reflexión sobre el lenguaje se planifican en segundo grado?

En la planificación anual que se presenta al inicio de este cuadernillo, figuran contenidos de reflexión a trabajar en el marco de situaciones, secuencias y proyectos (Ver en **Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica**)

A continuación, se plantean algunos aspectos relevantes de la lengua escrita que es posible someter a reflexión en el marco de situaciones de escritura:

• sobre el sistema de escritura:

Unidad pedagógica	
Primer grado	Segundo grado
Esto supone, con mediación y orientación del docente tomando en cuenta las ideas de los niños sobre la escritura:	
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las palabras que podrían generar dudas en la escritura. • Buscar modos de corregir esas escrituras y justificar las decisiones tomadas: modificar la forma de la letra para que se entienda, borrar letras porque sobran o agregar porque faltan, sustituir, agregar o desplazar alguna letra, etc. 	

• sobre la adecuación al contexto de producción:

Unidad pedagógica	
Primer grado	Segundo grado
Esto supone, con mediación y orientaciones del docente:	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en discusiones colectivas en las que se expliciten los propósitos, los destinatarios, el lugar de circulación del texto. • Reflexionar sobre los contextos de uso y la variación que depende de la adecuación a ese contexto (registro). • Conocer rasgos típicos de las variedades lingüísticas de la escuela y la comunidad (dialectos). • Comenzar a reconocer estas variedades como formas normales y propias de expresión en cada comunidad y no como desvíos o malas realizaciones de una norma. • Realizar en la producción oral y en la escritura selecciones léxicas adecuadas al registro (lenguaje que se escribe) y al conocimiento del destinatario. 	

• sobre los textos: organización, cohesión y recursos gramaticales

Unidad pedagógica	
Primer grado	Segundo grado
Esto supone, con mediación y orientaciones del docente:	
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar en los cuentos que se escriben a través del docente: <ul style="list-style-type: none"> • ambigüedades y repeticiones innecesarias; • formas de conectar las partes; • fórmulas de iniciación y cierre típicas de los cuentos tradicionales; • el orden temporal de los acontecimientos de la historia. • Usar diferentes denominaciones para referirse a los personajes y describirlos tomando en consideración características del personaje que tengan alguna incidencia en la historia narrada [...] • Advertir con la intervención del docente el uso de los signos de puntuación como un medio que brinda la escritura para facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector. • Usar y revisar los signos de puntuación en las escrituras por sí mismos: <ul style="list-style-type: none"> • punto final y signos de interrogación y exclamación. 	

Reflexionar sobre el lenguaje en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad

Sobre el sistema de escritura

En el aula, las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimientos sobre el sistema de escritura. (Castedo, 2014)¹

Es probable que al comienzo de segundo grado algunos/as alumnos/as produzcan escrituras silábicas alfabéticas o quasi alfabéticas. En este orden aparecerán otros problemas sobre los que deberán reflexionar para seguir avanzando en la comprensión y construcción del sistema.

Se describe a continuación situaciones en las cuales los niños reflexionan sobre **el sistema de escritura**.

Reflexión sobre las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas

La/el docente propone a los niños/as², sentados por parejas, la escritura individual de una lista de materiales de desecho para llevar a la escuela, y ayudar así a tercer grado con su estudio sobre reciclaje y cuidado del medio ambiente. Para esta tarea, entrega a cada niño/a una hoja e indica que pueden tachar y volver a escribir cuando lo crean necesario. Todos se ponen de acuerdo sobre las escrituras que van a producir: vaso, botones, cajitas, corcho y botella de plástico. La docente organiza las parejas según niveles próximos de conceptualización del sistema de escritura.

¹ Castedo, M. (2014) “Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización”. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, N° 67, Barcelona, Graó, 35-44.

² Docente Rosana Vargas. Primer año. EP N° 209, Virrey del Pino, La Matanza. Publicado en: Documento para el docente. Curso “Escribir en el jardín de infantes y en primer ciclo de la escuela primaria”. Programa: Lectura y escritura en la alfabetización inicial. Dirección de Capacitación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/ainstucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>

La maestra se detiene en la mesa de Enzo que acaba de escribir “vaso” de la siguiente manera: BSO.

Docente: ¿Qué escribiste Enzo?

Enzo: Vaso.

Docente: ¿Me leés cómo dice?

Enzo: “Va (B) so (SO)”.

Docente: A ver, ¿hasta dónde dice va?

Agustín: “Va”, con la “a”.

Enzo: “Va”, con la “a”. Va la “a”.

Docente: ¿Te parece que va la “a” como dice Agus?

Enzo: Sí, la “a”.

Docente: ¿Y cómo la pondrías? ¿Dónde la pondrías?

Enzo: Donde está la “ese”.

Docente: Podés volver a escribir abajo si te parece.

Enzo: (*Escribe BAO*)

Docente: ¿Ya está “vaso”? ¿Me mostrás cómo dice ahora?

Enzo: Va (BA) so (O) so, so, como sol (*dudando*).

Docente: ¿Qué sucede? ¿Dijiste que va la de “sol”?

Enzo: Tengo que poner la de “sol”.

Docente: Bueno, podés volver a escribir.

Enzo: (*Escribe SO*)

Docente: ¿Cómo dice?

Enzo: “Va” (*dudando*) “so” (SO). Me falta “a”.

(*Escribe*)

SOA

Enzo: “Va” (SO). No.

Docente: ¿Qué te parece si volvés a escribir “vaso” abajo?

Enzo: Sí.

(*Escribe BASO*)

Enzo: “Va” (BA) “so” (SO). Sí, ahora sí. Vaso.



BSO
BAO
SOA
BASO
BOTONES
CASITAS.
BOTEFUCHA DE PASTICO DIAPATICO

Si se analizan las diferentes y sucesivas producciones de este niño se evidencia que todos estos intentos de completar la palabra dan como resultado una producción "desordenada". La mayoría de las letras que componen la palabra están pero no en el orden correcto: escribe siládicamente la primera sílaba y alfabética la segunda BSO. Luego escribe lo contrario BAO pero cuando se da cuenta que la segunda sílaba debe llevar "la de sol" intenta corregirla y escribe solo SO. Al leerla, agrega la A para que diga "va" pero la coloca al final quedando la escritura SOA, se produce así la omisión de una de las letras que sí estaba en la producción inicial.

Ferreiro (2009) analiza escrituras silálicas que presentan lo que denomina "*desorden con pertinencia*". Señala que muchos niños realizan sucesivamente un doble análisis de la palabra oral cuando escriben, tal como sucedía con Enzo y como la autora ilustra con María:

María (5 años) va a escribir la palabra sopa. Va diciendo las sílabas mientras escribe las vocales correspondientes. El resultado es OA. María observa el resultado y dice "me faltan". Típica situación donde el requisito de cantidad mínima se impone. Lo importante es que María, buscando otras letras para poner, no repite ninguna de las anteriores sino que vuelve a decir "so-pa" mientras pone las consonantes correspondientes a esas sílabas. De hecho, repite varias veces "so" antes de poner S y varias veces "pa" antes de poner P, como buscando esas letras. El resultado es OASP.³

En esta producción están todas las letras pero desordenadas. Se podría pensar que primero analizó los núcleos vocálicos de las sílabas y después los ataques consonánticos. Pero para la autora esta descripción parece incorrecta; sostiene que se trata de representar la sílaba, es decir, la misma unidad, pero desde dos perspectivas diferentes.

De manera análoga se puede analizar la escritura de Enzo. Ambos empiezan a escribir una palabra y a medida que la van re-analizando agregan letras; letras distintas pero que son pertinentes. Realizan centraciones alternativas que pueden aparecer en la misma escritura, como agregados sucesivos con pertinencia sin poder aún coordinar esas centraciones. Estas maneras de resolver los problemas son intentos hasta llegar a comprender que la sílaba se compone de dos elementos.

En relación a estos intentos de los niños en sus producciones, Ferreiro agrega en el mismo texto citado:

Omisiones y desorden, dos elementos clásicos del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Pero estos niños son perfectamente normales (...) Para comprender lo que hicieron, es

³ Ferreiro, E. (2009). "La desestabilización de escrituras silálicas: alternancias y desorden con pertinencia". En: *Lectura y Vida* Vol. 30, N°. 2 (pp. 7). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf

evidente que no basta con analizar el producto final. Es preciso comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras.⁴

Kaufman y Lerner (2015)⁵ aportan ejemplos de otras escrituras, que ya no son silábicas, y aparecen con frecuencia en los cuadernos de alumnos/as de segundo grado. Se trata de producciones aparentemente alfabéticas que también presentan algunas omisiones y desorden en las letras que integran las palabras.

Se ha observado que, si no se interviene adecuadamente, estas escrituras perduran bastante tiempo, inclusive en niños de tercero y cuarto grado. Estos/as alumnos/as corren el riesgo de ser derivados/as a consultorios psicopedagógicos por suponer que sus escrituras son patológicas. En realidad, se trata de producciones normales correspondientes a la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos quasi-alfabéticas) que son superadas rápidamente con intervenciones didácticas oportunas.

Se presentan algunos ejemplos que aparecieron en listas de animales confeccionadas en clase.

Veamos las escrituras de Agustina:

RINOCEROTE
GALLO
COCODIRILO
ARAÑA
BURO
LECHUSA

Agustina escribe correctamente las palabras gallo y araña. En BURO y LECHUSA aparecen algunos problemas ortográficos pero estas palabras están escritas alfabéticamente. Esas cuatro palabras están integradas por sílabas que responden al patrón consonante/vocal (en adelante, CV), que es el más frecuente en las palabras del castellano.

Es interesante lo que sucede con RINOCEROTE y COCODIRILO donde el error aparece, justamente, en dos sílabas que no responden a ese patrón. La sílaba “ron” de “rinoceronte” se constituye con una consonante, una vocal y otra consonante (en adelante, CVC). Agustina transforma esa sílaba en una CV al omitir la letra “n”. En el caso de cocodrilo, la sílaba dri tiene una es-

⁴ Op. cit (pp. 11).

⁵ Kaufman, A. M. y Delia Lerner (2015) Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Especialización docente de nivel superior, Documento Transversal N° 2, “Leer y aprender a leer”. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf

tructura consonante, consonante, vocal (CCV) que la niña desglosa en dos sílabas CV: "di" y "ri". Tanto la omisión de la consonante en el primer caso como el agregado de la vocal en el segundo ponen de manifiesto la relevancia que tiene el patrón gráfico CV para Agustina en este momento de su proceso de construcción de la escritura.

Otros niños producen escrituras equivalentes, como puede verse en una descripción producida por niños pequeños que están elaborando un texto enciclopédico sobre la tortuga (Torres M., 2007).

TIENE UNCAPARASON CELE POROTEJE EL CUREPO I SACA LA CABESA LACOLA I LASPATAS
POR LAS CAVIDADES NASE DEBUEBOS I COME LEYUGA I OGAS Y FUTAS.

(Tiene un caparazón que le protege el cuerpo y saca la cabeza, la cola y las patas por las cavidades. Nace de huevos y come lechuga y hojas y frutas.)

Estos niños escriben la mayor parte de las palabras de manera alfabética. No obstante, consignan POROTEJE para "protege", CUREPO para "cuerpo" y FUTAS para "frutas". En la primera, la sílaba "pro" es desglosada en dos sílabas constituidas por CV tal como hizo Agustina con COCODIRILO; en la segunda, la sílaba "cuer" -que incluye un diptongo, es decir que está formada por CVVC es reemplazada por dos sílabas CV. Finalmente, en la tercera, la sílaba "fru" (CCV) es transformada en "fu"(CV).

Otro ejemplo interesante es el de las escrituras producidas por Nerea al hacer una lista de medios de transporte: BISIELTA, BARCO, COELTIBO, ELICOTERO y AVION. En las palabras barco y avión no solo se respetan las características alfabéticas sino también las restricciones ortográficas (lógicamente aún no el uso de tildes). En helicóptero la tercera sílaba (CVC) es transformada en CV. ¿Qué sucede con las dos palabras restantes? Todas las sílabas CV son escritas alfabéticamente, mientras que en bicicleta, la sílaba "cle" aparece como "el" y en colectivo la sílaba "lec" es también representada como "el". Si comparamos esas escrituras con las escrituras convencionales observamos la omisión de una consonante y la inversión de las dos letras restantes en ambos casos.

Lejos de interpretar las escrituras que presentan omisiones, agregados, sustituciones e inversiones como indicadores de una patología difusa que suele denominarse "dislexia", consideramos que estas escrituras tienen otra lógica subyacente, tal como lo han demostrado varias investigaciones psicogenéticas posteriores a las pioneras dirigidas por Ferreiro. Estos trabajos han puesto de manifiesto, de manera reiterada, que el pasaje de las escrituras silábicas a las alfabéticas implica un proceso complejo. En este sentido, Quinteros G.6 manifiesta claramente que algunas escrituras pueden parecer alfabéticas, sin que el niño haya abandonado la hipótesis silábica.

⁶ Quinteros, Graciela (2005) Tesis de maestría dirigida por Emilia Ferreira "El uso y función de las letras en el período pre-alfabético". Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n4/15_04_Quinteros.pdf

El período silábico-alfabético se constituye como un momento en donde los niños representan la sílaba como un conjunto de partes. El niño reemplaza el esquema una letra por sílaba por otro que consiste en dos letras por sílaba: una consonante y una vocal (...). En ese trabajo sobre la transición de las escrituras silábicas a las alfabéticas, Quinteros sugiere que omisiones en las sílabas complejas pueden ser resultado de este nuevo patrón de escritura, la secuencia consonante-vocal (CV) por otra parte la de mayor frecuencia en castellano por eso, es comprensible que los niños/as reemplacen la escritura silábica por este nuevo patrón gráfico. Esto podría explicar la razón por la cual muchos niños colocan consonante y vocal para escribir una sílaba aunque eso no responda todavía al reemplazo de esquemas silábicos por otros alfabéticos.⁷

Reflexión sobre los modos de corregir escrituras y justificar las decisiones tomadas: borrar letras que sobran, agregar porque faltan, sustituir o desplazar alguna letra.-

En el marco del proyecto “*Conocer la obra de Laura Devetach*” la docente propone que, reunidos en grupos de cuatro integrantes, escriban una lista de los cuentos leídos para solicitar a bibliotecas vecinas el préstamo de algunos de esos títulos. Los cuentos que leyeron son: *Monigote en la arena*, *Un cuento puajl!*, *Cuentos en tren*, *El hombrecito verde y su pájaro*, *La torre de cubos* y *La planta de Bartolo*.

La docente tiene en cuenta que para algunos/as niños/as, de acuerdo a su nivel de conceptualización, la escritura de algunas de las palabras de los títulos presentarán ciertas dificultades:

HOMBRECITO (CCV)⁸
VERDE (CVC)
BARTOLO (CVC)
TREN (CCVC monosílabo)
PLANTA (CCVC)

Por este motivo decide trabajar con el grupo total la escritura convencional de algunas para ver si los niños pueden resolver otras escrituras que presentan la misma configuración silábica.

⁷ Extraído de Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Documento Transversal N° 3* (p. 53). Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

⁸ Entre paréntesis se hace referencia a algunas de las sílabas complejas de las palabras, por ejemplo: CCV (consonante-consonante-vocal).

Docente: Ustedes van a escribir algunas palabras que nosotros sabemos que no son tan fáciles y que tenemos que pensar bien qué letras vamos a poner y en qué orden. Vamos a pensar la escritura de alguna de ellas para que puedan utilizarlas de ayuda en otras como hacemos en otros casos.

Docente: (a ambos niños) A ver, Cecilia y Miguel ¿quieren pasar? Escriban en el pizarrón Bartolo y Tren, uno de cada lado.

Ceci: Ya está (escribe) BATOLO- TEN

Miguel : Terminé (escribe) BARATOLO-TEREN

Docente: (a ambos niños) Leé lo que escribiste.

Miguel: (Lee señalando) "Bartolo, tren".

Ceci: (Lee señalando) "Bartolo, tren".

Docente: (Al grupo total) Yo voy a escribir algunas palabras para ayudar a Ceci y Miguel a revisar sus producciones.

(Escribe en el pizarrón)

TRAMPOLÍN-DRAGÓN-BRUJA

PARQUE-PANTALÓN-TORTA

Docente: Ahora leamos las palabras que escribí (leen). Piensen, ¿les sirven estas palabras para revisar las otras que escribieron Ceci y Miguel?

Niños: (no contestan)

Docente: Miren esta parte de trampolín (Deja sólo al descubierto la partecita TRAM) ¿Les parece que les sirve para saber cómo escribir tren ?

Varios: No sé.

Juan: Mirá, estas dos (señala TE en TEREN) tienen que estar así (señala) TR. Después ponés la "e" y la "ene".

Docente: A ver Juan, escribilo así te entendemos bien.

Juan: (escribe) TREN

Docente: ¿Nos podés decir lo que hiciste?

Juan: Sí, ésta y ésta están bien (señala la T y la R en TEREN). Pero de éstas (señala las E) sólo necesitás una, entonces te queda TREN, como está acá pero con la "a" (señalando TRAMPOLÍN)

Docente: Muy bien Juan, resolviste el problema para escribir tren, lo vuelvo a escribir grande y si les parece lo ponemos en el panel de las palabras difíciles para acordarnos todo lo que pensamos.

(...)

Docente: Podemos pensar parecido ahora para ayudar a los compañeros con estas palabras (señala BATOLO, BARATOLO) ellos dicen que acá dice "Bartolo", sin embargo no están escritas iguales. Miren las que yo escribí, a lo mejor alguno puede pensar como lo hizo Juan y ayudar a los compañeros.

Ceci: ¿Acá qué dice (señala "parque"), me leés?

Docente: (Lee señalando) PARQUE.

Ceci: Y ésta (señala "parque") ¿es igual para Bartolo?

Docente: No te entiendo Ceci, “parque” empieza con “pe” y Bartolo vos lo escribiste muy bien con la “be”.

Ceci: Sí, pero lo que yo te digo es que entonces le falta ésta (*señala R*)

Docente: A ver, escribilo así te entiendo bien.

Ceci: «be» (*escribe B*), «a» (*escribe A*), «ere» (*escribe R*), «te» (*escribe T*), «o» (*escribe O*), «ele» (*escribe L*), «o» (*escribe O*) BARTOLO

Docente: Leelo con tu dedito.

Ceci: (Lee) Bar, to, lo. Sí, sí, ahora está bien.

Docente: Muy bien, Ceci, lo pensaste muy bien. Ya solucionamos las dos palabras que teníamos para escribir. La escribo en la lista también.

(*Suena el timbre*)

Docente: Miren ustedes ya pensaron mucho y muy bien, vamos a dejar la escritura de los títulos para mañana, igual nos quedan las palabras escritas en el afiche.

La intención de la docente es retomar en la revisión estos problemas ya que puede anticipar que es posible que en la escritura de **HOMBRECITO** muchos niños/as no puedan operar análogamente y advertir que lo analizado en **TREN** les sirve para la sílaba **BRE**, para la cual ella había escrito **bruja y dragón** pero que por falta de tiempo decide posponer.⁹

En esta clase la docente propone la reflexión sobre escrituras que presentan omisiones y agregados de letras; sobre sus partes y relaciones entre sí y con la oralidad para promover avances en la comprensión de las características alfabéticas del sistema de escritura en la etapa de transición de las escrituras silábicas a las alfabéticas.

Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico.-

La ortografía suele ser considerada como un conjunto de reglas arbitrarias. Sin embargo, como señala la lingüista francesa Nina Catach (1996)¹⁰, “... la ortografía no es un caos, es un cosmos”.

Una condición que resulta indispensable tener en cuenta para pensar cómo y cuándo abordamos la ortografía en la Unidad Pedagógica es que se propone el trabajo siste-

⁹ Cabe mencionar que las palabras e intervenciones que se consignan en este registro tienen el propósito de servir a modo de ejemplo. Las mismas pueden variar según el criterio del docente y de acuerdo a lo que considere más significativo para promover avances en sus alumnos/as. Un criterio válido es planificar estas intervenciones de manera tal que no sean tan lejanas que no provoquen ningún tipo de conflicto ni tan cercanas como para que no se presenten como un obstáculo a superar. Se sugiere ir de menor a mayor información, de manera progresiva. Por ejemplo para ayudar a la escritura de **tren** puede ofrecer **Teresa, tres** y **termo**.

¹⁰ Catach, Nina (1996) *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Editorial Gedisa.

mático con la misma cuando la mayoría del grupo ya se ha apropiado de la alfabetidad del sistema. Esta determinación didáctica responde a que la ortografía justamente contradice el principio alfabético. ¿Qué quiere decir esto? Tal como desarrolla Kaufman (2012) las problemáticas involucradas en la ortografía son múltiples y ponen en cuestión lo que creen los/as chicos/as cuando alcanzan la hipótesis alfabética, ya que consideran que existe una relación biúnica entre fonema/grafema, como si nuestro sistema no tuviera otros signos y relaciones entre esos elementos, tales como la presencia de signos de puntuación, distinción entre mayúsculas y minúsculas, tildes y separación entre palabras.

Siguiendo el texto citado, uno de los problemas ortográficos se refiere a qué letras corresponde usar para la escritura convencional de las palabras (ortografía literal). La dimensión del problema puede advertirse si se considera que la correspondencia biúnica entre fonema y grafema solo se da para pocas letras, es decir, son pocos los casos en los que para un sonido hay solo una letra posible y una letra tiene un solo sonido posible. Por ejemplo, en la variedad rioplatense del castellano, pueden surgir diferentes tipos de dudas ortográficas porque, dicho en términos coloquiales:

- hay letras que suenan igual (siempre o según su posición en la palabra), por ejemplo, B/V, S/C/Z, C/K/Q, I/Y, LL/Y, G/J;
- hay letras que cambian su sonido según la posición, como la R, C, G, Y, o el caso especial de la H (que no tiene sonido delante de vocal, pero que adquiere uno particular cuando forma parte de la CH) y el de la U (que no suena en QUE/QUI ni GUE/GUI);
- hay letras que en algunas palabras “casi” no pronunciamos (por ejemplo, la D final en palabras como “libertad”), transformamos (la primera E en “peleé”) o no diferenciamos (como la N y la M en “envase” y “embudo”).

Las convenciones que rigen cuál es la letra que debe colocarse pueden organizarse de la siguiente manera:

Convenciones posicionales	Convenciones morfológicas	Convenciones particulares
La norma ortográfica determina el uso según la posición de la letra en la palabra. Por ejemplo, delante de P va M y no N; para que suene suave delante de E o I, a la G se le agrega una U; no existe RR al inicio de una palabra.	El uso convencional se relaciona con las clases de palabras (como la finalización IVO/IVA de los adjetivos; el grupo ABA en verbos en pretérito imperfecto), los morfemas (prefijos y sufijos) y las relaciones léxicas (familias de palabras).	La escritura depende de razones etimológicas (por ejemplo, la H de harina es el reemplazo en castellano de la F en latín).

Frente a estos diferentes aspectos de la lengua involucrados en la ortografía es preciso pensar el abordaje didáctico en primer ciclo. En este sentido Kaufman (2005) expresa:

Los docentes deberán, entonces, ayudar a sus alumnos a abandonar la sonoridad de las palabras como el criterio fundamental para tomar decisiones cuando escriben y transitar otros caminos para poder hacerlo correctamente. Y ésa es la situación paradójica (...): los señalamientos que apuntan a “cómo suena” –que es correcta cuando el niño todavía no advirtió las bases de nuestro sistema de escritura– deberán ser reemplazados por otros que recomiendan olvidarse de cómo suena y apelar a otras estrategias para respetar la norma ortográfica.¹¹

En las aulas de segundo grado se espera que se generen espacios de reflexión ortográfica a partir de situaciones genuinas de escritura que permitan que los niños y las niñas tengan oportunidad de:

- plantear la re-construcción de las reglas que no tienen ninguna excepción. (Por ejemplo: el uso de B y nunca V delante de cualquier consonante, como en: brote, blanco, obtener; o el uso de M y nunca N seguido de B o P.);
- reflexionar acerca de otras reglas que también están vinculadas con la posición de las letras en las palabras pero que implican diferencias sonoras (por ejemplo el uso de la C en CA/CO/CU o en CE/CI que implican el uso de QU para escribir “que” o “qui”);
- familiarizarse progresivamente con la ortografía convencional de palabras de uso frecuente que no responde a ninguna de esas reglas;
- establecer la relación con el aspecto semántico, es decir de las relaciones léxicas. Una herramienta clave para resolver dudas ortográficas es pensar “de qué palabra viene”. Poder reconocer que si son palabras de la misma familia –que comparten la raíz–, tendrán en común parte de su ortografía.

En el siguiente registro de clase se puede analizar de qué manera la docente genera una situación de reflexión ortográfica sobre este aspecto de la lengua.

En esta clase la maestra ofrece tres opciones para que sus alumnos/as decidan cómo se escribe la palabra: “*viaje*”.

Docente: – A ver... anoto las opciones (*escribe VIAJE/VIAGUE/VIAGE*), la primera es con “jota”... la segunda es con “ge” y con “u” y la tercera con “ge”. Bueno, ¿Cuál eligieron?

Niño: – La primera.

¹¹ Kaufman, A. M. (2005). “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos...y no morir en el intento”. En: *Lectura y Vida* Vol. 26, Nº. 3, p. 6. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf

Docente: – La primera, ¿todos eligieron la primera?

Todos: – Síii.

Docente: – ¿Por qué todos eligieron la primera?

Joaquín: – Porque dice “*viaje*”, en la segunda dice “*viague*”.

Docente: – Entonces ésta la descartamos (*Señalando VIAGUE*).

Joaquín : – Y tampoco la tercera. Nosotros pensamos que viaje... la primera y la tercera sonaban igual.

Docente: – Ah, viaje y viaje (*señala VIAJE y VIAGE*) sonaban igual. Entonces, ¿cómo hicieron para saber con qué se escribía y elegir esta? (*Señala VIAJE*).

Joaquín: – Usamos “*viajar*”.

Docente: – Escuchen lo que hicieron los chicos. ¿Por qué anotaron “*viajar*”?

Joaquín: – Porque es de la misma familia.

Docente: – Viajar, entonces ustedes qué usaron para elegir... fueron a buscar palabras de la misma familia. Acá podemos estar seguros de que viajar va con jota.

Todos: – Síii.

En primer término, los niños descartan la única escritura que no corresponde a la misma sonoridad (VIAGUE) y, cuando quedan las otras dos posibilidades, apelan a una palabra perteneciente a la misma familia (VIAJAR) en la cual no es posible dudar. La docente, al convalidar la manera de resolver el problema que proponen los niños, está también poniendo de manifiesto que esa estrategia es válida no solamente en el caso de la palabra “*viaje*” y que buscar palabras de la misma familia suele ser una herramienta importante para resolver dudas ortográficas.”¹²

Es importante señalar que el abordaje de la ortografía está principalmente propuesto en situaciones de revisión de textos escritos por los/las niños/as, sobre todo cuando se trata de producciones que serán publicadas y tendrán un destinatario en particular (escribir un cuento para armar una antología del grado, elaborar recomendaciones de libros para mostrar en la cartelera de la escuela, etc). Se trata de, como señala Torres (2002), poner en manos de los/as chicos/as herramientas ortográficas que les permitan desarrollar criterios de decisión que aumenten su autonomía como escritores.

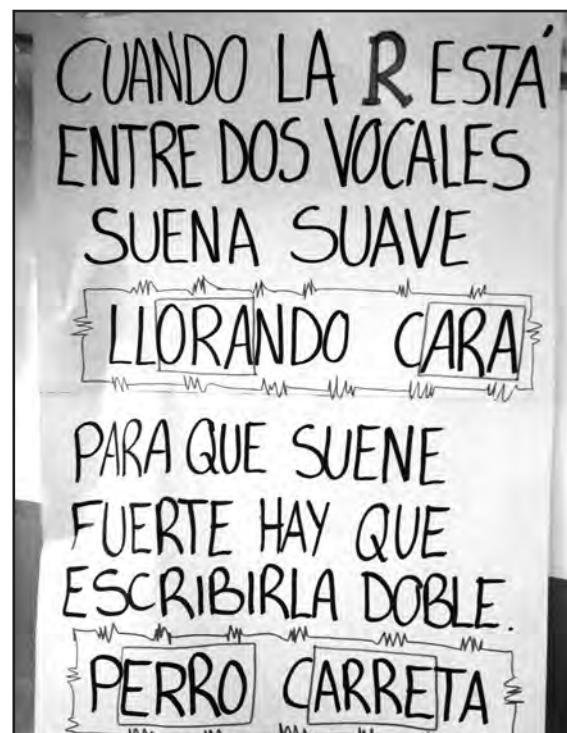
En los momentos de reflexión ortográfica es posible plantear diferentes modalidades de trabajo y de agrupamientos. Se pueden proponer situaciones de reflexión colectiva en la que se analizan problemas que el/la docente identifica en las producciones de los/as niños/as en el marco de proyectos o secuencias (situación contextualizada). O bien, se puede plantear la reflexión sobre un problema ortográfico en particular (situación descontextualizada). Para ello se puede proponer un primer momento de trabajo individual sobre el problema ortográfico elegido, en el que cada alumno/a piensa

¹² Extraído de Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Documento Transversal n°3*, p. 65. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

cómo resolver lo planteado y un segundo momento en el que se abre un espacio de consulta con un compañero/a, para comparar respuestas y discutir sobre sus reflexiones. En ambas propuestas se ponen en común las ideas anotadas y se escriben las conclusiones a las que arriban grupalmente. Es importante que las mismas queden registradas y a la vista de todos/as en el aula, para que puedan usarlas en distintas situaciones de escritura, cada vez que se presenten dudas relacionadas con los contenidos ortográficos ya estudiados.¹³ Es importante que los/as niños/as las escriban en sus cuadernos, para que también puedan consultarlas allí.

Tal como se mencionó anteriormente, este apartado desarrolla algunos aspectos y propuestas para la enseñanza de la ortografía literal. No se han abordado otros aspectos importantes como la separación entre las palabras, el uso de mayúsculas, la puntuación y la acentuación ortográfica. Cabe aclarar que este último tema será contenido de estudio sistemático en años más avanzados de la escolaridad por la complejidad que presenta.

Es importante señalar que cuando los niños/as están construyendo la alfabetidad del sistema es conveniente que los/as docentes permitan que los/las mismos/as no reparen en cuestiones ortográficas. Es posible que algunos señalamientos inhiban la posibilidad de que los niños/as ensayan diferentes formas de resolver la escritura hasta llegar a la convencionalidad. Esto no significa de ninguna manera evitar reflexiones que surjan de los problemas detectados durante situaciones de revisión colectiva. Será el buen criterio del/la docente el que permita advertir los momentos oportunos para tratar estos temas.



Sobre los textos: organización, cohesión y recursos gramaticales

El **lenguaje escrito**, en cambio, se refiere al uso de la escritura en determinadas situaciones y circunstancias, por ejemplo en la lectura o en la escritura de cuen-

¹³ Se puede observar un ejemplo de esto en la imagen sobre el uso de la R. La misma corresponde a material de trabajo de la escuela N° 14 DE 12. Docente Mariana Roig.

tos, en la lectura o escritura de textos de divulgación científica, en la escritura formal de una comunicación institucional, etc. Al actuar como practicantes de la cultura escrita, los alumnos tienen oportunidades de adentrarse en los textos, apropiarse de sus rasgos distintivos y reflexionar sobre los recursos lingüísticos. (Diseño Curricular 2019:12)

Los niños y las niñas de segundo grado producen textos por dictado al/la maestro/a y por sí mismos/as a partir de múltiples lecturas previas. En tales instancias se enfrentan a problemas involucrados en la escritura: toman decisiones acerca de qué escribir y cómo hacerlo e intentan ir adecuando su expresión a las características del género. En ese proceso reflexionan sobre la organización, la cohesión y los recursos gramaticales.

Se describen a continuación situaciones en las cuales los/as niños/as reflexionan y enriquecen sus saberes sobre **los textos**.

Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos lingüísticos en situaciones de lectura, escritura y oralidad.-

A continuación, se presentan situaciones que ejemplifican el trabajo con algunos de estos contenidos.

En las situaciones de lectura literaria tienen lugar múltiples reflexiones en las que el lenguaje constituye un objeto de análisis. Compartir la lectura y discutir acerca de lo que se está leyendo supone una intensa interacción oral en la cual la reflexión está al servicio de la interpretación: explican lo que han leído, expresan y confrontan las opiniones con otros/as lectores/as, argumentan para fundamentar o rebatir una interpretación o puntos de vista expuestos en el aula.

En el marco del Proyecto *Cuentos con brujas y magos* los/as alumnos/as de segundo grado¹⁴ leen el cuento clásico *Hansel y Gretel*. En un primer momento, el docente realiza una lectura en voz alta, y promueve la apertura de espacios de intercambio con el propósito de profundizar las interpretaciones de los alumnos/as acerca del mundo creado por el autor, las posibles motivaciones de los personajes que impulsan algunas acciones a lo largo del relato y el impacto de los/las lectores/as a propósito de los episodios o vinculado con el perfil de ciertos personajes. En un segundo momento, el docente les propone una lectura compartida, es decir, lee en voz alta y los niños/as siguen la

¹⁴ Docente: Emilio Víctor. Segundo grado Escuela N° 19 DE 7. Fragmentos del registro de clase realizado en el marco de una asistencia técnica del Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe. Este registro está citado en el texto "Encuentro entre docentes. Algunos conceptos para volver a pensar la lectura" (publicación en preparación).

lectura en sus textos. En una tercera oportunidad los/as niños/as leen por sí mismos/as en forma silenciosa.

En el registro de clase que se presenta a continuación los/as niños/as y el maestro focalizan el intercambio en aspectos referidos a cómo el uso de determinadas clases de palabras y construcciones para caracterizar a la bruja incide en el efecto en los lectores/as, en diferentes sentidos.

Fragmento 1:

Docente: Como nuestro propósito es conocer mucho más sobre las brujas para escribir retratos sobre ellas y presentarlos en la muestra de fin de año, lo que vamos a hacer ahora es ver qué podemos conocer acerca de la bruja del cuento Hansel y Gretel. Bueno, pregunta general. ¿Qué les llamó la atención de este personaje de la bruja?

Mora: Que los haya atendido bien.

Docente: Que los haya atendido bien, ¿señal de qué es? ¿Qué te quiere decir a vos? ¿Qué pensás en este momento?

Mora: Que los atendió muy bien.

Docente: Bueno, sí. Viste que los atendió muy bien. Pero, ¿qué pensás acerca de la bruja?

Mora: Que era mala.

Docente: ¿Que era mala porque los atendió bien? ¿Hay una relación entre eso? Alguien que te atiende bien, ¿uno puede verlo como alguien malo?

Mora y varios: No.

Docente: ¿Entonces qué querés decir? Te llamó la atención que los hubiese atendido bien y que para vos era mala. ¿Qué querés decir? ¿Lo podés decir de otra manera?

Mora: No.

Aldana: Que en un momento se hacía la buena y que después empieza a mostrar la imagen mala.

Docente: Se hacía la buena ¿y después? Y vos, cuando leías el cuento, al principio, ¿podías prever, antes de que ella actúe como una persona mala...?

Alumno: ¿Cómo "prever"?

Docente: Ver con anterioridad. Saberlo sin que suceda. Antes de que la bruja actuara como alguien malo, ¿vos podías ver que estaba haciendo eso porque en realidad era mala? La intención.

Aldana: No. Porque yo antes de leerlo acá, lo sabía pero no me lo acordaba.

Docente: ¿Vos qué querías decir?

Nicolás: La inteligencia.

Docente: La inteligencia de la bruja.

Nicolás: Sí.

Docente: Eso es algo que te llamó la atención. (*Escribe en el pizarrón INTELIGENTE*) ¿Por qué pensás que esta bruja es inteligente?

Nicolás: Porque hizo la casa con el único objetivo que a algunas personas le gusten. O sea, de caramelo. Los atrajo, hizo una casita de chocolate con el único objetivo de atraparlos. Son las cosas que atraen a los chicos.

Docente: ¿Qué piensan los demás? ¿Están de acuerdo que esta bruja es inteligente?

Varios: Sí.

Docente: ¿Se acuerdan cómo termina la bruja? (*Busca en el cuento*) Acá, dice (Lee): «- Primero coceremos pan. Entra a ver si está bastante caliente para meter el pan –mandó la vieja. Su intención era cerrar la puerta del horno cuando la niña estuviese en su interior, asarla y comérsela también. Pero Gretel le adivinó el pensamiento y dijo: - No sé cómo hay que hacerlo. ¿Cómo haré para entrar? - Habrá visto criatura más tonta –replicó la vieja. Bastante grande es la abertura, yo misma podría pasar por ella. Y para demostrárselo, se adelantó y metió la cabeza en la boca del horno. Entonces Gretel de un empujón la precipitó y cerrando la puerta de hierro, corrió el cerrojo. Allí era de oír los chillidos que daba la bruja. ¡Qué gritos más pavorosos! Pero la niña echó a correr y la malvada hechicera tuvo lo que merecía».

A partir de este pasaje que les leí. ¿Siguen pensando lo mismo en relación a una de las características de la bruja que dijeron, que era inteligente?

Varios: No.

Lucas: Era mala porque se quería comer a la niña.

Docente: Pero Lucas, Nicolás decía que era inteligente porque la bruja hizo la casa con el único fin de tentar a algún niño que anduviese con hambre por el bosque y se acercara para comérselo. ¿Sí? Ahora, según lo que acabamos de leer, la bruja ¿qué le pasó a la bruja en este pasaje?

Lucas: Se murió.

Docente: Se murió.

Aldana: Pero ahí fue tonta porque en la anteúltima página quiere comérsela también a Gretel. Entonces quiere que prepare pan para el hermano y que se fije que está caliente el horno pero como Gretel fue muy inteligente ahí y le adivinó el pensamiento –porque ya se dio cuenta que era mala– se hizo la tonta Gretel y le dijo a la bruja que no sabía. La bruja metió la cabeza y Gretel la encerró y la empujó adentro del horno.

Docente: Entonces a partir de esto ¿ustedes piensan que es inteligente?

Varios: No.

Ariel: No tanto.

Fragmento 1:

Reflexionan sobre la relación entre diversas expresiones al describir cómo es la bruja y analizan las contradicciones que se suscitan en sus acciones en diferentes momentos de la historia.

Fragmento 2:

Docente: Bien. ¿Cómo es la bruja?

Varios: ¡Mala!

Docente: Mala. Algo que se remarca siempre, es que es mala. ¿Alguien puede decirme – si recuerda de cuando leyó - de algún pasaje o en alguna parte donde diga claramente o ustedes puedan decir “acá dice esto, el narrador con esto, me dice que es mala”? ¿Pueden? ¿Se acuerdan alguna parte?

Mora: Que cuando le dice, eeh, cuando lo encierra a Hansel en la jaula.

Docente: Una de las razones por las que vos podés decir que esa bruja es mala es cuando lo encierra en la jaula. ¿En qué parte está eso? A ver si lo encuentro (*busca en el texto*). Busquen en el cuento las partes donde dice que la bruja es mala. Recuerden que siempre uno tiene que justificar lo que dice, dar una razón de por qué dice lo que dice. Entonces, si yo digo que la bruja es mala tengo que encontrar algún pasaje que me permita decirle a los demás: “Mirá, si vos leés esto, te vas a dar cuenta que la bruja es mala”.

Nicolás: Acá dice que (*lee*) “La vieja aparentaba ser muy buena y amable pero en realidad era una bruja malvada” que fingía ser buena pero en realidad era mala.

Docente: Lo que habías remarcado antes, esta inteligencia tiene que ver con la maldad. Esto vos ya lo habías remarcado antes. Habías dicho “Sí, era inteligente porque había hecho la casita con el único objeto de atraer a los niños”. Para no olvidarnos del aporte tan interesante que hizo Nicolás lo vamos a anotar en el pizarrón.

(Escribe) APARENTABA SER MUY BUENA Y AMABLE PERO EN REALIDAD ERA UNA BRUJA MALVADA

Fragmento 2:

Las preguntas y sugerencias del maestro los/las ayuda a fundamentar sus interpretaciones a partir de la localización precisa en el texto. En la medida en que avanza la experiencia en este sentido, al hablar de los textos los criterios que usan se hacen cada vez más precisos y los argumentos con que fundamentan, más eficaces.

Fragmento 3:

Manuela: Cuando la bruja le dice a Gretel que le vaya a buscar agua para el hermano, así cuando esté gordito se lo va a comer. Eso.

Docente: Claro, vos estás hablando del plan que tenía la bruja que también da cuenta de que era mala. Ahora, ¿qué otras palabras usan los escritores?

Alumna: Le decía tonta.

Docente: ¿Cómo le decía?

Alumna: ¡Habráse visto criatura más tonta!

Docente: ¿Eso da cuenta de qué?

Nicolás: De que trataba mal a los chicos.

Docente: Da cuenta de que trataba mal a los chicos. De otros aspectos de su personalidad.

Aldana: En vez de tratarlos bien y darles comida rica, era mala con ellos, los retaba. Los retaba por cada cosa buena que hacían. Está mal que ella haga algo que le pidió y que la bruja la rete.

Docente: Sus expresiones y sus acciones te permiten decir que esta bruja es mala.

Fragmento 3:

El texto literario no sólo pone en contacto con el lenguaje poético sino también con registros coloquiales. Esto favorece a un tipo particular de reflexión sobre el lenguaje, por ejemplo: sobre las voces que se expresan, el léxico que utiliza y el efecto que causa determinada manera de decir en la interpretación de las acciones del personaje.

Fragmento 4:

Docente: Escuchen (*lee*): “¡Qué gritos más pavorosos! Pero la niña echó a correr, y la malvada hechicera tuvo lo que merecía”. ¿Hay alguna palabra que utilice el narrador para describir a la bruja como mala?

Luz: La malvada hechicera.

Docente: Con esa palabra ¿te dice a vos como lectora que esa hechicera era mala?

Varios: Sí.

Docente: Dice “malvada hechicera” (*Escribe en el pizarrón*): MALVADA HECHICERA
Miren lo que había destacado Nicolás.

Alumnos (*leen*) “Aparentaba ser muy buena y amable pero en realidad era una bruja malvada”.

Docente: Era una bruja malvada. ¿Es lo mismo decir...? Miren (*señalando en el pizarrón*) Acá dice “Una bruja malvada”. Y acá dice “La malvada hechicera”.

Aldana: Son dos cosas diferentes.

Docente: ¿Por qué son dos cosas diferentes?

Nicolás: No, son dos cosas iguales que lo dicen con distintas palabras.

Aldana: Sí, es lo mismo.

Docente: Decías que dice lo mismo pero de otra forma. ¿Cuál es la diferencia?

Aldana: La de bruja y la de hechicera es lo mismo. Y está al revés esa.

Docente: Miren qué interesante lo que dice Aldana, que están al revés. A ver ¿cómo sería? ¿Lo podés explicar? Acá dice (*señalando*) Bruja malvada. Y acá dice (*señalando*) malvada hechicera. ¿Qué es lo que está al revés?

Nicolás: Malvada está para allá y están en diferentes lugares.

Aldana: Son iguales. Hay dos “malvadas” pero son iguales. Pero lo único que no es igual es que están en lugares diferentes.

Docente: Están en lugares diferentes, en posiciones diferentes. Uno está antes de la

palabra hechicera. Y otra está después de bruja. Esta palabra que describe cómo es la bruja, está después. Y acá, está antes. ¿Cómo les suena? Ustedes dicen que significa lo mismo. ¿Cómo les suena? ¿Cuál queda mejor? ¿La bruja malvada o la malvada hechicera?

Todos: ¡La malvada hechicera!

Docente: ¿Por qué?

Mora: Porque se refiere más a la magia y a los hechizos.

Docente: ¿Qué sensación les da? ¿Qué efecto les da?

Aldana: Más terror.

Docente: Más terror. Los demás ¿qué piensan?

Alumno: Los hechizos es más de miedo.

Docente: O sea, ustedes hablan de hechicera. Ustedes piensan que los escritores, Los Hermanos Grimm, lo pusieron sin pensarla de esta manera o tuvieron alguna intención.

Nicolás: No, fue la intención para no escribir lo mismo y para que sea más aterradora la bruja.

Docente: ¿Y ustedes qué piensan de lo que dice Nicolás? ¿Suena más aterradora escrita así? ¿Qué efecto causa?

Alumno: Para que suene como que fuera malvada.

Aldana: Malvada es de las dos pero hechicera la convierte como más aterradora.

Docente: Entonces, acá parece que cuando estamos escribiendo y queremos causar un efecto al lector tenemos que pensar qué palabras ponemos y también tenemos que pensar en qué posición ponemos a las palabras en las descripciones.

Fragmento 4:

En este intercambio oral comparan diferentes expresiones que tienen el mismo significado; el efecto que causa en los lectores el uso y la posición de determinadas palabras en ciertas construcciones.

Fragmento 5:

Docente: Ahora si yo pongo "la bruja es mala" ¿es lo mismo que poner "la bruja es malvada"?

Algunos: Sí.

Algunos: No.

Docente: (escribe) LA BRUJA ES MALA
LA BRUJA ES MALVADA

Nicolás: Es lo mismo, solo que está escrito de otra forma.

Lucas: Una, "la bruja es mala"; en la otra "la bruja es muy mala".

Docente: (escribe) LA BRUJA ES MUY MALA.

Delfina: Mala no da terror.

Docente: Mala no da terror. ¿Y qué palabra te da terror?

Varios: Malvada.

Docente: A ver. Miren las tres oraciones que escribí de acuerdo a lo que ustedes aportaron. ¿Hay diferencia entre decir "la bruja es mala" o decir "la bruja es muy mala" o decir "la bruja es malvada"?

Algunos: Sí.

Algunos: No.

Aldana: Están dichos de diferente forma.

Docente: Están dichos de diferente forma.

Delfina: Mala no da tanto terror.

Docente: Vos decís, decir "mala" no causa el mismo efecto porque no da tanto terror. ¿Y qué palabras te da efecto de más terror?

Delfina: Malvada.

Docente: Malvada, según Delfina, te provoca una sensación de terror. Te da la idea de una persona más terrorífica.

Aldana: Muy poco terror, mala. Cuando alguien me pega, es como ella, sin ofender, como algo normal. Es como cuando digo...

Lucas: ¡Sos mala, no me diste una galletita!

Aldana: Claro. Como cuando Luz no comparte yo le digo: sos mala Luz, no compartís.

Docente: ¿Cuál sería la diferencia con "malvada" o con "muy mala"?

Aldana: Muy mala, de terror.

Nicolás: Muy mala es más o menos terror.

Docente: A ver si interpreto lo que están diciendo. ¿Puede ser que estén diciendo que hay diferentes maneras de decir las cosas y que tienen diferente grado de intensidad y de intención? Dijeron: si yo digo "mala" es "poco", si digo "muy mala" es "más" y "malvada" entre estos tres es el que da mayor sensación de maldad.

Alumnos: Sí.

Docente: Sería lo mismo decir en las frases que sacamos del cuento, sería decir lo mismo: Aparentaba ser muy buena y amable pero en realidad era una bruja mala. ¿Sería lo mismo que el escritor hubiese puesto "mala" en lugar de "malvada"?

Varios: Noo.

Aldana: No, porque mala no significa nada. Primero, la bruja era "mala" nada más, porque le decía sólo "holgazán" o algo así. Después era "muy mala" porque empezó a hacer cosas más feas todavía, cuando encerró a Hansel. Y "malvada" de ya querer meter a Gretel en el horno todo en el fuego.

Docente: ¡Excelente!

Fragmento 5:

Analizan la eficacia de determinadas palabras para describir con mayor precisión las características del personaje; comparan las construcciones y cómo su uso incide en el efecto en los lectores, en diferentes sentidos.

En otro ejemplo, en el marco de la actividad habitual “Lectura de novela” la docente está leyendo junto con los/as niño/as “Historia de un amor exagerado”. Propone una situación de escritura a partir de la siguiente la consigna: “*A continuación hay un pequeño fragmento del capítulo 3 “Acá todo termina con un grito”. Completá de la mejor manera que puedas lo que sigue.*”

Una niña realiza la siguiente producción:

Acamparon junto al tronco de un sauce llorón porque les gustaba jugar con los flecos de las ramas. Y, como iban a un picnic, hicieron lo que se hace en los picnics.

COMIERON SAGUAS DE MILANEZA CON HUEVO DUR
Y OMIRÁ TIRARON LA PELA ELE LARE
TRENZARON LAS RAMAS DE SAUCE PARA ACESE CORONA
HABLARON MU FUETE POR QUE SECETIA FUETE
SE RERON MUCHO POR QUE CESETIA MU FELISE
HASTA QUE SE VINO LA TARDE SEVÍ NER LO PATELI TO
TERESITA LE DA LA NOTIGA A SANTIAGO TERESITA
LE DICE QUE ELO THO JUEVE SEVA TERESITA
SANTIAGO TENIA GANA DE GRITAR EL GRITOMA
RITOSO SE TREPA AL SAUCE Y ASA ARIBA
SANTIAGO GRITO GRI TA MU MU FUETE

Como la docente advierte que algunos de los problemas que se presentan en esta producción son frecuentes también en las escrituras del resto del grupo, propone hacer una revisión colectiva.

Transcribe normalizada la escritura en un afiche y les propone a los/las niños/as pensar sobre algunos problemas:

COMIERON SÁNGUCHES DE MILANESA CON HUEVO DURO
 Y HORMIGAS TIRARON LA PELOTA EN EL AIRE
 TRENZARON LAS RAMAS DEL SAUCE PARA HACERSE CORONAS
 HABLARON MUY FUERTE PORQUE SE SENTÍAN FUERTES
 SE RIERON MUCHO PORQUE SE SENTÍAN MUY FELICES
 HASTA QUE SE VINO LA TARDE SE VINIERON LOS PASTELITOS
 TERESITA LE DA LA NOTICIA A SANTIAGO TERESITA
 LE DICE QUE EL OTRO JUEVES SE VA TERESITA
 SANTIAGO TENÍA GANAS DE GRITAR EL GRITO MÁS
 GRITOSO SE TREPA AL SAUCE Y ALLÁ ARRIBA
 SANTIAGO GRITÓ GRITA MUY MUY FUERTE

Docente: Esta es una escritura de uno de ustedes, está muy bien y muy completa. Sin embargo podemos pensar algunos problemas juntos para que quede mejor. Se las leo.
(La docente lee)

Felipe: Dice muchas veces Teresita.

Docente: A ver Feli, ¿dónde te parece que se repite? ¿Lo podés leer o mostrar para nosotros?

Felipe: (*empieza a leer con cierta dificultad, se para y muestra la parte "Teresita le da la noticia a Santiago Teresita le dice que el otro jueves se va Teresita"*) No se entiende que Teresita le cuenta que se va.

Docente: ¿Y cómo te parece que podemos arreglarlo?

Mara: Tenemos que hacer que hable Teresita, como cuando hablan los personajes que hicimos la otra vez. (*señala un afiche donde hay una escritura a través del maestro*)

Felipe: SI!

Docente: Bueno, me parece bien y, ¿cómo sería?, ¿se animan a dictarme? Yo lo escribo en el afiche.

Mara: Esta parte, "Teresita le da la noticia a Santiago" queda así. Poné la rayita, y "el otro jueves me voy me mudo", sin decir Teresita.

Docente: (*escribe*)

TERESITA LE DA LA NOTICIA A SANTIAGO.

- EL OTRO JUEVES ME VOY, ME MUDO.

Docente: ¿Así está bien? Miren le agregué una coma acá (me voy, me mudo).

Sole: También podemos sacar cuando dice Santiago.

Docente: ¿Dónde Sole?

Sole: Donde grita y se sube al árbol.

Docente: ¿Éste? (*señala y lee*) "Santiago grita gritó muy muy fuerte". ¿Están de acuerdo?

¿Tacho "Santiago"?

Sole: Sí!

Docente: (tacha Santiago, y lee)

SANTIAGO TENÍA GANAS DE GRITAR EL GRITO MÁS GRITOSO SE TREPA AL SAUCE Y ALLÁ ARRIBA GRITÓ GRITA MUY MUY FUERTE.

Docente: Miren le voy a agregar un punto y una coma para que quede mejor.

SANTIAGO TENÍA GANAS DE GRITAR EL GRITO MÁS GRITOSO. SE TREPA AL SAUCE Y ALLÁ ARRIBA, GRITÓ GRITA MUY MUY FUERTE.

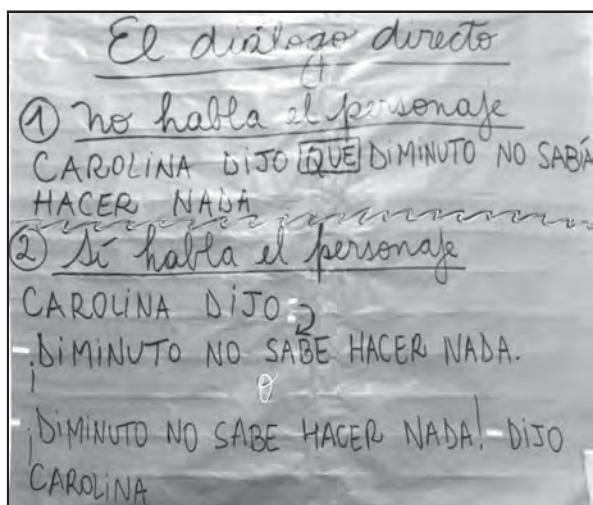
Docente: Con ese punto separamos las ganas que tenía Santiago de gritar y lo que hace, se sube al árbol para gritar.

Gerónimo: Entonces grita o gritó.

Docente: Bien ¿cuál ponemos? ¿Qué les parece?

Niños: Gritó.

Gerónimo: Sí porque ya pasó.



Fuente de información del ambiente alfabetizador a la que hace referencia una niña durante la revisión del texto.

La introducción de las voces directa e indirecta ha sido objeto de reflexión previamente. Los niños dictaron a la maestra ejemplos y quedaron consignados en este afiche.

Afiche realizado en la Escuela N° 17, DE 8.

Se han desarrollado algunas situaciones de reflexión sobre el lenguaje que ilustran lo planteado por el Diseño Curricular 2019. En los materiales de esta misma serie *Entre Maestros 2020* pueden consultarse otros ejemplos de situaciones focalizadas en diferentes aspectos:

Sobre el sistema de escritura	Sobre el lenguaje que se escribe
<p>Reflexión sobre unidades menores cuando los niños no escriben de manera convencional (Cuadernillo de 1er. grado): ejemplos a partir de escrituras diferenciadas y escrituras silábicas.</p>	<p>Reflexión en situaciones de escritura a través del docente (Cuadernillo de 1er. grado): ejemplos a partir de la revisión de un texto producido colectivamente (reflexión sobre recursos del lenguaje escrito para plasmar entonaciones orales).</p>
<p>Reflexión sobre la ortografía en el marco de situaciones de escritura y adquisición de conocimiento ortográfico (Cuadernillo de 3er. grado): ejemplo a partir del uso de la “H” y otras consideraciones con relación a la reflexión sobre la ortografía.</p>	<p>Reflexión sobre el empleo de estrategias y recursos propios de un tipo de texto que se va a escribir (Cuadernillo de 3er grado): ejemplos sobre el registro de conclusiones producidas colectivamente sobre las características del texto instructivo y de recetas.</p>
	<p>Reflexión sobre la puntuación como recurso cohesivo en el marco de situaciones de escritura (Cuadernillo de 3er grado): ejemplos a partir del análisis en los capítulos de la novela leída sobre el uso del “punto y aparte” en las narraciones.</p>

Bibliografía de consulta

- Documentos de trabajo CABA:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/lengua.php>

- Materiales PBA:

<https://drive.google.com/file/d/0B1yBIB6IOM48eVpBQndjcElaSW8/view> (para descargar, no se ven online)

- Plan de lectura Nación: <http://planlectura.educ.ar/?cat=20>

- Programa de Aceleración CABA:

<http://programaacceleracion.blogspot.com.ar/p/materiales-para-el-docente-y-el-alumno.html>

- Programa Maestro + Maestro CABA:

<http://maestromasmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/>

- Proyecto Escuelas del Bicentenario (IIPE-UNESCO-DGEBA-OEI): http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf

- Sesiones simultáneas de lectura PBA: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sesiones_simultaneas_de_lectura/index.html

- Universidades para la Unidad Pedagógica:

<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>

- Imaginaria, revista de literatura infantil y juvenil: <http://www.imaginaria.com.ar/>
- Fundación Cuatrogatos: <http://www.cuatrogatos.org/>
- Un plan chino. Comentario sobre cuentos leídos.

<https://www.sebastianvargas.com.ar/>

MATEMÁTICA

43 Presentación

45 Los grados y las propuestas no graduadas. Algunas experiencias.

46 Propuestas que reorganizan a todos los alumnos de un ciclo, en actividades de frecuencia semanal

46 Propuestas que focalizan la intervención sobre alumnos y alumnas que se encuentran en dificultades

48 Algunos aspectos de la enseñanza de las operaciones en el Primer Ciclo

55 El papel fundamental de la anticipación

57 ¿Qué esperamos que aprendan los alumnos con relación a las operaciones con números naturales en 2do grado?

58 Algunas dimensiones que enmarcan una secuencia de actividades y la tarea docente

60 Secuencia de actividades para 2do grado

70 Análisis didáctico

70 Acerca de la propuesta general

72 Análisis didáctico de las actividades

79 Bibliografía

Coordinación: Andrea Novembre, Alejandro Rossetti y Pierina Lanza

Presentación

Para introducir las propuestas de trabajo presentes en este material es necesario, por un lado, **evocar lo trabajado** en los tres años anteriores y, por otro, dar a conocer los motivos por los cuales se decide volver sobre la enseñanza del cálculo, profundizando en la resta en la **propuesta de trabajo para 2020**.

Se sintetiza esa información en el siguiente cuadro:

	2017	2018	2019	2020
TEMA A ABORDAR	Cómo organizar las primeras semanas del trabajo escolar y de qué manera recoger información sobre los conocimientos que niñas y niños tienen disponibles.	La gestión de la clase de matemática frente a la diversidad de conocimientos que coexisten en una misma aula: La evocación de una tarea realizada con anterioridad, la escritura de conclusiones en la clase y el tratamiento de la información.	La enseñanza de procedimientos de cálculo y a la construcción de repertorios de suma y de resta desde una mirada de las progresiones de los aprendizajes.	Focalizar sobre las diferentes estrategias de cálculo para la construcción del concepto de la resta, considerando las propuestas desde una mirada de ciclo.
1ER. GRADO	El pasaje del conteo al cálculo, generando así un espacio de discusión a propósito del análisis de tres secuencias: <i>Juegos con los dados</i> , <i>Juego de la caja</i> y <i>Las colecciones</i> .	Leer y escribir números en el inicio del año escolar: un juego con dados - <i>Minigenerala con dos dados</i> -, un juego de cartas - <i>Armando escaleras</i> -, un juego con la banda numérica - <i>Una cinta con números</i> -, y otro con la grilla de números del 1 al 100 - <i>La tapadita</i> -	Repertorio de sumas de dígitos y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido estructurado en torno a un juego -Guerra doble de cartas- que promueve la construcción de un repertorio de sumas que será reutilizado posteriormente.

	2017	2018	2019	2020
2º. GRADO	Análisis de tres secuencias: Lotería de sumas y restas, Los fósforos (Tratamiento de grandes colecciones) y Problemas para entrar en tema (Cuadro de números del 1 al 100).	Propuestas de enseñanza para sistematizar un repertorio de cálculos sencillos de resta: El patio de baldosas, Un juego cartas para armar números redondos, entre otros.	Sumas de números redondos y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido estructurado en torno a un juego - <i>Lo tuyo, lo mío, lo nuestro</i> - que parte de la construcción de un repertorio de sumas para utilizarlas a la hora de restar.
3ER. GRADO	La secuencia del cajero, que apunta a retomar algunos conocimientos del Sistema de Numeración y la Indagación sobre los procedimientos de los alumnos, referidos a estrategias que los niños emplean frente a situaciones de suma y resta.	Propuestas de enseñanza para sistematizar un repertorio de Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones, centrado principalmente en el uso de la tabla pitagórica para dividir.	Usar cálculos conocidos para resolver otros. Cálculo aproximado. y análisis de intervenciones posibles para el avance de los alumnos.	Recorrido que toma algunos juegos y promueve la sistematización de estrategias de cálculo y la construcción progresiva del algoritmo de la resta.

El recorte planteado para 2020 cobra sentido a partir de los intercambios entre colegas en el marco de Formación Situada y de la información que brindan los espacios de trabajo en torno a la Pausa Evaluativa –mesas de elaboración, encuentros de trabajo con coordinadores y docentes para analizar producciones de los alumnos, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, entre otros–.

En los diversos espacios de trabajo, las y los docentes manifestaron sus experiencias e inquietudes acerca del trabajo de enseñanza del cálculo. Intercambiaron acerca de sus criterios para seleccionar y elaborar propuestas para la enseñanza de la resta, tanto a la hora de pensar en lo propio de cada grado como también para la elaboración de acuerdos institucionales. Estos acuerdos permiten fortalecer una propuesta de enseñanza de largo plazo, es decir, que el tipo de trabajo matemático tenga características comunes a lo largo del ciclo, más allá de los ajustes propios de cada grado.

La gestión de la clase constituye un ámbito fundamental donde estos acuerdos “toman cuerpo” y es por eso que ha sido objeto de reflexión en los tres años anteriores y lo será nuevamente en la propuesta actual.

Los grados y las propuestas no graduadas. Algunas experiencias.

La propuesta de Formación Situada dispone de diferentes modalidades de acompañamiento a la tarea de enseñanza en las escuelas que han permitido conocer e intervenir en variadas experiencias que apuntan al fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Estas experiencias toman diferentes formatos en las instituciones que las elaboran, según las necesidades concretas que les dan origen, las inquietudes y formación de los equipos que las llevan adelante, los recursos con los que se cuenta, el tipo de jornada o modalidad de cada institución, entre otras condiciones.

Para el análisis y discusión de estas propuestas resulta provechoso conocer los aspectos singulares y también aquellas características que, de un modo u otro, están presentes en todas.

Un aspecto común a todas es que constituyen, de alguna manera, un diálogo entre una lógica graduada y una de ciclo para la organización de los contenidos de enseñanza. Hacer convivir estas lógicas no es sencillo en ninguna escuela y suele requerir de espacios de intercambio y elaboración compartida para llevar adelante las propuestas.

Una característica de la lógica graduada consiste en que cada grado tiene unos temas de enseñanza que le son propios y es ese año el momento destinado a enseñarlos y, desde esa mirada, a aprenderlos. Un aspecto que permite introducir la lógica de ciclo consiste en considerar que –por motivos muy diversos– ***los tiempos de construcción de los aprendizajes no coinciden con los tiempos de enseñanza*** (Lerner, 2012), y por lo tanto es necesario crear nuevas oportunidades para que los alumnos y las alumnas puedan aprender aquello que aún no saben y que ya no forma parte de los temas propios del grado que cursan. Estas nuevas oportunidades configuran lo que Charnay denomina situaciones de remediación didáctica, entendidas como ***todo acto de enseñanza cuyo objetivo es permitir que el alumno se apropie de los conocimientos (saber, saber-hacer, saber-ser, competencias metodológicas) después de que una primera enseñanza no le ha permitido hacerlo en la forma esperada*** (Charnay, 1990-91).

A continuación se describen algunas de las propuestas surgidas en diferentes escuelas y que pueden contener actividades de remediación didáctica en el sentido enunciado por Charnay.

Propuestas que reorganizan a todos los alumnos de un ciclo, en actividades de frecuencia semanal

Gran parte de estas propuestas consisten en talleres que funcionan de manera simultánea, frecuentemente organizados en torno a juegos, donde los alumnos y las alumnas se reagrupan de acuerdo a los conocimientos que tienen sobre los temas.

Un ejemplo de esta organización se llevó adelante a partir de juegos que promueven el uso, memorización y reutilización de repertorios de cálculos. Todo el primer ciclo fue reorganizado en 4 grupos, con la intervención de la Maestra de Apoyo Pedagógico, y se propusieron juegos que variaban los repertorios a memorizar, el rango o las características de los números involucrados, la complejidad de las estrategias a construir, entre otras variables didácticas.

Otro tipo de propuesta son los reagrupamientos entre pares de grados, paralelos (2º A y 2º B, por ejemplo) o consecutivos (2º y 3º, 3º y 4º, etcétera), coordinados por sus docentes y a los que generalmente se suma algún otro miembro de la institución (MAPe, MATE, equipo directivo, entre otros perfiles posibles), lo que permite acotar la cantidad de estudiantes a cargo de cada docente y a su vez ajustar las propuestas a las necesidades de cada grupo.

Propuestas que focalizan la intervención sobre alumnos y alumnas que se encuentran en dificultades

La mayoría de estas propuestas se realizan en los períodos de Promoción Acompañada y algunas tienen continuidad el resto del año.

Un/a docente, que no es el maestro de grado, dispone de un espacio de una hora semanal fija donde lleva adelante una propuesta sobre un tema específico (por ejemplo, sobre lectura, escritura y orden de números de dos cifras) en el que participan alumnos y alumnas de diferentes grados que requieren nuevas oportunidades de trabajo con ese tema.

En algunas escuelas, muchas veces aquellas que no cuentan con perfiles específicos de acompañamiento a las trayectorias, el o la docente que enseña cierto tema en su grado es quien lo vuelve a enseñar en el grupo focalizado. Otra forma de organización que se ha observado en algunas escuelas consiste en que docentes de grado toman los grupos

focalizados de acuerdo al área en la que tienen mayor fortaleza: mientras uno lleva adelante propuestas de Prácticas del Lenguaje, otro conduce las de Matemática.

Las experiencias que se describieron anteriormente no están presentes en todas las escuelas de la Ciudad, pero resultan cada vez más frecuentes y productivas para el armado de propuestas institucionales que apuesten a generar más y diversas oportunidades para que los alumnos se acerquen a la construcción de conocimientos sólidos y duraderos en el área de matemática. Por ese motivo, al igual que las instancias de intercambio y sistematización de los saberes entre estudiantes promueven avances en los conocimientos de cada uno, consideramos que la circulación y discusión de los conocimientos didácticos que los y las docentes van generando al interior de las escuelas son una oportunidad valiosa para la reflexión y modificación de las propias prácticas.

Las propuestas de enseñanza que se encuentran a continuación tienen como propósito ofrecer una nueva oportunidad de debate entre colegas que permita focalizar sobre asuntos puntuales de la enseñanza del cálculo en el campo aditivo.

Algunos aspectos de la enseñanza de las operaciones en el primer ciclo

Cuando encaramos la tarea de enseñanza de las operaciones, varios son los aspectos centrales a considerar. Entre ellos podemos mencionar:

- los **diversos tipos de problemas** en donde esa operación es una herramienta de resolución;
- el **funcionamiento o técnica** de esa herramienta, es decir, cómo se hace el **cálculo**;
- las **propiedades de la operación**;
- las formas específicas de **representación**.

Sabemos que:

- La **construcción de procedimientos** de resolución de problemas del campo aditivo cobra un lugar central en el primer ciclo de la escuela primaria;
- El desarrollo de **procedimientos desligados del conteo** constituyen un trabajo central en los primeros años de la escolaridad primaria;
- La transición de los procedimientos basados en el conteo a aquellos independizados de él no se hace de manera lineal, ni al mismo tiempo para todos los niños o de un modo definitivo para el mismo niño.

En función de lo antedicho, es importante señalar que no se trata de saltar los procedimientos de conteo, pues son indispensables, por un tiempo, para muchos alumnos y para diversos problemas. La tarea docente consiste en ayudarlos a incorporar otros procedimientos vinculados a la posibilidad de operar con los números.

Para ello es central, en el trabajo de construcción de estrategias de cálculo, tanto la memorización de resultados como la práctica de apoyarse en el conocimiento de ciertos resultados para resolver otros cálculos. Ahora bien, ¿cómo lograrlo? Empecemos por considerar las situaciones que originan la necesidad de resolver algunos cálculos.

Podemos leer en la actualización del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires (2019) acerca de los **problemas**:

Los problemas constituyen el contexto de trabajo desde el inicio de primer grado. Es a raíz de enfrentar y resolver situaciones que involucran cantidades que los alumnos progresarán en sus conocimientos numéricos. (DC 2019:54)

Dicha progresión en el conocimiento de los alumnos no es espontánea, requiere del docente la organización, planificación y gestión de **secuencias** de trabajo que habiliten a los alumnos a elaborar y usar un mismo contenido en diferentes situaciones. En ellas se podrá abordar **un** aspecto del concepto, pero también se deberá apelar a diferentes aspectos de dicho concepto. El trabajo a partir de **campos conceptuales** nos permite dar oportunidad a este tipo de abordaje.

Si tomamos el campo aditivo hallaremos una gran diversidad de sentidos que incluye tanto problemas de adición como de sustracción. Este conjunto de situaciones se caracteriza fuertemente por dos cuestiones centrales:

- *una estructura semántica* (y los razonamientos que dicha estructura moviliza en los sujetos que los resuelven);
- *los números* que en ellas están en juego (de los cuales importa tanto su rango como su significado).

Analicemos un ejemplo:

Tomi tenía \$26. La abuela le regaló \$8, ¿cuánto dinero tiene ahora?

Dentro de esta estructura es posible distinguir seis problemas diferentes teniendo en cuenta:

- A. la transformación:** positiva, como en el problema propuesto, o negativa (por ejemplo: Tenía \$26 y perdió \$8);
- B. el lugar de la incógnita:**
 - en el estado final (como en el ejemplo);
 - en la transformación (ej: Tenía \$26, gastó algo y ahora tiene \$8, ¿cuánto gastó?);
 - en el estado inicial (ej: Tenía algo de dinero ahorrado, le regalaron \$8 y ahora tiene \$26, ¿cuánto dinero tenía ahorrado?).

Si decimos *Tomi tenía \$26 y le regalaron \$8*, el 26 alude a una medida (la cantidad de dinero que ya tenía), mientras que el 8 es una transformación (la cantidad del dinero regalado).

Analicemos ahora otro ejemplo:

Tomi tiene \$26 en un bolsillo y \$ 8 en el otro. ¿Cuánto dinero tiene?

En este caso se trata de una reunión de dos cantidades \$26 y \$8. Considerando el significado de los números en cada caso, en el ejemplo, Tomi tiene *simultáneamente* el dinero en cada bolsillo. 26 y 8 son números que al sumarlos componen una tercera medida.

Tanto la estructura semántica como el significado de los números impacta en las inferencias que cada alumno puede realizar y, en consecuencia, en las estrategias que puede desplegar para resolverlos.

Otro componente a considerar son las diferentes **representaciones** de la noción que queremos enseñar, "ya que la posibilidad de avanzar en la comprensión de una noción implica reconocerla en sus distintas representaciones pudiendo elegir la más conveniente y pasar de una a otra en función del problema a resolver". (*Cuadernos para el aula 2*, p. 23)

Al plantear los problemas, deberemos promover que la representación que cada alumno utilice sea una forma de expresar lo que está pensando, y que el debate posterior a las producciones sobre la pertinencia y economía de estas permita su evolución hacia las representaciones convencionales. Cuando los chicos van avanzando en su disponibilidad de diferentes formas de representación de una misma noción, será conveniente que sean ellos los que elijan una u otra, en función de la situación que intentan resolver. Que los alumnos vayan evolucionando desde las formas personales que usan para resolver los problemas hasta las convencionales que se utilizan en Matemática será una tarea a largo plazo. (*Cuadernos para el aula 2*, pág. 24)

De este modo, la resolución de diversos tipos de problemas está directamente entramada con las estrategias de cálculo.

Es necesario aclarar que el trabajo sobre la resolución de diversos tipos de problemas y aquel sobre la construcción de estrategias de cálculo se abordan de manera simultánea a la hora de programar el trabajo en el aula. Las estrategias utilizadas por los alumnos se relacionan con el tipo de problema presentado y no avanzan de manera paralela para cada tipo de situación. Un niño puede utilizar estrategias de cálculo mental, apoyándose en cálculos que tiene memorizados para resolver problemas de "quitar", pero, sin embargo, frente a problemas más complejos y menos "transparentes", como aquellos que ponen en juego la comparación de cantidades para determinar su diferencia, es probable que realice, en las primeras aproximaciones, procedimientos más ligados al conteo o sobreconteo. Es necesario, por eso, un trabajo de enseñanza que avance sobre la relación entre problemas y procedimientos de cálculo. Lo que estamos planteando es que **el pasaje desde la utilización de procedimientos ligados al conteo y vinculados a una representación figurativa de la situación, hasta el**

reconocimiento de un modelo de resolución que implica el recurso a técnicas de cálculo expertas, es generalmente lento, muy raramente definitivo para un alumno y nunca simultáneo para todos.

Detengámonos unos instantes a pensar algunas cuestiones ligadas al **cálculo**. Hasta acá hemos dicho que el cálculo no se desvincula del significado de la operación puesto que así es posible considerar la razonabilidad del resultado. No obstante, es necesario considerar que “el procedimiento de calcular se rige por propiedades que no están estrictamente ligadas al problema, sino a la naturaleza de los números que intervienen, a las reglas del sistema posicional decimal y a las propiedades de la operación en sí misma.”¹

¿Cómo plantear situaciones para promover que los alumnos desarrollen procedimientos propios de cálculo, que pongan en relación las características de los números involucrados y las propiedades de las operaciones puestas en juego?

Disponer de variados procedimientos y técnicas de cálculo, ser capaz de seleccionar los más pertinentes en función de los problemas que se busca resolver y utilizar alternativas para controlar procesos y resultados constituyen propósitos fundamentales de toda la escolaridad.

Para que esto sea posible es necesario que se propongan en clase, paralelamente, actividades tendientes a que los alumnos dispongan en la memoria de un conjunto de resultados (...) para utilizarlos en la elaboración o apropiación de diferentes procedimientos, incluyendo el algoritmo convencional. En ese caso podrán elaborar diversos procedimientos y, cuando aprendan el algoritmo, tener algún control sobre él. (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2010: 65)

Un contexto muy utilizado en la clase de matemática para favorecer el **desarrollo de estrategias de cálculo y la memorización de repertorios**, es el de los **juegos**. El sentido de incluirlo va más allá de la idea de despertar el interés de los alumnos. Jugar permite “entrar en el juego” de la disciplina matemática, pues se eligen arbitrariamente unos puntos de partida y unas reglas que todos los participantes acuerdan y se comprometen a respetar. Luego, se usan estrategias que anticipan el resultado de las acciones, se toman decisiones durante el juego y se realizan acuerdos frente a las discusiones. No debemos perder de vista que, al utilizar el juego como una actividad de aprendizaje, **la finalidad para el alumno será ganar, pero nuestro propósito es que aprenda un determinado conocimiento**.

¹ Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro, 2012, p. 338.

Por eso, el hecho de jugar no es suficiente para aprender: la actividad tendrá que continuar con un momento de reflexión durante el cual se llegará a conclusiones ligadas a los conocimientos que se utilizaron durante el juego. Luego, convendrá plantear problemas de distinto tipo en los que se vuelvan a usar esos conocimientos: partidas simuladas, nuevas instancias de juego para mejorar las estrategias, tareas a realizar con los conocimientos descontextualizados. (*Cuadernos para el aula 2*, pág. 22)

El uso de materiales de soporte como grillas, centímetros de costurera o materiales “concretos” debería ser decidido por el alumno en función de sus necesidades. Ellos, a su vez, están ligados al estado de sus conocimientos.

Por ejemplo, para trabajar con cantidades en los primeros años/grados, algunos alumnos usarán objetos como palitos de helado o tapitas; otros, marcas sobre papel o los dedos, y otros emplearán números. Poner aquellos a su disposición puede ser parte de la consigna, pero habrá que cuidar que en esta se dé lugar al uso de otros caminos, pues, de lo contrario, no se estará promoviendo la anticipación propia de la actividad matemática, que en este caso implica usar otras formas de representación. Si se ha pedido que todos traigan tapitas de la casa, se pueden ubicar en una caja de material común y plantear que cada uno las busque cuando las necesite. Esto muestra el importante papel que tienen las consignas, dado que sintetizan las condiciones para la resolución del problema. (*Cuadernos para el aula 2*, pág. 24)

Ahora bien, tomemos, dentro del campo aditivo, el caso particular de las **restas**. El documento *Progresiones de los aprendizajes - Primer ciclo*, analiza la complejidad que implica la construcción de estrategias para resolver restas:

El aprendizaje del cálculo de resta suele resultar complejo para los niños.

Es importante que también, como sucede en el caso de la suma, se promueva la sistematización de cálculos de resta sencillos. Así, la resta de dígitos entre sí, la resta de números redondos y la resta de cualquier número menos 10 o menos 1, entre otros, son parte del repertorio aditivo que los niños necesitan tener disponible.

La relación entre la suma y la resta, o sea poder apoyarse en resultados de sumas disponibles para resolver cálculos de resta, es otro aspecto que ayuda a avanzar en la construcción de estrategias para restar. Aprender que si $6 + 4 = 10$ y entonces $10 - 4 = 6$ requiere un trabajo específico.

La resta como operación tiene particularidades que generan mayores dificultades para la enseñanza que las que genera la enseñanza de la suma. Por ejemplo, es habitual que durante el trabajo con la resta en números mayores de dos o más cifras, aparezcan algunos errores como los siguientes:

74 - 28
70 - 20 - 4 - 8 = 38

Este alumno descompone aditivamente ambos términos (minuendo y sustraendo) y resta todo al 70 que le queda como primer término. Como el minuendo y el sustraendo tienen distinto rol en una resta, entonces algo que sí podría funcionar a la hora

de la suma –cuando descompongo ambos términos puedo sumar todos con todos– no es posible en la resta y el 4 del minuendo debería haberse sumado.

74 -
- 28
—
50

Este alumno pone 0 al hacer 4 - 8. Es posible que considere que como al sacar 4 ya llegó a 0, no puede restar más y debe escribir el número más chico que conoce.

74 -
- 28
—
54

En este caso, al encontrarse con un 4 - 8 el niño decide invertirlo y pensarlo como 8 - 4, como si en la resta se cumpliera la propiedad conmutativa o también guiado por la idea de *al más grande le resta el más chico*.

Resulta un trabajo interesante con los niños proponer el análisis colectivo de estrategias –erróneas y correctas– con el objetivo de reflexionar y sistematizar, en particular, las diferencias entre la suma y la resta. Es necesario destacar una cuestión que tiene fuertes efectos en la enseñanza: la suma y la resta no tienen las mismas propiedades y, en particular, la resta no posee algunas de las propiedades “agradables” de la suma que dan mucha más maleabilidad y libertad a la hora de realizar cálculos. Muchos errores de los niños se derivan de la generalización que hacen de propiedades que sí se cumplen en la suma pero no en la resta. Por supuesto, no se trata de conceptualizar las propiedades pero sí de hacerlas jugar, discutir las opciones de cálculo y explicitar qué se puede y qué no en una y otra operación. Se hace necesario hacerse cargo de esta diferencia entre la suma y la resta y asumirla como parte de la enseñanza.

Por eso, discutir con los niños sobre los procedimientos de cálculo para resolver una resta podría permitir el establecimiento de algunas conclusiones como: *En la resta no se puede ‘dar vuelta’ los números, 4 - 8 no es lo mismo que 8 - 4. En los cálculos de suma es posible cambiar de lugar los números y el resultado no varía. En el cálculo de resta eso no es posible pues, al cambiar de lugar los números, da otro resultado. Por ejemplo 8 - 4 = 4, y si hacemos 4 - 8 va a dar un número más chico que el cero. Otra conclusión posible es: 4 - 8 no da 0, da menos que cero.* (...)

Cuando los alumnos vuelvan a resolver cálculos –tanto por medio de un cálculo mental o un algoritmo convencional–, es importante remitirlos a estas conclusiones si producen errores parecidos.

Muchos de estos errores aparecen cuando los niños desarman ambos números al realizar el cálculo de resta. Esto en general se debe a que en el cálculo de suma esta es una estrategia habitual que funciona siempre. Por este motivo, incluso en los cálculos de suma es necesario analizar con los niños procedimientos en los que se descompongan ambos sumandos o solo uno de ellos. Por ejemplo, es posible resolver $47 + 35$ como $47 + 30 + 5$, o $47 + 10 + 10 + 5$. Esto también puede realizarse con los cálculos de resta y entonces resolver, por ejemplo, $83 - 25$ como $83 - 20 - 5$ o $83 - 10 - 10 - 5$. Para que estas resoluciones tengan lugar, el trabajo con escalas ascendentes y descendentes de 10 en 10, de 20 en 20, etc. resulta especialmente necesario.

Los problemas de complemento y comparación proporcionan un contexto propicio para relacionar la suma y la resta. Por ejemplo, es posible establecer que $80 - 56$ es igual a encontrar qué número sumado a 56 da 80 y registrarlo en un cartel informativo al que se pueda recurrir toda vez que sea necesario. (*Progresiones de los Aprendizajes - Primer ciclo*, 2018, pp. 105-108)

A su vez, la misma cuenta puede tener significados diferentes: sacar una cantidad, comparar dos colecciones o averiguar lo que le falta a una cantidad para llegar a otra.

En síntesis, para producir un mejoramiento de procedimientos apoyados en el conocimiento del sistema de numeración y un dominio creciente de recursos de cálculo para restar, se encontrarán en las secuencias para primero, segundo y tercer grado propuestas que promueven:

- la sistematización de un conjunto de resultados que permite la construcción progresiva de un repertorio de sumas y restas disponibles en memoria o fácilmente reconstruibles a partir de aquellos resultados memorizados;
- la elección de recursos de cálculo según los números involucrados;
- la construcción de procedimientos personales para resolver restas;
- la disponibilidad de diversos recursos de cálculo, ya sea mental o algorítmico.

Lo que en un momento es un desafío, una situación frente a la cual los niños proponen respuestas, explicitan procedimientos (por ejemplo, en primer grado, $8 + 4 = 12$; en segundo, $150 + 150 = 300$; en tercero, $5 \times 50 = 250$), más tarde deberá formar parte de aquello que los niños disponen, ya que, de no ser así, quedan comprometidos otros aprendizajes.

Las habilidades en el terreno del cálculo dependen de consistentes puntos de apoyo. El soporte básico para su desarrollo es el dominio de las combinaciones aritméticas consideradas en los repertorios. Las fases de este trabajo son:

- construcción, empleando diferentes procedimientos apoyados en los significados de las operaciones;
- organización, para percibir regularidades que pueden facilitar recordarlos;
- memorización comprensiva, para retener formas abreviadas;
- utilización de resultados automatizados y de las propiedades de las operaciones para resolver cálculos fuera del repertorio, más complejos, etcétera.

Al trabajar sobre un conjunto de cálculos, los alumnos comienzan a darse cuenta de algunas regularidades. Por ejemplo que, en la adición, al sumar 1 a un número natural, se obtiene su sucesor.

El papel fundamental de la anticipación

Sin duda, la posibilidad de anticipación se potencia con la posibilidad de efectuar cálculos, y es un propósito importante de la enseñanza en los primeros grados que los alumnos pasen progresivamente de procedimientos más ligados al conteo, a procedimientos más ligados al cálculo.

Por ejemplo, para resolver el siguiente problema planteado en primer grado aparecen ambos tipos de procedimientos. Se les dice a los alumnos que en una caja hay 5 piedritas y se les pide que digan cuántas habrá después de introducir 3 piedritas más. Antes de resolver el problema, los niños no pueden ver, a través de la caja, las 5 piedritas que había inicialmente dentro. En sus resoluciones, utilizan diferentes categorías de procedimientos:

- algunos elaboran mentalmente la respuesta apelando al resultado memorizado de $5+3=8$;
- otros sobrecuentan a partir de 5: 6, 7 y 8, con o sin apoyo de los dedos;
- otros ponen 5 dedos en una mano y 3 dedos en la otra y cuentan todo;
- otros necesitarán poner 5 piedritas, agregar 3, y contarlas.

Si bien todos estos procedimientos suponen el establecimiento de relaciones pertinentes (hay que agregar 3), tienen diferencias en cuanto a sus alcances y límites. Solo los primeros utilizan procedimientos de cálculo. El recurso de calcular supone usar un modelo aritmético general, que podrá ser empleado aun cuando se aumenten significativamente las cantidades. Supone ir conquistando confianza en la validez de la utilización de los modelos que construyen.

Los otros procedimientos son de tipo conteo y se apoyan en una representación figurada de la situación, evocando los objetos, o en el conteo de los objetos mismos. Estos resultarían muy poco eficaces si el mismo problema se planteara con cantidades mucho más grandes. Esta última cuestión nos advierte de los límites para anticipar inherentes a los procedimientos de conteo.

¿Cómo favorecer en los alumnos el pasaje de un tipo de procedimiento a otro? Se trata de proponerles problemas en los que haya que calcular, aun cuando no dispongan de una solución experta. A través de la resolución de diferentes problemas, la confrontación y análisis de diversas soluciones, el reconocimiento de relaciones entre diferentes procedimientos, su puesta a prueba con números más grandes, podrán empezar a apropiarse de procedimientos vinculados al cálculo.

Esta transición no se hace de manera lineal ni al mismo tiempo para todos los niños ni de un modo definitivo para el mismo niño. Es importante señalar que no se trata de saltar los procedimientos de tipo conteo, pues son indispensables por un tiempo para muchos alumnos y para diversos problemas. La tarea consiste en ayudar a los niños a superar esos problemas y a incorporar procedimientos más vinculados a la posibilidad de operar con los números como también de disponer de resultados.

En resumen, se trata de brindar a los alumnos oportunidad para:

- tomar conciencia de que los números permiten prever el resultado de una acción sin realizarla;
- desarrollar y mejorar los procedimientos mentales asociados a esta toma de conciencia;
- emplear diversos soportes simbólicos, recurrir a las escrituras aditivas o, más precisamente, comprender la ligazón entre la reunión de varias colecciones y las escrituras que representan esta reunión;
- pasar progresivamente de procedimientos más ligados al conteo a los procedimientos más ligados al cálculo y percibir el interés de disponer de resultados memorizados.

¿Qué esperamos que aprendan los alumnos en relación a las operaciones con números naturales en 2do grado?

Números y operaciones	Operaciones con números naturales	
Suma y resta. Distintos tipos de problemas		
1.º grado	2.º grado	3.º grado
<u>Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos (conteo, dibujos, sobreconteo y cálculo).</u>	<u>Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos.</u>	<u>Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos.</u>
<u>Exploración de problemas de adición y sustracción en situaciones correspondientes a <u>nuevos significados</u>: (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, comparación de dos estados relativos, etc.) por medio de diferentes estrategias y posterior comparación de las mismas.</u>		
<u>Resolución de problemas presentados en soportes diversos, en los que resulta necesario identificar datos, incógnitas y <u>cantidad de soluciones</u>.</u>		

Números y operaciones	Operaciones con números naturales	
Suma y resta. Cálculo exacto y aproximado		
1º grado	2.º grado	3.º grado
<u>Práctica del cálculo mental</u>  para disponer progresivamente en memoria de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y la sustracción.		
<u>Utilización de resultados numéricos conocidos</u> y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver mentalmente <u>cálculos exactos y aproximados</u> . Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas. <u>Comparación posterior de las mismas</u> .		
<u>Exploración y utilización de estrategias de cálculo de sumas y restas.</u> <u>Análisis del recurso más conveniente de acuerdo con la situación y los números involucrados.</u>		
<u>Dominio progresivo de los algoritmos convencionales para la adición y sustracción</u> e investigación de otros algoritmos producidos por los alumnos o propuestos por el docente.		
<u>Uso de la calculadora</u> para propiciar diferentes recursos de cálculo, resolver problemas y verificar resultados.		



Algunas dimensiones que enmarcan una secuencia de actividades y la tarea docente

El material que presentamos a continuación incluye pequeñas secuencias didácticas que permiten trabajar en torno a algún sentido de un objeto matemático.

Adoptar una secuencia elaborada por otro lleva a la necesidad de analizarla didácticamente, tanto para determinar qué aspecto del objeto matemático pretende trabajar como para avanzar en la mirada sobre la gestión de la clase.

Algunos de los asuntos esenciales a considerar como parte del análisis son los siguientes.

- *Objetivo.* ¿Con qué intencionalidad didáctica se presenta cada una de las actividades? ¿Qué conocimiento se espera que los estudiantes pongan en juego en su resolución?
- *Variables que intervienen.* Los valores que adquieren las variables permiten desarrollar estrategias de resolución más o menos artesanales, más o menos generales. A partir de este análisis, si fuese necesario, es posible plantear cambios en las variables para provocar cambios en las estrategias.
- *Conocimientos previos necesarios para poder comenzar a transitar por la secuencia.* No solo se trata de conocimientos matemáticos, sino también de tipos de prácticas necesarias para poder abordar los problemas de la secuencia.
- *Anticipación de modos de resolver de los niños/as.* ¿Qué saben los chicos para resolver este juego y cada una de las actividades propuestas? ¿Qué estrategias usarían? ¿Cómo lo harían?

Anticipar las posibles resoluciones permite pensar en las intervenciones frente a cada una de ellas.

- Posibles concepciones de los niños, errores, dificultades y remediaciones.
- *Momentos de discusión.* ¿Qué objetivos nos planteamos para cada uno de estos momentos? ¿Qué consideramos que tiene que quedar registrado luego de la resolución de cada problema? ¿Qué estrategias o relaciones queremos destacar?
- ¿En qué momentos los niños/as requerirán de nuestra intervención? ¿De qué manera anticipamos esa intervención?
- ¿Cómo coordinar una puesta en común? ¿En qué momento conviene habilitar uno o varios espacios para la institucionalización de los conocimientos trabajados?

Resulta importante tener en cuenta que hay dos procesos fundamentales en la tarea del docente: el de devolución y el de institucionalización.

La **devolución** es una tarea del docente que consiste en lograr que el alumno asuma la responsabilidad matemática de dar respuesta a un problema, es decir que el alumno se comporte como sujeto matemático.

La **institucionalización** devuelve al alumno el producto de su trabajo, pero también destaca qué se ha enseñado y qué empezará a ser requerido en próximas producciones. Luego de haber trabajado en las distintas situaciones, los alumnos deben asumir la significación socialmente establecida de los conocimientos que han adquirido y adoptar las convenciones sociales pertinentes. En esta fase se destacan las características importantes del problema, es decir el objetivo de aprendizaje propuesto por el docente. A partir de las producciones de los alumnos, el docente desprende lo que ellos deben retener y se los dice. El/la docente organiza la presentación de las producciones de los alumnos y las alumnas, favorece y guía el análisis de las mismas, las confrontaciones a partir de las diversas argumentaciones y, de esta forma, provoca que se formule y sintetice el saber de la clase, por supuesto cuidando que se asocie a lo realizado a partir de la situación propuesta pero que, a la vez, se desprenda del contexto en el que surgió, para que sea reutilizable en próximas situaciones.

Secuencia de actividades para 2do grado

La siguiente propuesta se basa en un recorte, selección y adaptación de actividades extraídas del documento “Quitar, retroceder, comparar y completar... Propuestas para la enseñanza de la resta”.

Es preciso señalar que, si bien se presentan varias actividades, es indispensable que el/la docente incluya también otras situaciones similares que permitan a los alumnos y las alumnas avanzar en el dominio de lo estudiado. La cantidad de clases que se utilicen para desarrollar esta propuesta será una decisión de cada docente. Se deben considerar el avance del grupo, sus tiempos de trabajo y la necesidad o no de agregar más actividades que permitan afianzar los aprendizajes.

La secuencia se organiza en tres momentos:

- *Primera parte:* Con relación a estrategias y repertorios para resolver sumas incompletas con números hasta 10.
- *Segunda parte:* Con relación a estrategias y repertorios para resolver sumas incompletas con números redondos.
- *Tercera parte:* Usar sumas para resolver restas.

PRIMERA PARTE

Actividad 1

Un juego: lo mío, lo tuyo, lo nuestro

MATERIALES:

10 cartas con números del 1 al 10.

CÓMO SE JUEGA:

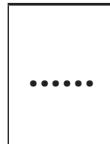
- Dos se sientan frente a frente: el tercer compañero se coloca de manera que pueda ver las cartas que los dos le van a mostrar.
- Los compañeros que están sentados frente a frente se reparten las cartas, las mezclan y las colocan una sobre otra con el número hacia abajo.
- Al mismo tiempo, cada uno levanta una carta y la muestra al otro jugador; ninguno puede ver el número de su propia carta.
- El tercer jugador mira ambas cartas y dice el resultado de sumar los números de ambas (“Lo nuestro”).
- Cada uno de los otros jugadores debe averiguar cuál es el número de la carta que tiene en la mano. El primero que lo averigua correctamente se queda con las dos cartas.
- El juego termina cuando se acaban las cartas, y gana quien acumule más cartas.

Para después de jugar**Actividad 2**

¿Cómo hiciste para averiguar el número de tu carta?

- A.** Estas son las cartas que salieron en el juego. Completá con “lo nuestro” en cada caso

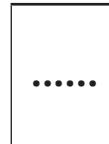
Lo nuestro



Lo nuestro



Lo nuestro



7

5

8

5

9

10

- B.** Revisa los números que dijo el secretario y corregí los incorrectos.

Lo nuestro



Lo nuestro



Lo nuestro



7

4

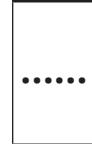
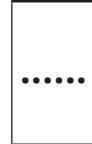
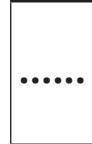
7

7

8

4

- C.** Completá la carta que falta



D. ¿Es posible que para todas estas jugadas la carta sea 5? ¿Por qué?

Lo nuestro 11	Lo nuestro 12	Lo nuestro 14
6		
	7	
		8

Actividad 3

A. Un grupo de compañeros pensaba cuál era la carta que correspondía a la siguiente jugada:

13	<i>Ceci: - Para mí la carta que falta es un 7 porque eso me dio cuando conté desde 7 hasta 13.</i>
7	<i>Pedro: - No puede ser, porque $7 + 7$ es 14 y ya se pasa.</i>
	<i>Laura: - Es 6, porque si con 7 se pasa por uno, la carta que va es más chica que 7.</i>
	<i>¿Alguno tiene razón? ¿Por qué?</i>

B. Completen con el número que falta en cada jugada. Anoten debajo en qué se fijaron y luego comparan en parejas si se fijaron en lo mismo.

Lo nuestro 13	Lo nuestro 14	Lo nuestro 18
9		
	6	
		8
.....
.....
.....

Actividad 4

A. Mientras jugaban, un grupo de chicos anotaba así las cartas que fueron saliendo:

$$7 + 3 = 10$$

¿Cuál fue el número que dijo el secretario?.....

¿Qué carta le tocó a cada chico?

Ahora, completen los números que faltan anotar en estas jugadas:

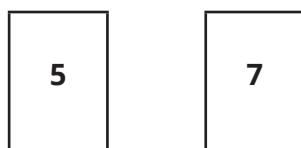
....+5 = 10	10 +.....= 18	4 +.....= 8	9 +.....=14
6+.....= 10	10 + 6 =.....+ 6 = 12+ 5 = 12
8+...= 10 + 9 = 19	9 +.....=18	8 += 17
.....
.....

¿En qué casos te das cuenta rápido? ¿Por qué?

Agregá dos cuentas incompletas más para cada columna.

Actividad 5

A. En una jugada salieron las siguientes cartas:



Matías, el secretario, explica que lo pensó así:

"Primero agrego 3 al 7 para llegar a 10 y después agrego otros dos"

- ¿Dónde está el 5 en el procedimiento de Matías?

.....

En otra jugada, Lucas sacó 8 y el secretario dijo 12.
Entonces su compañero anotó **12 - 8 = 4**.

- ¿Sirve esa cuenta para encontrar la carta que falta averiguar? ¿Por qué?

.....

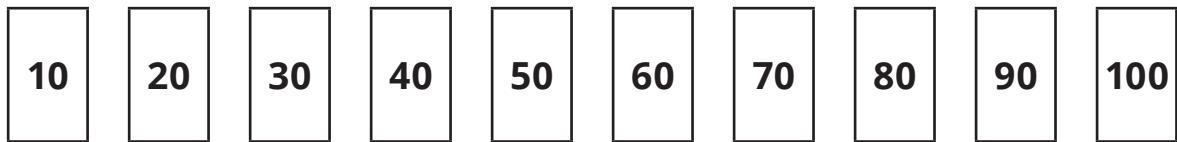
- ¿Cómo harías vos para calcular la carta que falta?

.....

SEGUNDA PARTE

Actividad 1

A. Les proponemos volver a jugar a *Lo mío, lo tuyo y lo nuestro* pero usando cartas como éstas:



Mientras juegan vayan escribiendo en una hoja los cálculos que resuelven en cada jugada.

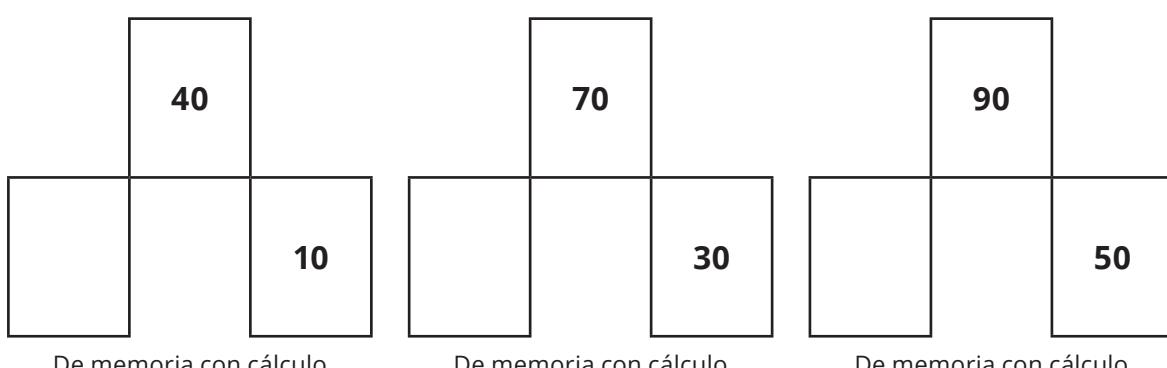
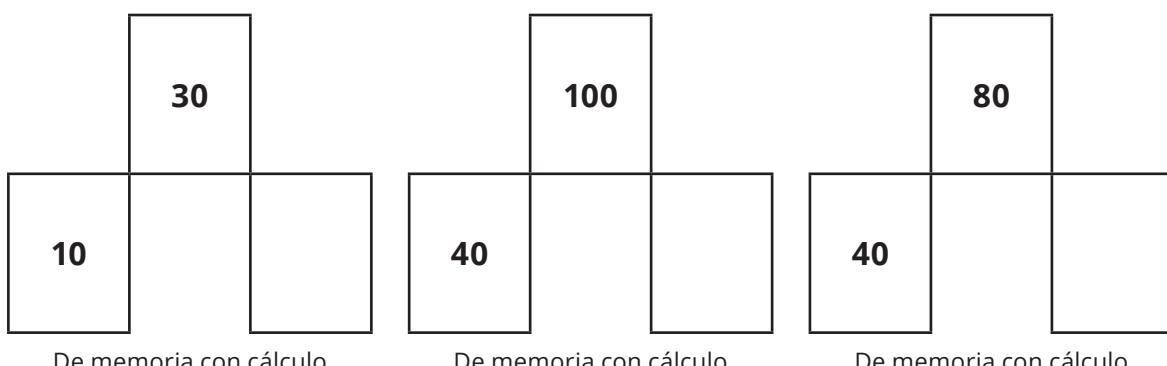
Después de jugar, marquen los cálculos que anotaron. Usen un color para los que ya sabían y otro color para los que tuvieron que pensar.

Para después de jugar

Actividad 2

A. ¿Qué cartas habrán sacado los chicos?

Completá con la carta que falta. Luego marcá en cada caso el modo en que lo hiciste.



B. Anotamos lo que ya sabemos de tanto jugar con las cartas:

Para completar el cuadro podés fijarte en lo que fuiste anotando en otras actividades.

Sumas de dígitos iguales	Sumas de dieces iguales	Sumas de cientos iguales
$2+2=4$	$20+20=40$	$200+200=400$
$3+3=.....$	$30+30=.....$	$300+300=.....$
$5+5=.....$	$50+50=.....$	$500+500=.....$
$7+7=.....$	$70+70=.....$	$700+700=.....$
$8+8=.....$	$80+80=.....$	$800+800=.....$

Sabiendo que $9+9=18$, ¿qué otros cálculos podés resolver?"

Repasamos sumas que dan 10 o 100 o 1000

Sumas que dan 10	Sumas que dan 100	Sumas que dan 1000
$1+9=10$	$10+90=100$	$100+900=1000$
$2+8=10$	$20+80=100$	$200+800=1000$
$3+7=10$		
$4+6=10$		
$5+5=10$		
$6+4=10$		
$7+3=10$		
$8+2=10$		
$9+1=10$		

- C.** Matías dice que luego de completar la primera columna de cálculos le resulta más fácil completar la segunda y la tercera. ¿Por qué dice eso? ¿Qué les parece que descubrió Matías?

Actividad 3

- A.** Usamos las sumas que sabemos para nuevos juegos:

Adivinanzas y sumas incompletas

1. Adivinanzas con números usando la calculadora

¿Qué número hay que agregarle a 8 para que me dé 16?

¿Qué número hay que agregarle a 70 para que me dé 79?

¿Qué número hay que agregarle a 100 para que me dé 139?

¿Qué número hay que agregarle a 500 para que me dé 1000?

¿Qué dinero hay que parearle a 1000 para que me dé 1600?

¿Qué número hay que agregarle a 2000 para que me dé 2348?

Primero pensá el número y luego probalo en la calculadora

2. Sumas incompletas

Acá van varias sumas a las que les falta uno de los números. Son sumas en las que hay que encontrar “qué número hay que agregar para encontrar el otro”, te animás a completarlas?

$$4 + \dots = 10$$

$$40 + \dots = 100$$

$$400 + \dots = 1000$$

$$5 + \dots = 10$$

$$50 + \dots = 100$$

$$500 + \dots = 1000$$

$$7 + \dots = 10$$

$$70 + \dots = 100$$

$$700 + \dots = 1000$$

$$9 + \dots = 10$$

$$90 + \dots = 100$$

$$900 + \dots = 1000$$

A1. ¿Hay algunos cálculos ya conocidos que te ayudaron a resolver estas actividades? ¿Cuáles?

B. Nuevas sumas incompletas.

1. Sumas para armar números redondos

$$63 + \dots = 70$$

$$67 + \dots = 70$$

$$72 + \dots = 80$$

$$167 + \dots = 170$$

$$138 + \dots = 140$$

$$23 + \dots = 30$$

$$123 + \dots = 130$$

$$423 + \dots = 430$$

2. ¡Sumas para completar números redondos más grandes!

$$45 + \dots = 100$$

$$65 + \dots = 100$$

$$85 + \dots = 100$$

$$25 + \dots = 100$$

$$55 + \dots = 100$$

$$75 + \dots = 100$$

$$78 + \dots = 100$$

$$88 + \dots = 100$$

$$48 + \dots = 100$$

En el cálculo $78 + \dots = 100$, hay que encontrar un número que cuando lo sumo al 78 llego hasta el 100. Se puede hacer completando en varios pasos, primero redondeando el número así:

A 78 le sumo 2 y llego a 80. Luego a 80 le sumo 20 para llegar al 100. Entonces $78+2+20=100$

TERCERA PARTE

Actividad 1

Usar sumas para restar

Resolvé las restas usando la información que da la suma

- Si $30 + 30 = 60$, ¿cuánto es $60 - 30$?
- Si $50 + 50 = 100$, ¿cuánto es $100 - 50$?
- Si $800 + 800 = 1600$, ¿cuánto es $1600 - 800$?
- Si $1000 + 1000 = 2000$, ¿cuánto es $2000 - 1000$?
- Si $40 + 60 = 100$, ¿cuánto es $100 - 60$?
- Si $40 + 40 = 80$, ¿cuánto es $80 - 40$?

Un truco que ayuda a restar

Saber una suma ayuda a restar. ¿qué restas podemos saber a partir de estas sumas?

De esta suma	Una resta	Otra resta
$7 + 8 = 15$	$15 - 8 = \dots$	$15 - 7 = \dots$
$10 + 9 = 19$		
$7 + 9 = 16$		
$50 + 40 = 90$		
$500 + 400 = 900$		

RESTANDO COMO LOS EGIPCIOS

La suma y la resta están relacionadas

En el antiguo Egipto, para resolver restas usaban sumas o completamientos. Resulta una estrategia interesante para usar y que nos hace más fácil pensar algunas restas. Por ejemplo si sabemos que $30 + 20 = 50$, podemos pensar a $50 - 30$ como $30 + \dots = 50$ (**¿30 + cuánto da 50?**). Entonces si $30 + 20 = 50$; va a resultar que $50 - 30 = 20$ y también $50 - 20 = 30$.

Actividad 2

*Usar sumas para restar***1. Completá este cuadro con los sumas que te pueden ayudar para estas restas**

Restas	Suma que ayuda para resolver la resta
100 - 50	
100 - 40	
100 - 20	
400 - 200	
800 - 400	
160 - 80	

2. Restas para seguir pensando

¿De qué forma se podrían pensar estos restos? Buscá el resultado de cada una.

$$\begin{array}{lllll}
 13 - 9 = & 16 - 9 = & 15 - 10 = & 18 - 11 = & 19 - 13 = \\
 9 - 7 = & 8 - 5 = & 9 - 6 = & 16 - 12 = &
 \end{array}$$

Restar es contar la diferencia entre números. Por eso, cuando tengo una resta puedo hacerla buscando *cuánto le falta a un número para llegar a otro*.

Por ejemplo, para hacer $15 - 9$ puedo pensarla como “cuánto le falta a 9 para llegar a 15”.

3. ¿Cuánto le falta para?

- | | |
|---|----------------------|
| • ¿Cuánto le falta a 6 para llegar a 10? | Entonces $10 - 6 =$ |
| • ¿Cuánto le falta a 7 para llegar a 10? | Entonces $10 - 7 =$ |
| • ¿Cuánto le falta a 16 para llegar a 20? | Entonces $20 - 16 =$ |
| • ¿Cuánto le falta a 17 para llegar a 20? | Entonces $20 - 17 =$ |
| • ¿Cuánto le falta a 36 para llegar a 40? | Entonces $40 - 36 =$ |

Análisis didáctico

Acerca de la propuesta general

La secuencia se inicia con un juego a partir del cual se van estudiando algunas relaciones numéricas para finalizar en el estudio de la resta. El **propósito** de este juego es, por una parte, favorecer la adquisición de estrategias de cálculo mental de suma y por otra iniciar el establecimiento de relaciones entre cálculos de suma y de resta. Es importante distinguir la intencionalidad del docente al diseñar e implementar esta propuesta –la adquisición de un contenido matemático específico, en este caso cálculo mental de sumas y restas- de la intencionalidad del alumno, que es ganar el juego. Desarrollar estrategias para calcular más rápido la carta propia ubica al alumno en mejores condiciones para ganar. Es decir que la propuesta permite un cruce entre la intencionalidad del docente (enseñar) y la del alumno (ganar el juego).

En este juego están implicadas distintas **tareas matemáticas**. Quienes cumplen el rol de secretarios tienen que averiguar “lo nuestro”, es decir el resultado de una suma, mientras que quienes tienen que averiguar “lo mío” tienen que calcular uno de los sumandos conociendo el otro sumando y el total. Es importante que los alumnos participen cumpliendo diferentes roles ya que cada tarea promueve la construcción de diferentes conocimientos matemáticos. A su vez, es importante considerar la inclusión de actividades con diferentes tareas a lo largo de la secuencia.

En cuanto a los **conocimientos disponibles** para comenzar a jugar, se espera que los alumnos de segundo grado hayan tenido oportunidades de resolver problemas de suma y resta vinculados a los sentidos más sencillos (agregar y quitar, avanzar y retroceder, unir), dispongan de estrategias de resolución vinculadas al conteo, sobreconteo, a descontar; conozcan los signos (+, -, =). Si bien es esperable que los alumnos hayan construido algunos repertorios de cálculo en primer grado –por ej.: sumas de iguales, sumas que dan 10, sumas de 10 + dígito, agregar y quitar 1- no es un requisito que los alumnos dispongan de esos repertorios para poder jugar ya que será a partir de la participación sostenida en esta propuesta que podrán avanzar en la construcción de repertorios y estrategias de cálculo. Los **conocimientos a construir** a partir de este juego son varios: construcción y/o sistematización de repertorios de cálculo de suma de dígitos y de 10 más un dígito, adquisición de estrategias

de cálculo mental de sumas, avanzar en la identificación de relaciones entre la suma y la resta. Las actividades que se propongan luego del juego retomarán alguna de estas cuestiones para profundizar su análisis y sistematización.

Los **procedimientos** de resolución variarán entre quienes ocupen el rol de secretario o quienes deban averiguar una de las cartas. Los primeros deberán reunir dos cantidades que *simultáneamente* tienen disponibles. En este caso es posible que apelen a:

- la representación de ambas colecciones y **conteo**;
- la representación de una de las colecciones y **sobreconteo**;
- la suma en los casos en que se dispone del resultado en memoria;
- establecer relaciones entre el cálculo a resolver y un cálculo disponible en memoria.

Los alumnos cuya tarea consiste en determinar la carta del compañero enfrentan un problema que implica averiguar *una parte o complemento*. En este caso es posible que:

- representen la colección conocida y vayan agregando de a un elemento hasta obtener el total dicho por el secretario;
- retengan en la memoria la colección conocida y sólo agreguen elementos hasta completar el total;
- descuenten la colección conocida del total obtenido;
- usar cálculos memorizados;
- establecer relaciones entre el cálculo a resolver y un cálculo disponible en memoria.

En todas esas estrategias habrá que reconocer la cantidad que resuelve la situación. También es posible, para ambos casos, que algunos alumnos dispongan en memoria del resultado del cálculo o que se apoyen en resultados disponibles en memoria para averiguar otro. Tomemos el caso de $8 + 6$. Podrían usar, por ejemplo:

- Sumas de iguales:
 - $6 + 6 = 12$ y agregar 2 al resultado, ya que 8 es dos más que 6.
 - $8 + 8 = 16$ y descontar 2 al resultado, ya que 6 es dos menos que 8.
 - $7 + 7 = 14$; entonces $8 + 6$ dará el mismo resultado ya que se agrega 1 a un término de la suma y se descuenta 1 al otro término.
- Descomposición de los sumandos para apoyarse en sumas que dan 10:
 - $8 + 2 + 4$
 - $4 + 4 + 6$

- Sumas de la forma 10 + dígito:
 $10 + 6 = 16$, entonces $8 + 6$ es *dos* menos que 16 porque 8 es *dos* menos que 10.

Sobre cada una de estas estrategias se irá haciendo hincapié en las actividades posteriores al juego. Esas actividades constituyen oportunidades para revisar lo hecho y extraer del juego los asuntos netamente matemáticos. Es decir que serán actividades que promuevan el estudio formal de las relaciones numéricas que el juego movilizó.

Análisis didáctico de actividades

Actividad 1

El juego constituye una instancia fundamental en la construcción de los conocimientos que se proponen para la secuencia ya que permite a cada estudiante ensayar respuestas diferentes o más ajustadas para una misma situación. En este sentido, se espera que los alumnos puedan afrontar el problema matemático que el juego porta: reunir dos colecciones, calcular el complemento del total. En términos didácticos, una vez dada la consigna *devolvemos* al alumno la situación para que la resuelva con las herramientas que tenga disponibles. Cada mano del juego ofrece la oportunidad de probar estrategias y ampliarlas a partir de las usadas por los otros participantes. Luego de varias jugadas, el docente tiene como propósito que los alumnos hagan explícitas las estrategias que fueron poniendo en juego para resolver y que esa información circule y sea puesta en discusión por todo el grupo. Reconocemos este momento como la puesta en común. De él nos sirve guardar registro anotando en un cartel y en los cuadernos los modos posibles de calcular el dato según sea una parte o el total.

Este registro será el punto de apoyo para avanzar en la actividad 2 o bien, para volver a jugar con una nueva intencionalidad. Por ejemplo, para profundizar el registro de estrategias para algunas situaciones particulares:

Cálculos que sé de memoria	Estrategias para encontrar las cartas cuando no las sé de memoria

Siendo conscientes de la variedad de estados de saber, quizá sería pertinente disponer de cartas cuya representación varíe. Por ejemplo, cartas criollas (que tienen tanto el número como la cantidad), cartas que sólo tengan números, etc. Por otro lado, se po-

drá decidir si las cartas de esos diferentes tipos de mazos se mezclan para conformar uno que incluya variedad en las representaciones. Según cuales fueren las empleadas, se está interviniendo sobre condiciones didácticas que repercuten en el despliegue de nuevas y diversas estrategias.

A su vez, siendo el análisis de estrategias de cálculos el propósito de la clase, habrá que anticipar los tiempos que se asignarán a cada momento, reservando uno importante para la puesta en común y el registro de conclusiones. Es frecuente que los alumnos se entusiasmen jugando o que no dispongan aún de la atención suficiente para encarar estas dos tareas (jugar y conversar sobre las estrategias) de corrido o que suceda algún imprevisto que nos lleve a modificar los tiempos anticipados. En estas ocasiones, puede resultar más productivo realizar este trabajo en la clase siguiente, apoyándose en los registros que se hicieron durante el juego.

Actividad 2

Para la presentación de la actividad es necesario generar un espacio donde *evocar* lo hecho a fin de que los alumnos puedan tenerlo disponible y reutilizarlo en la actividad siguiente. En este sentido, cabe señalar la importancia de que las actividades posteriores al juego sean una verdadera oportunidad de recrear la situación de origen, es decir que tras el juego bien vale proponer una jugada simulada en tanto y en cuanto ofrece al alumno un contexto conocido pero alejado de la acción práctica y concreta de jugar.

Evocado el juego y las estrategias empleadas, se invita a los alumnos a resolver la actividad. Es una nueva instancia de *devolución* que los habilita a tomar, de todo lo que circula, aquello que les resulte asequible para resolver la actividad. Al docente, esa forma elegida de resolver le informa el estado de saber del alumno, instancia sobre la cual deberá traccionar paulatinamente a fin de favorecer su desarrollo.

En el caso particular de esta propuesta, que permite poner en juego diferentes estrategias para averiguar la carta que debe nombrar el secretario, podrían sucederse varios procedimientos.

En el primer caso, $7 + 5$, es posible que un alumno averigüe el total mediante un procedimiento de representación de la cantidad y cuente o sobrecuento. También podría apoyarse en algún repertorio memorizado, usar esos repertorios memorizados para realizar descomposiciones del 7 o del 5 y así reorganizar el cálculo de manera conveniente. Por ejemplo, si disponen del 7 como $5 + 2$ y entonces es posible que realicen $5 + 5 + 2$, apoyándose en $5 + 5 = 10$. Si tienen memorizadas sumas a 10 y disponen del 5 como $2 + 3$, entonces podrían hacer $7 + 3 + 2$.

En el segundo caso, $8 + 5$, los alumnos podrían apoyarse en procedimientos similares a los anteriores. Pero también, surge la posibilidad de hacer funcionar la relación empleada al resolver la primera situación pensado en la relación $+1$ al notar que un sumando se mantiene y el otro aumenta 1, llegando a la conclusión de que en esta oportunidad el resultado aumenta 1.

Si esto no surgiera de parte de los chicos, es importante que el docente lo pregunte, que vaya paulatinamente instalando la '*lectura en relación*', durante los intercambios que se realicen en la puesta en común. Estas intervenciones habilitan a los alumnos a posicionarse frente a las propuestas como poseedores de un conocimiento factible de ser usado en nuevas oportunidades evitando que cada caso sea resuelto como uno nuevo.

En el tercero, los alumnos podrían poner en juego, además de las estrategias ya enunciadas, cierto apoyo en la oralidad *diez-nueve* -> *diecinueve*, la suma de composición de "redondo más suelto" como parte de un repertorio disponible, o bien la consideración del 9 como 10 - 1 para resolver haciendo $10 + 10 - 1$.

Sabemos que no todos los alumnos resolverán al mismo tiempo todas las actividades. Esta diferencia hace necesaria la planificación de actividades complementarias. Habilitar un tiempo de trabajo a cada alumno y habilitarnos uno para acompañarlos es parte de las cuestiones que la planificación debe anticipar. Quizá mientras algunos terminan, mediando el docente su tarea, haya otros que puedan volver a jugar de modo autónomo o bien pasar a resolver el punto b).

El punto b) es una instancia donde la tarea del alumno deja de ser *resolver* para pasar a ser una tarea de *validación*. Se habilita así la reutilización de las estrategias que permitieron encontrar el resultado en el punto a), esta vez para evaluar la validez de la respuesta dada. Variar la tarea es una oportunidad para "utilizar la misma idea" sin repetir el mismo problema. Es decir que afirmar que los alumnos tienen que disponer de muchas oportunidades para poner en juego una noción no quiere decir repetir muchas veces lo mismo, aunque esto también sea un aspecto del trabajo que puede resultar provechoso.

Llegados a esta instancia, es oportuno un trabajo colectivo en vistas a realizar algunas primeras sistematizaciones de lo hecho, dado que las actividades que siguen focalizan en otro tipo de problema matemático.

Es así que la puesta en común de lo hecho buscará *institucionalizar* algunas nociones fundamentales y necesarias de organizar para avanzar a nuevos asuntos. En el caso particular de las actividades a) y b), se abordarán las estrategias para reunir cantida-

des. Es un buen momento para ‘mirar para atrás’ y revisar los registros realizados en la Actividad 1 a fin de modificarlos en función de lo discutido hasta el momento.

A partir de ello, podemos invitar a los alumnos a resolver las siguientes actividades y pensar si lo hasta aquí conversado sirve en esas situaciones. De este modo estaríamos estudiando la extensión de la validez de las conjeturas establecidas.

Los puntos c) y d) buscan recuperar y tematizar las estrategias de complemento que aparecieron durante el juego.

El punto c) varía la posición de la carta que falta (varía el lugar de la incógnita) permitiendo no sólo recuperar las estrategias por las cuales se halló la cifra sino también conversar acerca del uso de los números. No es lo mismo que, como en el primer caso, aparezca el 7 y falte el valor de la segunda carta, ya que esta disposición permite iniciar un conteo desde 7, que falte la primera y esté el valor de la segunda. Esta disposición genera la inquietud acerca de por dónde iniciar el procedimiento. Son discusiones que van, progresivamente, acercando a los alumnos hacia el uso de propiedades que luego serán objeto de estudio en el 2º ciclo. Tal como está planteada la consigna, hablar sobre estos asuntos no sería posible si no mediara la intencionalidad docente de hacerlo aparecer. En este sentido cabe mencionar que las actividades de una secuencia no empiezan y terminan en el papel sino que crecen en la interacción de todos los que están involucrados en la clase.

Se podría ofrecer un momento para poner en común lo hecho y hablar sobre las estrategias empleadas según la posición de la carta que faltaba, dejando registro de que es posible hallar el valor de la faltante contando a partir de la que está independientemente de su posición. Dicha conceptualización permite armarse de un saber con el cuál ir a mirar la propuesta siguiente. Es decir que los momentos de intercambio, de registro, de institucionalización, no necesariamente coinciden con el fin de la clase sino que se remiten a las necesidades propias de una gestión de clase que va tendiendo puentes desde lo conocido hacia lo desconocido.

El punto d) ofrece una cantidad que hay que corroborar y pide la justificación. Es la consigna la que tracciona a la puesta en palabras de los procedimientos empleados. El valor de poner en palabras reside en la posibilidad de tomar conciencia de lo hecho, nombrarlo, darle un estatus de identidad que permita ser reconocido como un conocimiento. Así tematizado y ‘corporizado’ es posible de ser reconocido y reutilizado.

Más allá de cuál sea la estrategia que elija cada alumno, será importante conversar acerca de cuáles son los conocimientos que subyacen a ellas. De este modo, su identificación se vuelve objeto de planificación y enseñanza. Este eje de discusión atraviesa

toda la secuencia didáctica y se va recuperando por medio de diversas actividades que, progresivamente se van desprendiendo de los contextos de origen. Es por ello que la presencia de registros se vuelve una herramienta didáctica fundamental para que, a la hora de poder explicitar de manera individual qué estrategia se utilizó en cada caso, los alumnos puedan «ir a buscar letra» en las explicitaciones que se hicieron antes.

Actividad 3

Empezar cada clase de una secuencia didáctica mirando para atrás, recopilando lo conjeturado, es una manera de decirles a los alumnos todo lo que ya saben y tienen disponible para avanzar en las siguientes tareas. De este modo, revisar qué estrategias se vienen empleando para jugar configura un andamiaje potente para el punto a). En él se propone analizar procedimientos de otros. Leer lo que otro piensa crea una nueva situación para tomar distancia de la acción práctica de resolver, implícita en el juego, y se torna en una tarea de validación.

Enfrentarse a la lectura de los modos de resolver de otros es empezar a acercarse a la escritura de argumentos. Durante la realización de la actividad se podrá realizar en forma conjunta su lectura favoreciendo la interpretación de los procedimientos implícitos en cada uno, a partir de intervenciones que apunten a identificar “qué habrá pensado” cada uno de los niños. Por ejemplo, en el primer caso la afirmación se vincula a un procedimiento de sobreconteo en el que se comete un error, posiblemente frecuente, que es contar el número desde el cual se parte. El docente podrá intervenir para promover que los niños realicen el procedimiento empleado por Ceci y expliquen dónde reside el error. El argumento de Pedro ejemplifica un uso posible de la suma de iguales, en este caso $7 + 7$, para anticipar y controlar posibles resultados. Se espera que los niños expliciten la relación entre ambos cálculos sobre la que el docente podrá promover una mayor precisión: “Si $7 + 7$ es 14, para llegar a 13 que es uno menos hay que descontar 1, es decir que la carta es 6”, en línea con el argumento dado por Laura.

Por otro lado, focalizando más en la estrategia que en la formulación de argumentos, se podrá revisar lo pensado en la Actividad 2 cuando resolvieron $7 + 5$ y $8 + 5$, pensando en qué se parecen ambas situaciones.

El punto b) promueve que los alumnos sean los productores de unas primeras escrituras para iniciarse en la tarea de argumentar. En una instancia colectiva se podrán tomar algunas de las escrituras realizadas por los alumnos como objeto de análisis, por ejemplo transcribir en el pizarrón algunas de las escrituras producidas para un mismo cálculo y realizar en forma colectiva las modificaciones necesarias para que se entienda mejor.

Actividad 4

La lectura e interpretación del significado de los números en una escritura matemática es un asunto de enseñanza. La actividad a) tiene como propósito hacer visible las representaciones posibles de las operaciones subyacentes a las estrategias empleadas durante el juego y las actividades de juego simulado. Avanza en la descontextualización, introduce en el análisis de la notación matemática buscando dar cuenta de qué representación corresponde a cada estrategia.

Se sigue promoviendo el trabajo sobre sumas incompletas. Las tablas con las que la actividad cierra están agrupadas con la intencionalidad de ir creando registro de la relación entre ellas y algunos repertorios: sumas a 10, en la primera; sumas del formato 10 + dígito (que luego podrá devenir en otros números redondos + dígito); dobles y, en la última, se ubican 'otras' que no responden a ningún criterio pero que invitan a empezar a desarmar los números para convertir un cálculo 'difícil' en uno 'fácil'.

Al analizar cada columna se podrá revisar lo hecho para tomar de eso situaciones que sean acordes a los tipos de cálculos allí agrupados.

Una intervención posible es remitirse a la Actividad 2, cuando se completó la carta que faltaba dados el 10 y el 9 y se tematizó el apoyo de la oralidad para resolver ese tipo de cálculos.

Como cierre de esta propuesta se podría armar un registro colectivo de los tipos de cálculos abordados a fin de que quede como cartel en el aula para poder volver sobre ellos las veces que sea necesario.

Actividad 5

Esta actividad tiene el propósito de recopilar y sintetizar lo trabajado en todas las precedentes. Es así que se inicia analizando un procedimiento que consiste en desarmar los números para hacer con ellos un cálculo conocido, que forma parte de los repertorios ya abordados (cuentas que dan 10).

Una posibilidad, dado lo novedoso de la actividad, será gestionar su resolución de modo colectivo buscando no sólo dar respuesta a lo planteado sino también preguntando acerca de con qué cálculo anotar lo que se está buscando y cómo anotar con un cálculo lo que efectivamente realizó. Dicha escritura se convierte en el soporte para analizar la pregunta acerca de dónde está el 5.

Con la misma lógica –averiguar dónde se encuentra algún dato en una representación–, se puede abordar la siguiente parte de la actividad donde se presenta la posibilidad de expresar a través de una resta la búsqueda de la carta faltante. De este modo se retoma el análisis de los significados de los números escritos en la cuenta y se avanza hacia las relaciones entre ellos.

Será preciso dar un cierre a la clase dejando registro de que tanto una suma como una resta permiten encontrar el valor de la carta faltante. Es posible que, a pesar de dejar este registro, no todos los alumnos puedan apropiárselo. Dado que esta instancia ha sido una primera aproximación, estas relaciones entre la suma y la resta se profundizarán en las siguientes propuestas.

Bibliografía

- Brousseau, G. (1994). "Los diferentes roles del maestro", En Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Charlot, Benoit (1986) "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas", conferencia dictada en Cannes, marzo 1986.
- Charnay, R. (1990/91): "Del análisis de los errores en matemática a los dispositivos de remediación; algunas pistas..." Equipo de investigación en didáctica de las matemáticas INRP. En: *Grand N*, N° 48, pp. 37-64. Francia.
- Charnay, R. (1994). "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", En Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: ICE-Horsori.
- Cuadernillos "Entre maestros" 2017, 2018, 2019.
- Diseño curricular de Primer Ciclo. 2019.
- Lerner, Delia (2007) Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 28, N°. 4, pp. 6-17.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/181901>

- Matemática. Fichas para el alumno. Quitar, retroceder, comparar, completar... Propuestas para la enseñanza de la resta, Acelación, 2019.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2007) *Cuadernos para el aula 2. Matemática. Primer ciclo EGB. NAP. Nivel Primario*.
- Progresiones de los aprendizajes. Primer Ciclo 2018.
- Sadovsky, P. (2005). "La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática", En Alagia, H.; Bressan, A. y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

83 Estructura del área de Conocimiento del mundo

85 Planificar el área de Conocimiento del mundo

85 Algunas consideraciones para planificar en el grado

85 Algunas consideraciones para planificar en el ciclo

88 Criterios de selección de temas de enseñanza

89 Cuadro de posibles temas de enseñanza para el ciclo

90 Una propuesta de planificación anual para 1º grado

91 Un tema de enseñanza para 2º grado: “El carnaval, una fiesta popular: en la Ciudad de Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca”

91 Algunas consideraciones para abordar este tema de enseñanza

97 Acerca del tema de enseñanza propuesto

98 Un recorrido posible

98 Hoja de ruta

100 Desarrollo de las actividades

115 Anexo: Materiales de consulta: bibliografía y recursos

El presente capítulo es el resultado del trabajo del Equipo de Conocimiento del Mundo de Escuela de Maestros:

Capacitadores: María Celeste Adamoli, Ignacio Amoroso Villarino, Julia Bassó, Berenice Belmudes, Lara Caplan, Gladys Fidalgo Buasi, Mariana Frechtel, Ana Forte, Marcela Gleiser, Cristina Gómez Giusto, Malka Hancevich, Paula Linietsky, Ana María Manfredini, Bárbara Medina, Marcela Quintana, Irina Radovich, Candela Raña, Laura Sartirana, Claudia Serafini, y Delfina Virasoro.

Coordinación: Silvina Berenblum y Elías Buzarquiz

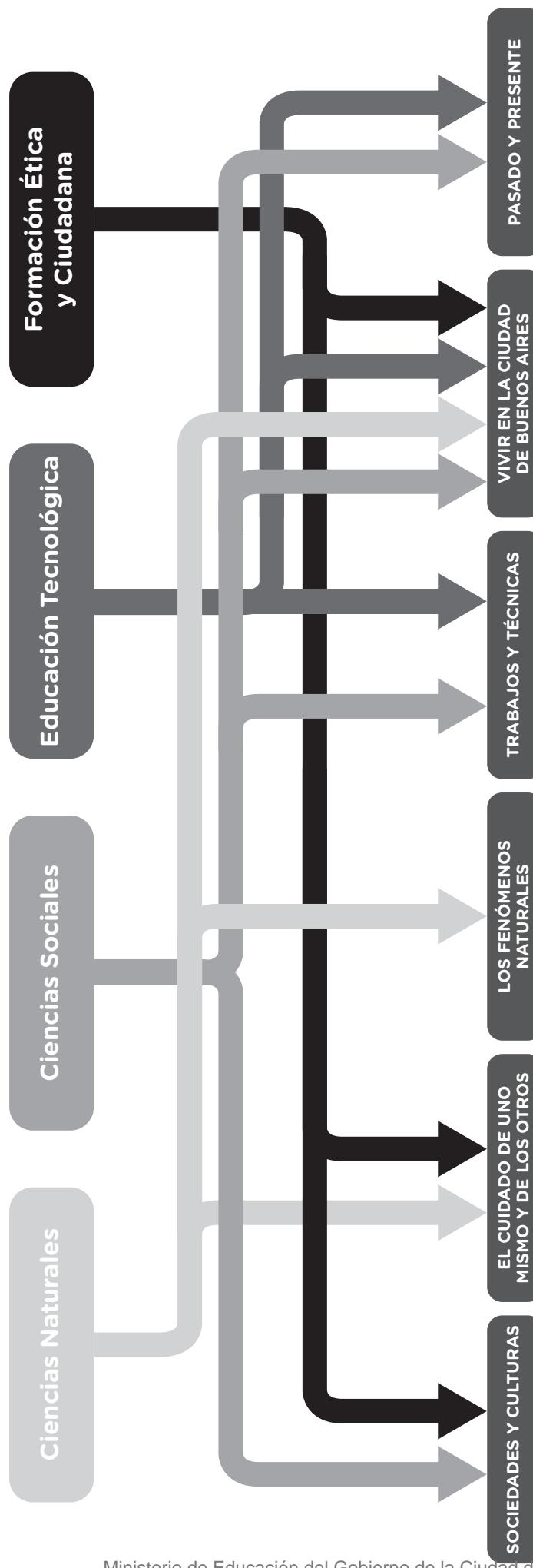
Estructura del área de Conocimiento del mundo

Conocimiento del Mundo es un área de áreas propia del Primer ciclo de la Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ella se funden saberes de cuatro áreas: **Formación ética y ciudadana, Ciencias sociales, Educación tecnológica y Ciencias naturales**. Cada una presenta propósitos bien definidos en torno a qué y cómo enseñar y proponen un trabajo de aproximación gradual e integrada a sus conceptos y modos de conocer.

Los contenidos de estas áreas dialogan y se reorganizan en seis bloques específicos de Conocimiento del mundo: **Sociedades y culturas, El cuidado de uno mismo y de los otros, Los fenómenos naturales, Trabajos y técnicas, Vivir en la Ciudad de Buenos Aires y Pasado y presente**. Esta organización favorece la planificación a partir de temas de enseñanza.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas y producir ideas individual y colectivamente.



"Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para su comprensión" **

Mediante la contextualización
espacial temporal o la
problematización de situaciones

Orientando la selección de contenidos
de uno o más bloques

Permitiendo el planteo de preguntas
que guíen la planificación de una
secuencia didáctica

Planificar el área de Conocimiento del mundo

Algunas consideraciones para planificar en el grado

Como se citó anteriormente, la organización curricular del área favorece la planificación a partir de temas de enseñanza. Seleccionar un **tema de enseñanza** implica pensar una problemática específica que permita ampliar y complejizar la mirada sobre el mundo conocido para las y los estudiantes del Primer ciclo y considerar los **propósitos** de las áreas que orientan dicho recorte.

Según el tema de enseñanza y los aspectos que el docente considere valioso indagar, será necesario priorizar algunos **contenidos** y dejar otros de lado, seleccionando uno o más bloques que colaboren en su abordaje.

Definir un tema de enseñanza, también implica pensar, seleccionar y organizar **las preguntas** que guían la secuencia de actividades y que se consideran interesantes y desafiantes para indagar. Al realizar dicha selección cobrarán relevancia aquellas **actividades** que permitan dar respuesta sobre los interrogantes o problemas planteados y permitirá anticipar algunas estrategias y recursos que colaborarán con la tarea.

Algunas consideraciones para planificar en el ciclo

Planificar en el ciclo supone proponer un recorrido a lo largo de tres años, que propicie la profundidad y la extensión del tratamiento de una selección de temas de enseñanza y a la vez que contemple el equilibrio y la variedad entre los mismos.

Se trata de un trabajo colectivo que implica construir acuerdos entre docentes de grado y docentes coordinadores de cada institución, que permitan enriquecer la propia tarea profesional y las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

Para contribuir con este propósito se han seleccionado algunos **ejes** que favorecen la construcción de criterios de selección y organización de temas de enseñanza. Dichos ejes están pensados como herramientas que intentan colaborar en la organización de la enseñanza del área y surgen de la lectura del Diseño Curricular, del aporte de las diferentes áreas que constituyen Conocimiento del Mundo –cuya especificación se puede encontrar en la introducción de cada uno de los bloques¹– y dialogan con el abordaje de contenidos de otros niveles de escolaridad que preceden al ciclo.

Ejes organizadores	Temas de enseñanza propuestos que lo abordan
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Explorar materiales líquidos y sólidos en la cocina (1º grado) Mezcla y separación de diferentes materiales (2º grado) Los materiales cambian: La elaboración de bombones de chocolate (3º grado)
Seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> Animales de la selva misionera (1º grado) Reservas urbanas de la CABA y sus alrededores (2º grado) La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2º grado) Conocer Buenos Aires a través de sus plazas" (3º grado)
La Tierra y el Universo	<ul style="list-style-type: none"> Observar el cielo. Un aporte desde Conocimiento del mundo (3º grado)
Espacio público	<ul style="list-style-type: none"> Reservas urbanas de la CABA y sus alrededores (2º grado) La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2º grado) El carnaval, una fiesta popular: en la CABA y en la Quebrada de Humahuaca La Plaza de Mayo como lugar emblemático de memoria (3º grado) Conocer Buenos Aires a través de sus plazas (3º grado)

¹ La mención en el párrafo corresponde al Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo (CABA. 2004), específicamente al capítulo destinado al área de Conocimiento del mundo y los seis bloques en que organizan sus contenidos.

Sociedades de diferentes pasados	<ul style="list-style-type: none"> • La vida cotidiana en el Antiguo Egipto (1º grado) • El cruce de los Andes ¿Quiénes participaron? ¿Cómo lo hicieron? ¿Por qué? (2º grado) • El sistema de iluminación en el Buenos Aires colonial (2º grado) • La Costanera Sur de la CABA: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica (2º grado) • La Plaza de Mayo como lugar emblemático de memoria (3º grado) • La vida cotidiana de dos pueblos originarios: la sociedad wichi y una aldea diaguita (3º grado) • La gran inmigración de fin del siglo XIX (3º grado) • Observar el cielo. Un aporte desde Conocimiento del mundo (3º grado)
Identidades individuales y colectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Familias diversas en el mundo (1º grado) • Diversidad de escuelas en el presente (1º grado) • Crecemos ¿Y seguimos siendo los mismos? (1º grado) • El carnaval, una fiesta popular: en la CABA y en la Quebrada de Humahuaca (2º grado) • La Plaza de Mayo, lugar de memoria emblemático de la CABA (3º grado) • De aquí, de allá y de todas partes... El derecho a migrar (3º grado)

Desde las orientaciones que establece el Diseño Curricular para la planificación, teniendo en cuenta los ejes especificados anteriormente, considerando los criterios de selección de temas de enseñanza que se citan a continuación² y a partir de los conocimientos de los y las docentes, la escuela cuenta con insumos para pensar la propia planificación o adecuar las planificaciones propuestas en este cuadernillo.

² Se sugiere la consulta de los Cuadernillos 1º-2º-3º Entre Maestros 2019 de Escuela de Maestros, el capítulo correspondiente a Conocimiento del mundo y el apartado "Criterios de selección de temas de enseñanza" para ampliar información respecto de la síntesis que aquí se presenta.

Criterios de selección de temas de enseñanza

Para seleccionar los temas de enseñanza en cada grado durante el año tener en cuenta que:

- Los temas de enseñanza no excedan una duración de seis semanas;
- Se aborde un aspecto de la vida en la Ciudad de Buenos Aires;
- Se presenten entornos de aprendizaje en los que se ponga en juego la clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo;
- Se aborde la diversidad de los materiales, mediante situaciones de exploración sistemática;
- Al menos uno de los temas de enseñanza se planifique en conjunto con el profesor de Educación tecnológica;
- Se indague un eje de la vida cotidiana de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano);
- Se permita hacer foco en el reconocimiento de las normas como construcciones sociales en distintos contextos;
- Se amplíe los saberes de los alumnos sobre la identidad de las personas, su cuidado y la convivencia.
- Se indague acerca de la diversidad de seres vivos en un contexto determinado, priorizando una selección acotada de animales y plantas.

Para planificar el ciclo sugerimos que en la trayectoria de los tres años:

- Los temas de enseñanza en los diferentes grados no se repitan, dado que el área y el ciclo permiten el abordaje de variados recortes y articulaciones;
- A lo largo del ciclo no queden bloques de contenidos sin trabajar;
- Se contemple la enseñanza de diferentes modos de conocer a lo largo del ciclo;
- Se consideren sociedades de distintos contextos espaciales, culturales y temporales (proponiendo un pasado diferente para cada grado);
- Se aborde, al menos un circuito productivo en alguno de los grados, desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos;
- Al terminar el primer ciclo sea posible reconocer la trayectoria escolar para cada cohorte.

A continuación ponemos a disposición cuadros posibles de temas de enseñanza para el ciclo y para el grado, que el equipo de Conocimiento del mundo fue reelaborando a lo largo de los últimos años en función del trabajo con las escuelas en los diferentes distritos. Al observar los diferentes cuadernillos del área ya publicados, encontrarán algunas variaciones, por lo que nos parece importante aclarar que son propuestas y que las diferentes escuelas deberán adecuar a su realidad en función de los grupos, el contexto y las posibilidades o proyectos institucionales.

Criterios de selección de temas de enseñanza

PRIMER GRADO

FAMILIAS DIVERSAS
EN EL MUNDO o
*DIVERSIDAD DE ESCUELAS
EN EL PRESENTE

BLOQUE:
Sociedades y culturas

EXPLORAR MATERIALES
SÓLIDOS Y LÍQUIDOS
EN LA COCINA

BLOQUE:
Sociedades y culturas

LA VIDA COTIDIANA EN EL
ANTIGUO EGIPTO: LA
ESCRITURA o *LA VIDA
COTIDIANA EN EL ANTIGUO
EGIPTO: LAS PIRÁMIDES

BLOQUE:
Los fenómenos naturales

BLOQUE:
Los fenómenos naturales

ANIMALES DE LA SELVA
MISIONERA o
*AVES URBANAS DE LA CABA
*ANIMALES NOCTURNOS

BLOQUE:
Pasado y presente

BLOQUE:
Trabajos y técnicas

SEGUNDO GRADO

LOS CARNAVALES, UNA FIESTA
POPULAR: EN LA CABA Y EN
EL NOROESTE ARGENTINO

BLOQUE:
El cuidado de
uno mismo y de
los otros

MEZCLA Y SEPARACIÓN DE
DIFERENTES MATERIALES

BLOQUE:
Trabajos y
técnicas

LA VIDA DE LOS SOLDADOS
EN EL CRUCE DE LOS ANDES
o *EL SISTEMA DE ILUMINACIÓN
EN EL BS AS COLONIAL

BLOQUE:
Pasado y
presente

RESERVAS URBANAS DE LA
CABA Y SUS ALREDEDORES
*LA COSTANERA SUR DE BS AS:
DE BALNEARIO MUNICIPAL A
RESERVA ECOLÓGICA

BLOQUE:
Los fenómenos
naturales

BLOQUE:
Vivir en la
Ciudad de Bs As

TERCER GRADO

LA PLAZA DE MAYO: LUGAR
DE MEMORIA EMBLEMÁTICO D
E LA CABA
*CONOCER BS AS
A TRAVÉS DE SUS PLAZAS

LOS MATERIALES CAMBIAN:
LA ELABORACIÓN DE
BOMBONES DE CHOCOLATE

BLOQUE:
Los fenómenos
naturales

BLOQUE:
Trabajos y
técnicas

LA VIDA COTIDIANA EN DOS
PUEBLOS ORIGINARIOS:
LA SOCIEDAD WICHÍ Y UNA
ALDEA DIAGUITA

BLOQUE:
Pasado y
presente

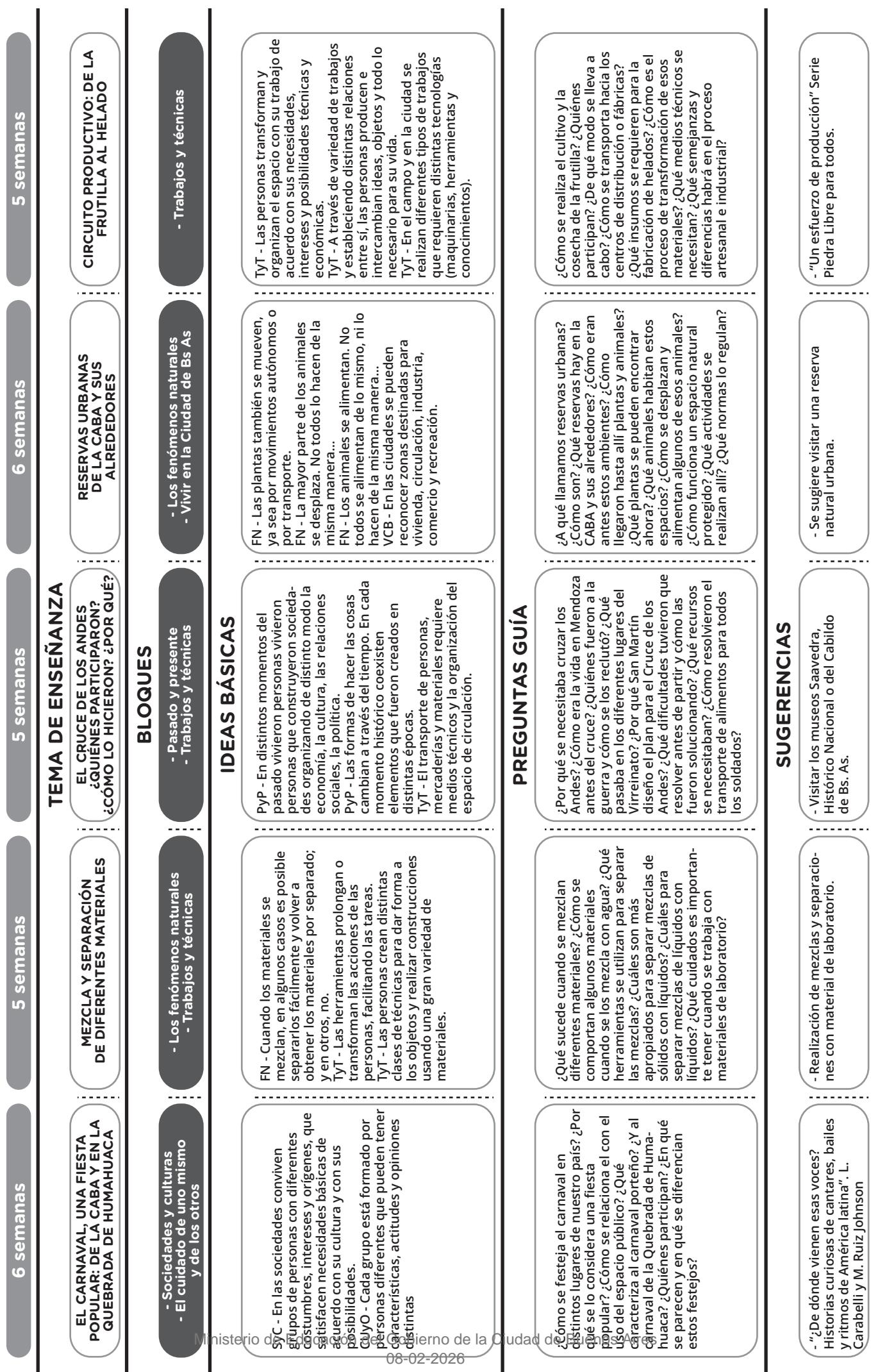
BLOQUE:
Trabajos y
técnicas

DE AQUÍ, DE ALLÁ Y DE TODAS
PARTES... EL DERECHO
A MIGRAR *¿POR QUÉ MIGRAN
LAS PERSONAS? LA GRAN
INMIGRACIÓN FIN S. XIX

BLOQUE:
El cuidado de
uno mismo y de
los otros

BLOQUE:
Sociedades y
culturas

Planificación anual para segundo grado



Un tema de enseñanza para 2º grado

“El carnaval, una fiesta popular: en la Ciudad de Buenos Aires y en la Quebrada de Humahuaca”

Algunas consideraciones para abordar este tema de enseñanza

Diversidad cultural e identidades colectivas

Habitamos escuelas plurales en muchos sentidos, atravesadas por un contexto complejo. El recorte que aquí se propone puede pensarse como una oportunidad para trabajar con los chicos y chicas la formación de ciudadanía en un contexto bien específico. El carnaval es, por excelencia, una expresión de identidades colectivas. Cada ciudad, localidad, barrio participa del carnaval con sus propios bailes, trajes y letras. Analizar estas prácticas nos permite trabajar en una definición de identidad nacional plural que se contrapone a la idea decimonónica de identidad nacional homogeneizante.

Isabelino Siede (2007) propone que en las escuelas se generen códigos y formas de compartir momentos similares a los de las fiestas. No está pensando en los actos tradicionales, sino en fortalecer el carácter comunitario de los vínculos. “Habitar la fiesta puede ser una invitación al despliegue de las diferencias en un proyecto compartido.” (Siede, 2007:62). El autor aporta algunas ideas sobre cómo hacerlo y plantea que es posible pensar la escuela como una fiesta, como un espacio donde lo diverso pueda expresarse y conformar una identidad colectiva respetuosa de las particularidades de cada uno de sus integrantes.

Hacer de las escuelas espacios plurales supone reflexionar sobre la forma en que transmitimos los valores del “ser nacional” sin imponer una única cultura, o validar determinadas costumbres y prácticas como las propiamente argentinas.

Cualquier intento de diluir la diversidad, subsumirla en universales inmutables o combatirla desde políticas esencialistas de la identidad no hace más que empobrecer el mundo en el cual vivimos, y esto ha ocurrido ya demasiadas veces. Una educación pluralista ha de abrirse a la multiplicidad de expresiones culturales en torno a valores, concepciones políticas y religiosas, estilos de vida y elecciones personales. (Siede, 2007:112)

Las fiestas populares y la apropiación del espacio público

Pensar el espacio público es acercarnos a la idea del espacio socialmente construido a partir de las relaciones que se establecen entre las sociedades y la naturaleza a lo largo del tiempo. Estas relaciones son complejas y cambiantes, es así que los espacios son heterogéneos, diversos, culturales, sociales e históricos.

Las relaciones entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro de la ciudadanía (Borja, 2003:9). Podemos decir entonces que el espacio público es el lugar para la socialización de la vida, donde se expresa la diversidad, se produce el intercambio y se aprende sobre el respeto y la otredad. Sin embargo, en la sociedad actual estos espacios parecen reducirse frente a los privados, la calle se transforma en un lugar de circulación pero no de encuentro, algunas plazas comienzan a cercarse y a tener horarios, el encuentro espontáneo entre diferentes actores o sectores sociales es cada vez más difícil al profundizarse circuitos diferenciados de circulación. En este sentido, entendemos que las fiestas populares constituyen una de las formas más claras de apropiación de los espacios públicos. La calle se convierte en una gran vereda, y se diluyen algunos valores de hostilidad y peligro. Si la vereda convoca al juego compartido, la calle convoca a la fiesta pública. "Para que esto sea posible, para que avancen las propiedades de la vereda sobre la calle, o sea para extender algunas propiedades de la casa, es necesario cierto acontecimiento público, comunal, una fiesta compartida. Si esto ocurre, los vecinos se apropián de la calle, cierran el paso de los vehículos, cortan la calle." (Calmels, 2009:16).

El carnaval es, ante todo, un encuentro comunitario y colectivo, donde se comparte el espacio de juego y celebración en un corso, en las calles de algún barrio, en las plazas de un pueblo, o en el cerro. La calle tiene una connotación particular como escenario festivo: implica apropiarse de y transformar, por un breve lapso, un espacio de circulación en un lugar para compartir.

"Frente a un mundo regido por el consumo y el éxito individual, el carnaval aparecerá como un lugar de cercanía y encuentro colectivo, un lugar que no requiere de más título o derecho de admisión que las ganas de participar e involucrarse. Esta modalidad de agrupación cultural permite transformar lo negativo en positivo, la marginación en reconocimiento, al anónimo vecino de barrio en artista" (Canale, 2017).

Así, más allá de los distintos festejos de carnaval, ya sea en el norte, en el litoral o en Buenos Aires, hay algo de su esencia que parece ser la misma: ganar los espacios públicos, proponer una alternativa posible al orden de la vida, una alternativa lúdica y en algunos casos libertaria. Como plantea la siguiente canción:

"Quiero que cualquier grupo pueda copar una plaza
Que el arte sea libre, que no haya amenazas
En un espacio público cualquiera sea la causa
Salgamos a gritar, que el pueblo no se calla".

*Los colgados de Nueva Pompeya (2016),
Arte libre, Canción de crítica*

El Carnaval en Buenos Aires

El carnaval en Buenos Aires, desde sus orígenes hasta la actualidad, fue una celebración popular auténtica, en la que se expresaron las distintas culturas de los pueblos que fueron conformando la población de la ciudad a lo largo del siglo XIX. No obstante, también fue una herramienta que emplearon los gobernantes y las jerarquías eclesiásticas para ordenar y administrar las formas populares de expresión, y volverlas domésticas.

En los espacios urbanos del Río de la Plata fueron originalmente más fuertes las influencias africanas en el carnaval que en otros sitios del país. El carnaval era la fecha que les permitía a los afrodescendientes estar en la calle, mezclarse con los blancos, compartir su cultura, y a través de esa interacción podían romper por unos días la asimetría de las relaciones con los europeos que la esclavitud les imponía desde el nacimiento hasta la muerte. De este contexto en el que se "subvertía" el orden al menos por unos pocos días, surgieron las primeras prohibiciones que pretendían "controlar" las manifestaciones callejeras que muchas veces eran catalogadas como "indecentes". Del mismo modo que surgieron estas prohibiciones, en las calles se desafiaron constantemente y se buscaron estrategias para evitar cumplirlas.

Los feriados de carnaval fueron establecidos en 1956. Luego, en el año 1976, esta festividad fue eliminada del calendario por la última dictadura militar. En 1983, con la vuelta de la democracia, vuelven en todo el país los festejos de carnaval, pero recién en 2011 se restituye al calendario oficial.

"La murga apareció en Buenos Aires como forma carnavalesca cómica y grotesca a principios del 1900, y compartía los escenarios, llamados corsos, con otros conjuntos que expresaban diferentes tradiciones del festejo, como por ejemplo comparsas de gauchos a caballo y sociedades de candombe. La murga fue sumando y adaptando modalidades estéticas hasta llegar a constituir un mensaje semióticamente complejo, donde se coordinan poética, danza, música, teatralidad e iconografía" (Martín, 2017: 207-208).

Las murgas actuales son conjuntos compuestos por músicos, percusionistas, bailarines y fantasías (banderas, muñecos, sombrillas, etc.). Algunos conjuntos agregan malabaristas, bailarines con espaldares o zancos, vedettes, lanzallamas, estandartes y otros artistas. A estos grupos más numerosos se los denomina comparsa. Estas compañías participan en los desfiles de carnaval o corsos. Mientras que las murgas presentan una tríada de canciones –llamadas de presentación, crítica y despedida– las comparsas no cantan, sino que sólo desfilan. Algunos autores sostienen que los ritmos característicos de la murga porteña tienen una simbolización que remite a la esclavitud (con el ritmo de rumba, que se baila mayormente agazapado), liberación con los tres saltos (representando tres patadas) y libertad (ritmo de matanza de baile más “saltado” y con mayor movimiento de brazos). En cuanto a la vestimenta, la levita y la galera remiten a las clases altas de principios de siglo XX.

El carnaval de la Quebrada de Humahuaca

En la zona de la Quebrada de Humahuaca, en la provincia Jujuy, el carnaval es un festejo de gran importancia popular. El tiempo de carnaval comienza a vivirse los días previos. Los dos jueves anteriores al inicio propiamente dicho, los llamados “compadres” (hombres de la comunidad) se reúnen para celebrar, y al jueves siguiente lo hacen las “comadres” (mujeres). Para cada encuentro preparan distintas comidas que luego comparten. Cantan coplas, al ritmo de cajas chayeras (un tipo de instrumento de percusión), relatando con picardía lo que les ocurrió a lo largo del año. En el campo, muchas veces el tiempo de carnaval está asociado a la “señalada” de los animales, evento para el cual la comunidad se reúne.

El carnaval propiamente dicho inicia el sábado del desentierro del *Pujllay* o diablo, y culmina con su posterior entierro, el fin de semana siguiente. Distintos grupos –comparsas– se dirigen a las afueras del pueblo, donde el año anterior (al finalizar el carnaval) habían enterrado un muñeco de trapo, el *Pujllay* o diablo, en unos mojones de piedras, llamados apachetas. Beben chicha –bebida alcohólica a base de maíz– que han preparado y también le ofrecen bebida a la tierra –Pachamama–, junto con otras ofrendas para agradecerle. Algunos se disfrazan de diablos, con máscaras y trajes coloridos, de brillos, con espejitos y cascabeles. Luego de la ceremonia, bajan desde lo alto del cerro al pueblo, cantando y bailando. Algunos símbolos de este festejo son los ramitos de albahaca –que algunos llevan en la mano mojando a los demás con gotas de agua; otros, tras la oreja o, en el sombrero–, y la harina –o talco– que usan para pintarse la cara o para arrojarse. También se tiran espuma, papel picado y serpentinas, como signo de alegría. Durante toda la semana festejan, bailan, cantan, visitando a los vecinos que abren sus puertas para recibir a las distintas agrupaciones, familias o comparsas, donde comen lo que los dueños de casa han cocinado para compartir. A la

noche, la fiesta continúa: se baila en los locales o lugares cerrados. El sábado se juntan las comparsas y bailan por las calles del pueblo. Para la mayoría el festejo termina el fin de semana siguiente, cuando vuelven a enterrar al diablo, encienden una fogata en las afueras, lugar en el que una vez más ofrecen comida, bebida y cigarrillos a la Pachamama, con el deseo de que haya nuevamente diversión al año siguiente.

El simbolismo particular del *Pujllay* o diablo

El diablo del carnaval o *Pujllay* es un personaje muy importante y benefactor para la cultura de las comunidades de la Quebrada de Humahuaca. Representa el espíritu de alegría del carnaval, y simboliza al Sol como deidad, que baja hasta la Tierra y se encarga de velar por el crecimiento y la abundancia de los cultivos, actividad fundamental y unos de los pilares de la subsistencia de estas comunidades. Cabe destacar que este personaje posee características y una connotación muy diferente de las que muchas religiones occidentales le asignan al “diablo” –cualidades negativas y asociadas al peligro-. El origen de la asignación del término hispano “diablo” está ligado al programa de extirpación de idolatrías llevado a cabo durante el proceso de conquista y colonización.

Un espacio para la crítica y otras expresiones del pueblo

Los festejos del carnaval constituyen una etapa en la que, como parte de una forma de expresión popular, surge la posibilidad de realizar una crítica de las situaciones del contexto histórico y social que se viven en ese momento. Por ejemplo, en el caso de las murgas porteñas, esto se ve expresado especialmente en las letras de las canciones. Cada agrupación que se reúne para el carnaval destina un espacio de su presentación para cantar, recitar o compartir algunas palabras que den cuenta y hagan visibles situaciones de opresión, violencia, explotación, crisis, etc. que vive o atraviesa esa comunidad. Podríamos decir que la existencia misma del carnaval es una forma de expresar una crítica a situaciones o a normativas restrictivas de la vida cotidiana, ya que en esos días están “permitidas” expresiones o comportamientos que suelen ser prohibidos o tabú durante el resto del año. En el caso de la Quebrada de Humahuaca, el carnaval ha significado –y aún significa– un tiempo y espacio de resistencia para la cultura y creencias ancestrales. En esta zona, el festejo se construyó de forma sincrética con su cosmovisión originaria, retomando otras festividades que existían previamente a la conquista española. Cabe observar también la contradicción o complejidad que le suma el hecho de que los días de carnaval fueron establecidos originalmente por los representantes coloniales en América, como modo de controlar y encuadrar estas expresiones.

“Como todas las celebraciones populares, el festejo del carnaval es complejo, dinámico, involucra diferentes significados y si bien muchas costumbres y prácticas persisten a lo largo del tiempo, algunos rituales y sentidos van modificándose permanentemente”.³

Bibliografía

- Borja, J. (2003) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Ed. Electa.
- Calmels, D. (2009) “Espacio habitado”, en Letramanía. *Cursiva*, Año 3 nº 5. Neuquén.
- Canale, A.; Morel, H. (2017) “Las fiestas del carnaval en Buenos Aires: las murgas y la voz del pueblo”, en *Tinta Roja*, Revista de Tango.
- Loiacono, Félix (2018) “Murgueras intenciones”. *Glosas y canciones desde el carnaval porteño*. Papel Picado Ediciones.
- Martín, A. (2017). Murgas en el carnaval de la ciudad de Buenos Aires. Memorias: *Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe* (mayo-agosto).
- NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). Formación Ética y Ciudadana. Primer ciclo Educación primaria. Aprobado por Resolución 37/07.
- NAP, Serie *Cuadernos para el aula*, “El ambiente social y natural”, Volumen 3. Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- NAP, Serie *Cuadernos para el aula*, Ciencias Sociales, 5to. Ministerio de Educación de la Nación, 2006.
- Romero, Coco (2006) *La murga porteña: historia de un viaje colectivo*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Siede, Isabelino (2007), *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Vainer, Luciana (2005), “Miralá qué linda viene”. *La murga porteña*. Papel Picado Ediciones.

³ NAP. Serie *Cuadernos para el aula*. “El ambiente social y natural”. Nivel Inicial, Vol. 3. Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 91.

Acerca del tema de enseñanza propuesto

Preguntas eje: ¿Cómo se festeja el carnaval en diferentes lugares de nuestro país? ¿Por qué se lo considera una fiesta popular? ¿Cómo se relaciona el carnaval con el uso del espacio público? ¿Qué caracteriza al carnaval porteño? ¿Y al carnaval de la Quebrada de Humahuaca? ¿Quiénes participan? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian estos festejos?

Desde **Ciencias Sociales** se analizarán las características del carnaval como fiesta popular en la actualidad y en dos contextos diferentes. Se abordarán el modo en que dichas comunidades construyen su identidad colectiva y se expresan en esos festejos.

Desde **Formación Ética y Ciudadana** se espera que la escuela ofrezca situaciones que promuevan desde el Primer ciclo: "El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad" (NAP, *Formación ética y ciudadana*, p. 2). Al mismo tiempo, se propone trabajar sobre la idea de espacio público como lugar privilegiado para la expresión de la diversidad, el encuentro y el desarrollo de lo común en el contexto de una sociedad democrática.

Bloques	Ideas básicas	Alcances de los contenidos
Sociedades y Culturas	<ul style="list-style-type: none"> En las sociedades conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses y orígenes, que satisfacen necesidades básicas de acuerdo con su cultura y con sus posibilidades 	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de relaciones entre valores, creencias y costumbres de familias en contextos sociales diferentes, de distintos ingresos económicos, urbanos y rurales (primero o segundo grado). Comparación de modos de festejos. Respeto por la diversidad de las costumbres, los valores y las creencias. Recolección e interpretación de información a partir de testimonios orales, imágenes contrastantes, videos documentales, lectura de textos informativos, de canciones, coplas.

El cuidado de uno mismo y de los otros	<ul style="list-style-type: none">• Cada grupo está formado por personas diferentes que pueden tener características, actitudes y opiniones distintas.• Diferenciación de acciones personales y grupales que facilitan la convivencia y el trabajo de otras acciones que los dificultan (por ejemplo: ofrecer y escuchar razones, establecer acuerdos, etc. frente a negarse al diálogo, transgredir los acuerdos, etcétera).• Reconocimiento de algunos rasgos del trabajo cooperativo escolar, como operación articulada con otros para un fin compartido: dar razones y respetar opiniones ajenas, compartir la información disponible, utilizar mecanismos democráticos para adoptar decisiones (por ejemplo: deliberación, consenso, votación).
---	--

Un recorrido posible

Hoja de ruta de la secuencia

SEMANA 1
<p>1- ¿Qué es el carnaval? El propósito de esta actividad es introducir a los niños en el tema de enseñanza o recorte, a través de la observación de un video, intercambio de ideas y elaboración de un primer registro grupal escrito.</p> <p>2- ¿Cómo se festeja el carnaval en la ciudad de Buenos Aires? El propósito es dar inicio a la indagación sobre una de las expresiones características del carnaval de la ciudad de Buenos Aires –la murga porteña- a través de la observación de fragmentos breves de videos. Se buscará fomentar la descripción, la explicación y la generación de argumentaciones sencillas. También se podrán recuperar los saberes previos y/o vivencias personales en el grupo.</p>

SEMANA 2
<p>3- Conociendo más sobre las murgas de nuestra ciudad. El propósito es utilizar otro tipo de fuente –texto informativo- para adquirir más información sobre las características de las murgas; su organización y su desempeño durante el carnaval.</p> <p>4- Los nombres y estandartes de las murgas: sus sentidos y significados. Esta actividad tiene como propósito conocer y analizar los nombres de las murgas y sus estandartes para comprender sus significados; ver el sentido de los mismos y cómo su elección tiene que ver con la identidad colectiva de cada murga. Para profundizar esta idea se propone también que el grado elija un nombre que los identifique como grupo.</p>

SEMANA 3

5- Las canciones de las murgas nos cuentan...

En esta actividad se pretende profundizar en las letras de las canciones de las murgas y sus mensajes, a partir de la lectura y escucha de las mismas.

6- ¿Qué aprendimos acerca del carnaval en la ciudad de Buenos Aires?

El propósito de esta actividad es hacer una revisión de todo lo abordado hasta acá sobre el festejo en la ciudad de Buenos Aires, a través del trabajo con imágenes.

SEMANA 4

7- ¿Cómo se festeja el carnaval en la Quebrada de Humahuaca?

Esta actividad tiene como propósito ofrecer una primera aproximación al conocimiento de las características del carnaval en la Quebrada de Humahuaca.

8- Para saber más sobre el carnaval de la Quebrada de Humahuaca

El propósito de este momento es brindar más información sobre el festejo del carnaval en esta región a través del relato de una niña de esa comunidad. El relato busca acercar a los niños y niñas a las vivencias, emociones y sentimientos de los habitantes de la Quebrada.

SEMANA 5

9- Las comparsas de la Quebrada de Humahuaca.

A través de esta actividad se pretende profundizar en otros aspectos del carnaval de la Quebrada de Humahuaca –la organización en comparsas–, a través de la explicación del docente y la lectura conjunta de un listado de nombres de comparsas.

10- El canto en el carnaval de la Quebrada de Humahuaca: las coplas y el canto con caja.

El propósito es indagar acerca de un aspecto en particular que forma parte del carnaval: el canto de coplas acompañadas con la caja, a partir de la escucha de audios y la lectura de textos poéticos.

SEMANA 6

11- ¿Qué aprendimos acerca del carnaval de la Quebrada de Humahuaca?

Esta actividad pretende recuperar y sistematizar lo aprendido sobre el carnaval en la Quebrada, a través de dos estrategias posibles: la elaboración de coplas y/o el análisis de imágenes.

12- Cierre de la secuencia

El propósito de esta actividad final es comparar los elementos comunes y diferentes del carnaval en los dos lugares trabajados, así como elaborar una reflexión acerca de cómo se expresa la identidad cultural en los festejos.

Desarrollo de las actividades

1- ¿Qué es el carnaval?

El propósito de esta actividad es introducir a los niños en el tema de enseñanza o recorte, a través de la observación de un video, intercambio de ideas y elaboración de un primer registro grupal escrito.

Observación de video disparador que muestra escenas de diversos carnavales en el país: "El carnaval de mi pueblo". Canal Encuentro. Publicado el 14 de febrero de 2012. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=FeYS7qUJZ-g>

Es conveniente que el docente guíe el intercambio de ideas, poniendo énfasis en la idea que el carnaval es una fiesta popular, es decir una "fiesta comunitaria y colectiva" a diferencia de otro tipo de festejos individuales que los niños y las niñas conocen (cumpleaños, aniversarios, etc.) También es importante que de este primer intercambio surjan comentarios y observaciones acerca del uso que se realiza durante los festejos del espacio público.

Después del intercambio, se hará un registro grupal escrito en el que se plasmen las primeras ideas generales y las posibles dudas o preguntas que hayan surgido y que se irán respondiendo a medida que se avanza con la secuencia.

Opcional:

Se puede complementar con la observación de un video que muestra imágenes del festejo de carnaval en distintos lugares de Argentina y Latinoamérica, elaborado en base a la canción "Carnaval", de la cantautora Marcela Gleiser. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=w4Y07jKNu6I>

2- ¿Cómo se festeja el carnaval en la ciudad de Buenos Aires?

El propósito es dar inicio a la indagación sobre una de las expresiones características del carnaval de la ciudad de Buenos Aires -la murga porteña- a través de la observación de fragmentos breves de videos. Se buscará fomentar la descripción, la explicación y la generación de argumentaciones sencillas. También se podrán recuperar los saberes previos y/o vivencias personales en el grupo.

Observación de videos breves donde se pueden ver integrantes de murgas realizando distintas acciones:

- **Video 1:** Fragmento del documental "El pulso de Buenos Aires" (2007)
Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kcqQfDDTIdY&t=96s>
(Del minuto 0:13 al minuto 0:51)
- **Video 2:** Programa "Popular. Carnaval: de murgas y murgueros". Canal Encuentro.
Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zcM7KJIIEnw&t=894s>
Publicado por el Centro Cultural de la cooperación el 12 de abril de 2017.
(Desde el comienzo hasta el minuto 0:52)

En caso de no contar con recursos tecnológicos para ver los videos, se podría reemplazar esta actividad con la observación de fotos que se ofrecen como material anexo a esta secuencia. Se sugiere que el o la docente guíe la observación para que puedan hacer foco en algunas características: *¿Quiénes participan en el festejo? ¿Dónde se lleva a cabo el festejo? ¿Qué actividades realizan las personas y cómo están vestidas?*

Algunas preguntas que guíen el intercambio luego de la observación de los videos podrían ser: *¿Qué les llamó la atención? ¿Dónde se hacen los festejos, por qué creen que se hacen allí? ¿Quiénes participan? ¿Hay personas de distintas edades? ¿Cómo está vestida la gente? ¿Se tocan instrumentos musicales?*

Estas preguntas deben combinarse con otras que busquen recuperar los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas, como por ejemplo: *¿Conocen o participaron alguna vez de una murga? ¿Cómo se llamaba? ¿Vieron alguna vez alguna murga durante el carnaval?*

3- Conociendo más sobre las murgas de nuestra ciudad

El propósito es utilizar otro tipo de fuente -texto informativo- para adquirir más información sobre las características de las murgas; su organización y su desempeño durante el carnaval.

Lectura colectiva del siguiente texto:

Las **murgas** se forman con vecinos y vecinas de distintas edades de los barrios de la ciudad. Entre todos eligen uno o dos colores que los representan, y con ellos confeccionan sus trajes, su bandera y su estandarte.

Algo muy importante es el **nombre** que los identifica y representa; suele ser gracioso y casi siempre menciona el barrio al que pertenecen.

Todos los integrantes de la murga participan de algún modo: algunos bailan, otros cantan, recitan o tocan instrumentos.

Durante todo el año, “los murgueros” preparan canciones y coreografías con dedicación, ensayan en clubes o plazas.

Los ensayos les lleva mucho tiempo y trabajo, pero ellos lo disfrutan. Al iniciarse el carnaval saldrán a las calles a recitar, cantar y bailar lo practicado a lo largo de todo ese año y a compartirlo con la comunidad.

Sus canciones pueden contar historias del barrio al que pertenecen. También suelen incluir alguna opinión o crítica acerca de algo que ocurrió durante ese año y que los afectó o conmovió.

Texto elaborado por el Equipo de Conocimiento del mundo - EM

Algunas preguntas sugeridas para el registro posterior en los cuadernos:

- *¿Qué información nos brinda este texto (que no conocías)?*
- *¿Qué información podés agregar con lo que observamos en los videos?*

Opcional:

El docente intentará contactar entre las familias o docentes de la escuela a alguien que participe de alguna murga del barrio para que les cuente más sobre sus vivencias personales; el significado del carnaval y cómo es la elaboración de las canciones, rimas y trajes (si no es posible la entrevista presencial se puede recurrir a otros medios de comunicación a distancia como por ejemplo videollamada o la grabación de un audio). Se sugiere preparar preguntas para la entrevista previamente con el grupo, y también tomar registro, grabar o documentar de algún modo sus respuestas, para luego recuperar la información. El armado de las preguntas permitiría hacer un raconto de lo que aprendieron hasta ahora, plantear dudas y aclarar qué se quiere averiguar.

4- Los nombres y estandartes de las murgas: sus sentidos y significados.

Esta actividad tiene como propósito conocer y analizar los nombres de las murgas y estandartes de las murgas para comprender sus significados; ver el sentido de los mismos y cómo su elección tiene que ver con la identidad colectiva de cada murga. Para profundizar esta idea se propone también que el grado elija un nombre que los identifique como grupo.

Lectura colectiva del listado de nombres de algunas murgas de nuestra ciudad:

- Los Movedizos de Villa Crespo
- Los Amos de Devoto
- Los Pizpiretas de Liniers
- Los fantoches de Villa Urquiza
- Los caprichosos de Mataderos
- Los desconocidos de siempre
- Enviciados por Saavedra
- Los elegantes de Palermo
- Los descontrolados de Barracas
- Soñadores de Villa Pueyrredón
- Los incansables de Chacarita

También pueden buscar el nombre de la murga del barrio de la escuela o de su propio barrio en el listado completo que está disponible en:

<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/cultura/carnaval/murgas.pdf>

Se recomienda acompañar esta actividad con la búsqueda de la ubicación de la Ciudad de Buenos Aires y algunos de sus barrios en un mapa –por ejemplo, los que se mencionan en los nombres del listado–, en un mapa impreso o con herramientas digitales, como el google Earth.

A continuación se propone la observación de imágenes de estandartes de dos murgas:

- “Atrevidos por costumbre” (Palermo) y “Los chiflados de Boedo”⁴



Tanto para los nombres del listado como los de los estandartes, se sugiere aclarar las

⁴ Fuente de las imágenes: <http://murgasdemicudad.blogspot.com>. Allí pueden obtener fotos de estandartes de la mayoría de las murgas de Buenos Aires.

palabras que no conocen. Se realizará un análisis grupal que lleve a trabajar sobre el sentido y el significado de los nombres, a través de preguntas como las siguientes:

- *¿Qué tienen en común los nombres de las murgas? ¿Qué es lo diferente?*
- *¿Por qué casi todas incluirán nombres de los barrios?*
- *¿Qué importancia tendrá para las murgas salir a las calles de la ciudad?*
- *¿Y para los vecinos y vecinas?*
- *¿Qué nombre te gustó más? ¿Por qué? (O ¿Cuál es más gracioso? ¿Por qué?)*

Como cierre se hará una actividad de reflexión conjunta que lleve a la elección de un nombre para una posible murga de segundo grado. Esto implicará el intercambio de ideas, dar razones y respetar opiniones ajena, utilizar algún mecanismo para adoptar decisiones (por ejemplo: deliberación, consenso, votación). La actividad también trae aparejada una reflexión sobre la identidad colectiva. Algunos aspectos para guiar la elección pueden ser:

- características/gustos/intereses en común de los alumnos y alumnas de segundo grado;
- particularidades del grado en la escuela;
- particularidades de la escuela en el barrio.

Opcional:

Se puede proponer hacer una búsqueda conjunta en la web de información que el grupo esté interesado en conocer (por ejemplo: acerca de otras murgas, sus trajes; sus estandartes, etc.). Para obtener algo más de información sobre los trajes y las murgas según los barrios se puede consultar la página:

https://www.cultura.gob.ar/murga-portena-como-cambia-el-estilo-de-barrio-a-barrio_5416/

5- Las canciones de las murgas nos cuentan...

En esta actividad se pretende profundizar en las letras de las canciones de las murgas y sus mensajes, a partir de la lectura y escucha de las mismas.

A modo de inicio se propone que el o la docente le explique al grupo en qué consisten las canciones de las murgas, basándose en el siguiente texto:

Los recitados y las canciones son elementos muy importantes de la murga porteña porque siempre transmiten un mensaje. Por lo general se inventan letras sobre melodías de canciones conocidas. En la actuación se presentan tres tipos de canciones: de presentación, de crítica y de retirada o despedida. Las canciones de presentación y despedida describen a la murga y expresan sus emociones, sentimientos y la alegría hacia el carnaval; mientras que las de crítica siempre son de denuncia de alguna situación que les preocupa. Las de despedida hablan del fin del carnaval, y del deseo de regresar el año próximo.

Texto elaborado por el equipo de Conocimiento del mundo-EM

A continuación, se propone escuchar fragmentos breves de distintos tipos de canciones. Se espera que puedan reconocer de qué temas tratan; su mensaje (características de esa murga, su identidad y su barrio de pertenencia, emociones frente al carnaval, denuncia sobre algunas situaciones sociales, etc.). Probablemente sea necesario aclarar el significado de algunos términos, sobre todo los que se encuentran en lunfardo. Se puede complementar la actividad intentando reconocer con el grupo si se trata de una canción de presentación, de crítica o de despedida.

<p><i>Aquí estoy, Levantando las banderas Popular y garufera De esta murga que llegó. Aquí estoy Once años de bohemia, Sí señor Murga porteña Garufa de constitución.</i></p> <p>Fuente: “Murgueras intenciones”. Glosas y canciones desde el carnaval porteño. Félix Loiácono. Papel picado ediciones. 2018. (De la murga <i>Garufa de Constitución</i>)</p>	<p><i>Mi amor contame una historia de un color bien popular pa’ que la puedan silbar los que limpian parabrisas los que reparten la pizza los que lavan la vereda. Pa’ que la cante cualquiera que se le cante cantar.</i></p> <p>Fuente: “Murgueras intenciones”. Glosas y canciones desde el carnaval porteño. Félix Loiácono. Papel picado ediciones. 2018. (De la murga <i>Garufa de Constitución</i>)</p>
--	---

<p><i>Ya llegó el murgón trayendo las alegrías piñata y tambor, nos reúnen otra vez. Ya llegó el murgón y los toques en sus parches la fiesta que se comparte venga, pase usted también.</i></p> <p>Fuente: "¿De dónde vienen esas voces?". Lucia Carabell. Mariana Ruiz Johnson. Ediciones lamiqué.</p>	<p><i>Quitapenas ya se van Soplando por las barriadas Jilgueros de madrugada Cambian bronca por canción Pronto habrán de regresar Con sus vientos de esperanza Con el carnaval, la farsa, Y seguro que allí estarás. Retirada que no suena a despedida Ya se marcha y le promete regresar Muchos años Codo a codo en el camino Construyendo otro destino Sentimiento de arrabal.</i></p> <p>Fuente: "Miralá qué linda viene". La murga porteña. Luciana Vainer. Papel Picado ediciones. 2005. (De la murga <i>Los quitapenas</i>)</p>
<p><i>Pedacito de cielo no hagas mal No permitas que el tiempo Se lleve el carnaval Y si fuera posible Escuchá esta canción Pasarán mil carnavales Y esta murga vivirá Regalando a nuestra gente Alegría de verdad</i></p> <p>Fuente: "Miralá qué linda viene". La murga porteña. Luciana Vainer. Papel Picado Ediciones. 2005.</p>	<p><i>Se van los crotos dejando en tu mirada una sonrisa de enloquecidos saltos con pinceladas de nubes y de asfalto pintan de murga esquina y madrugada. Cada murguero en los ojos de la gente buscará siempre razones para volver, risas de pibes, el guiño de la humorada, y en la carcajada sabe que habrá una próxima vez.</i></p> <p>Fuente: "Murgueros intenciones". Glosas y canciones desde el carnaval porteño. Félix Loiácono. Papel Picado Ediciones. 2018. (De la murga <i>Los crotos de Constitución</i>)</p>

Se sugiere acompañar esta actividad con la escucha de canciones ejecutadas por murgas. Cabe destacar que, no se espera que entiendan todo lo que dice la letra, sino que se acerquen a la sonoridad propia de este género –sonido del bombo con platillo, forma de cantar, etc.–.

Algunas canciones podrían ser las siguientes:

- **Enganchados de canciones de carnaval**

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hp7pWw6GyFw>

- **Canción de murga porteña "Siluetas de antiguos murgueros", de la murga Auténticos rayados de Lugano.**

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EC7VPM4K7gk>

- **Retirada 2009. Zarabanda arrabalera.**

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sGZuWjvWmuo>

Como registro de la actividad se puede realizar una producción escrita en los cuadernos, con una consigna como la siguiente:

- *Elegí una de las canciones que escuchamos o leímos.*
- *Escribí y explicá en tu cuaderno: ¿Cuál es para vos su mensaje?*

Opcional:

Pueden trabajar con el cuento “Felipe y vagóneta. La gran expedición por la música argentina. Murga”, de Nicolás Kuhnert y Carolina Marcús, que se encuentra en todas las bibliotecas escolares, para complementar y ampliar el trabajo de esta primera parte de la secuencia.

6- ¿Qué aprendimos acerca del carnaval en la ciudad de Buenos Aires?

El propósito de esta actividad es hacer una revisión de todo lo abordado hasta acá sobre el festejo en la ciudad de Buenos Aires, a través del trabajo con imágenes.

Se les brindarán dos o más imágenes a los alumnos y las alumnas, con algunas consignas de lectura que les permitan dar cuenta de lo que aprendieron hasta el momento. Algunas consignas podrían ser:

- *Observá estas fotos con atención; luego describí y explicá todo lo que ves en las imágenes (teniendo en cuenta todo lo que aprendimos de las murgas de la Ciudad)*⁵.



⁵ Fuente de las imágenes: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/cultura/carnaval/>

7- ¿Cómo se festeja el carnaval en la Quebrada de Humahuaca?

Esta actividad tiene como propósito ofrecer una primera aproximación al conocimiento de las características del carnaval en la Quebrada de Humahuaca.

La observación de los dos videos (fragmentos de programas) será el disparador y el primer acercamiento de los niños y niñas al festejo del carnaval en esta otra comunidad del país. Sería conveniente –con antelación o a posteriori de la emisión del video– mostrar o buscar la Quebrada de Humahuaca en un mapa. También se puede explorar la ubicación con herramientas digitales, como el google Earth. Se sugiere que el o la docente realice una breve explicación acerca de que conocerán otro tipo de carnaval de otro lugar de nuestro país, que es muy diferente al de Buenos Aires, pero que también tiene algunos elementos comunes.

- **Video 1:** Fragmento del programa “Tradiciones del noroeste argentino: diablo del carnaval”. Canal Encuentro. Publicado el 4 de diciembre de 2013.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VFLv6O306r8>

(En este fragmento se muestra y explica cómo inicia el festejo del carnaval, y qué significa ser “diablo” del carnaval).

- **Video 2:** Dos fragmentos del programa “Jujuy. Tierra de carnavales”. Tv Pública Argentina. Publicado el 28 de febrero de 2016.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GMiIRuYYAFw>

(Fragmento A: Del minuto 6.55 al minuto 8.52; Fragmento B: Desde el minuto 30.51 al 31.29. En estos fragmentos se habla acerca de la duración del carnaval, de las actividades que se realizan, de lo que representa vestirse de diablo y de lo que significa el festejo para la gente. También se muestran imágenes de la celebración).

Se sugiere ver los videos al menos dos veces: antes de iniciar la segunda observación se le pedirá al grupo que traten de tomar notas de lo que observaron o les haya sorprendido o llamado la atención. Para guiar la observación, el o la docente deberá realizar preguntas para que puedan hacer foco en algunas características –similares a las que analizaron para el carnaval de Buenos Aires–:

- *¿quiénes participan en el festejo?;*
- *¿dónde se lleva a cabo el festejo (calle/plaza/ambiente natural)?;*
- *¿qué actividades realizan las personas?;*
- *si hay algún personaje especial, ¿cómo se viste, qué hace y qué representa?*

En caso de no contar con recursos tecnológicos para ver los videos, se podría reemplazar esta actividad con la observación de fotos que se ofrecen como material anexo a esta secuencia.

Después de la observación de los videos se hará una puesta en común de la toma de notas de cada niño y niña, y un registro grupal de parte del o de la docente de los comentarios y dudas que surjan. Se guiará el intercambio para notar algunas semejanzas y diferencias con el carnaval de Buenos Aires.

8- Para saber más sobre el carnaval de la Quebrada de Humahuaca

El propósito de este momento es brindar más información sobre el festejo del carnaval en esta región a través del relato de una niña de esa comunidad. El relato busca acercar a los niños y niñas a las vivencias, emociones y sentimientos de los habitantes de la Quebrada.

Se propone la lectura de un relato ficcional. Este relato brinda información sobre la importancia de la figura del diablo o Pujllay en el carnaval de la Quebrada de Humahuaca desde la mirada de una niña del lugar. Es importante que los alumnos y las alumnas comprendan que el “diablo” tiene una connotación diferente de la que asignan algunas religiones. También puede que sea necesario detenerse en la palabra “Pujllay”, que está en otro idioma –quechua⁶.

Bartolina y su traje para el carnaval

*Me llamo Bartolina. Nací en Purmamarca, tengo 7 años, y en estos días todos nos estamos preparando para una de las fiestas más importantes de nuestra región... ¡ya llega el carnaval! Yo estoy muy feliz... ¿saben por qué? ¡Este año voy a ser diablo en el carnaval! No es porque me porté mal, no... ¡todo lo contrario! A mí me va muy bien en la escuela, así que mi mamá me dijo que para carnaval voy a poder disfrazarme de lo que yo quiera. ¿Saben qué elegí? Algo que siempre quise ser, y hasta ahora nunca pude: **el diablo**. Quiero tener un traje y una máscara súper especial, llena de colores, para ser uno de los diablos de mi comparsa, y poder alegrar a la gente durante toda la fiesta.*

El diablo es un personaje muy querido por toda la gente de mi pueblo y de toda la Quebrada. Lesuento que el nombre verdadero del diablo es PUJLLAY, en el idioma quechua, que era el que hablaban nuestros antepasados. Nosotros creemos que PUJLLAY es quien le da el espíritu alegre a nuestra celebración. El también simboliza al Sol y es el encargado de hacer que los cultivos crezcan.

⁶ A continuación se presenta un relato ficcional elaborado por el Equipo de Conocimiento del mundo-EM en base a información real.

La creencia del Pujllay viene desde mucho, muchísimo tiempo atrás, de las épocas de nuestros antepasados, y para nosotros representa algo muy importante. Mi mamá me contó que cuando llegaron los conquistadores españoles, prohibieron nuestras fiestas, y al PUJLLAY lo llamaron 'diablo' en el idioma castellano, para que todos le tuvieran miedo. Pero nosotros seguimos tratando de conservar nuestra lengua y nuestras costumbres: aunque ahora también se le dice "diablo" y tiene cuernos, para nosotros sigue teniendo el mismo significado que para nuestros ancestros. Cuando llega el carnaval estamos todos muy emocionados y alegres. Todas las comparsas de la región se preparan: mi familia y yo formamos parte de la comparsa "Los corazones alegres". Antes del festejo, cosemos hermosos y coloridos trajes llenos de espejos para los que serán los diablos del carnaval, armamos las máscaras y los cuernos con muchas lentejuelas y brillos. También preparamos un estandarte con nuestro nombre, para que cualquiera que lo vea sepa que venimos nosotros con nuestros bailes. Cuando empieza la fiesta, subimos a lo alto del cerro - a un lugar que es sólo para nuestra comparsa-, hacemos una ceremonia, y luego bajamos a la plaza del pueblo cantando coplas, tocando instrumentos bailando y allí nos encontramos con otras comparsas. Acá les dejo mi foto pueden ver cómo quedó mi traje de PUJLLAY. Estoy practicando cómo bailar con la máscara puesta y que queden bien sostenidos los cuernos, sin que se caigan.... ¡porque nadie tiene que saber que soy yo!



Bartolina practicando con su traje y su máscara de PUJLLAY.

Imagen tomada de NAP. *Cuaderno para el aula. El ambiente social y natural. Nivel Inicial.*

Luego de la lectura y explicación del relato se hará un intercambio grupal y un registro en el cuaderno. Algunas preguntas podrían ser las siguientes:

- *¿Por qué a Bartolina quiere ser diablo en carnaval?*
- *¿Qué cuenta Bartolina sobre los festejos y sobre su comparsa?*
- *Dibujá a Bartolina y contá algo más de su comparsa*

Opcional:

Pueden complementar la actividad con la observación de videos que muestran niños y niñas vestidos de diablos en el desentierro. Estos están en el anexo de la secuencia.

9- Las comparsas de la Quebrada de Humahuaca

A través de esta actividad se pretende profundizar en otros aspectos del carnaval de la Quebrada de Humahuaca –la organización en comparsas–, a través de la explicación del docente y la lectura conjunta de un listado de nombres de comparsas.

Se sugiere que el o la docente comience esta actividad con una breve explicación como la siguiente:

"La Quebrada de Humahuaca se ubica en la provincia de Jujuy, y está formada por varios pueblos. En cada pueblo, la gente se organiza en "comparsas" para el carnaval. Cada comparsa tiene su nombre, un estandarte, músicos y copleros, sus diablos y un sitio propio –o mojón– en el que se realizan las ceremonias de inicio (desentierro del diablo)– y finalización (entierro del diablo) del carnaval.

El festejo completo dura casi dos meses, ya que hay celebraciones previas al desentierro del diablo del carnaval, y posteriores al entierro".

Texto elaborado por el Equipo de Conocimiento del mundo-EM

Listado de nombres de comparsas de distintos pueblos de la Quebrada de Humahuaca⁷

<p>Humahuaca</p> <ul style="list-style-type: none"> • La juventud alegre • La diablada de Humahuaca • Los alegres de Humahuaca <p>Huacalera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupación Los Esponjas <p>Tilcara</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los viejos choclos • Flor de cardón 	<p>Maimará</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los decididos de Maimará • Unidos del cerro negro <p>Purmamarca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los picaflores • Flor de durazno • Los corazones alegres <p>Tumbaya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alegres de Tumbaya
---	---

Luego de leer los nombres de las comparsas, responden en sus cuadernos algunas preguntas:

- *¿Qué tienen en común los nombres de las comparsas? ¿Qué es lo diferente?*
- *¿Qué te llama la atención? ¿Se parecen a los nombres de las murgas? ¿Por qué?*

⁷ Listado elaborado a partir de la información del "Pasaporte del carnaval jujeño", material brindado a los y las turistas por la Secretaría de Turismo de la provincia de Jujuy, para el festejo del carnaval en 2019. Pueden consultar y/o utilizar ese material, que se encuentra en el anexo de esta secuencia. Allí encontrarán el listado completo de nombres, las ubicaciones de los pueblos, y más información sobre el festejo.

10- El canto en el carnaval de la Quebrada de Humahuaca: las coplas y el canto con caja.

El propósito es indagar acerca de un aspecto en particular que forma parte del carnaval: el canto de coplas acompañadas con la caja, a partir de la escucha de audios y la lectura de textos poéticos.

Información para el docente:

Una de las formas cantadas más frecuentes en el carnaval de la Quebrada de Humahuaca son las coplas (así las llaman los que las ejecutan), acompañadas con un instrumento llamado caja. Por lo general, las coplas son inventadas de forma espontánea, y tienen cuatro versos. La persona que inventa la copla canta dos versos, el resto de la gente presente los repite a coro, luego dice los últimos dos versos, y el coro los repite. En sentido estricto, la "copla" no es un género musical, sino la parte lírica de una canción. El canto con caja también se practica en otras regiones del NOA, en las que también recibe el nombre de "copla", pero difieren musicalmente, y a veces también poéticamente.

Escuchando **"Coplas tradicionales de la puna y la quebrada"**, del disco "Amor y albahaca" de Tomás Lipán. Disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=uIRNFxsjjIU>

Se recomienda reproducir el audio en más de una ocasión y luego realizar un intercambio de ideas y sensaciones. Se espera que los niños y las niñas mencionen algo sobre la forma "distinta" de cantar, el contenido de la letra, los instrumentos que parecen escuchar, etc.

Lectura de las letras de las coplas

*Qué les parece señores
ya ha llegado el carnaval.
Ahora no hay que estar tristes
Todo es cantar y bailar.*

*Volcán, Tumbaya y Tilcara
Purmamarca y Maimará
En todita mi querencia
El carnaval reinará.*

*Huella huellitai
Huellita sin cesar
Ábrase esa rueda
Y vuélvase a cerrar.*

*Cuando me paro, me paro,
Cuando me siento, me siento
Yo he venido a divertirme
No a calentar el asiento*

*Ya me voy, ya me retiro
de su presencia me alejo.
Me pondré a favor del viento
Pa' que me lleve más lejos.*

Como registro de la actividad se puede realizar una producción escrita en los cuadernos, con una consigna como la siguiente:

- *Elegí una de las coplas que escuchamos o leímos.*
- *Escribí y explicá en tu cuaderno: ¿cuál es para vos su mensaje?*

Opcional:

Se puede observar un fragmento de un video en el que se ven niños y niñas en una escuela de Salta, inventando coplas. Fragmento del programa “Pequeños universos. La baguala, el canto de los andes”. Canal Encuentro. Publicado el 29 de agosto de 2013. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7_Kf2Jt-MN4 (Del minuto 4.05 hasta 7.54).

También se pueden leer otros ejemplos de coplas. Tanto el video como las coplas están disponibles en el anexo de esta secuencia.

11- ¿Qué aprendimos del carnaval de la Quebrada de Humahuaca?

Esta actividad pretende recuperar y sistematizar lo aprendido sobre el carnaval en la Quebrada de Humahuaca, a través de dos estrategias posibles: la elaboración de coplas y/o el análisis de imágenes.

Opción 1. Inventar coplas de carnaval

Los alumnos y las alumnas inventarán coplas de carnaval, tomando de base algunos versos de las coplas que ya escucharon y leyeron, para que ellos completen con los otros dos versos. Es importante resaltar que deben tratar de mencionar algún aspecto del carnaval de este lugar (no es solamente una actividad de creación literaria).

*Qué les parece señores
ya ha llegado el carnaval.*

.....
.....

*Volcán, Tumbaya y Tilcara
Purmamarca y Maimará*

.....
.....

*Cuando me paro, me paro,
Cuando me siento, me siento.*

.....
.....

*Ya me voy, ya me retiro
de su presencia me alejo.*

.....
.....

Opción 2. Analizar; describir y contar qué ven en las imágenes según lo trabajado

Los alumnos y las alumnas deberán armar un breve texto a partir de las imágenes, en relación a todo lo que se trabajó del carnaval de la quebrada de Humahuaca.⁸



12- Cierre de la secuencia

El propósito de esta actividad final es comparar los elementos comunes y diferentes del carnaval en los dos lugares trabajados, así como elaborar una reflexión acerca de cómo se expresa la identidad cultural en los festejos.

Como cierre final de la secuencia, se sugieren las siguientes opciones:

1. Volver al inicio de la secuencia; leer la información inicial; preguntas y dudas de los afiches grupales iniciales y ver si los pueden revisar y completar.
2. Dividir al grado en pequeños grupos. Cada grupo deberá explicar y registrar:
 - Lo que aprendieron de los nombres de las murgas / comparsas;
 - Lo que aprendieron de los lugares donde se expresan;
 - Lo que aprendieron de sus canciones / coplas / letras y los mensajes que quieren transmitir;
 - Lo que aprendieron de la preparación de las vestimentas y los elementos de las murgas y las comparsas.

Para finalizar, hacer una puesta en común, intercambio y reflexión grupal, recuperando la idea de la fiesta popular, y poniendo foco en la identidad de las comunidades que se expresan en estos festejos. Se podría proponer el siguiente enunciado:

- Entre todos tratamos de explicar qué significa esta frase:

"LA FORMA EN QUE FESTEJAMOS TIENE QUE VER CON QUIENES SOMOS, EXPRESA LO QUE SOMOS".

ANEXO:

Materiales de consulta: bibliografía y recursos

Materiales de consulta docente que se relacionan con la temática de carnavales:

- NAP (Núcleos de Acción Prioritaria). Cuaderno para el aula. El ambiente social y natural. Nivel Inicial. Volumen 3. Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- NAP, Serie Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales, 5to “Vida social, festividades y rituales. La celebración del carnaval en la Argentina”.
- Borja, J. (2003) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona, Ed. Electa.
- Calmels, D. (2009), “Espacio habitado”, en Cursiva Año 3 nº 5.
- Canale, A.; Morel, H. (2017) Las fiestas del carnaval en Buenos Aires: las murgas y la voz del pueblo. Disponible en:

<http://www.tintaroja-tango.com.ar/las-fiestas-del-carnaval-en-buenos-aires-las-murgas-y-la-voz-del-pueblo-2/>

- Doudtchitzky, Samanta (2016) “¿Vos de qué salís? El carnaval en el barrio de La Boca”. Crisol Proyectos Sociales, Mecenazgo Cultural, CABA.
- Martín, A. (2017) “Murgas en el carnaval de la ciudad de Buenos Aires”. Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe (mayo-agosto).
- Diseño Curricular para Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/la_institucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf
- Romero, Coco (2006). “La murga porteña: historia de un viaje colectivo”. Ediciones Ciccus. Buenos Aires. http://cocoromero.com.ar/web_vieja/libro.htm
- Siede, Isabelino (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Visión siete: La historia de los carnavales. Informe especial sobre la historia de los carnavales a lo largo del tiempo. Entrevistas a Salo, murguero, a Jorge Carro, historiador, y a Analía Canale, antropóloga, becaria del Conicet. Emitido por Visión Siete, noticiero de la TV Pública argentina, el lunes 7 de marzo de 2011. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=p4U_lZX6pG0

Posibles materiales para los y las alumnos/as que se relacionan con la temática de carnavales:

- Carabelli, L. y Ruiz Johnson, M (2006) ¿De dónde vienen esas voces? Historias curiosas de cantares, bailes y ritmos de América latina. CABA, Ediciones Iamqué.
- Kuhnert, Nicolás y Marcus, Carolina (2019) "Felipe y Vagoneta. La gran expedición por la música argentina. Murga".

Videos propuestos en la secuencia y otros que se pueden consultar:

- Fragmento del programa "Tradiciones del noroeste argentino: diablo del carnaval". Canal Encuentro. Publicado el 4 de diciembre de 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VFLv6O306r8>
- Fragmento del programa "Jujuy. Tierra de carnavales". Televisión Pública Argentina. Publicado el 28 de febrero de 2016. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=Jujuy.+Tierra+de+carnavales&oq=Jujuy.+Tierra+de+carnavales&aqs=chrome..69i57j0.11167j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Fragmento del programa "Pequeños universos. La baguala, el canto de los andes". Canal Encuentro. Publicado el 29 de agosto de 2013. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7_Kf2Jt-MN4
- Carnaval, una fiesta popular: El carnaval de mi pueblo - Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FeYS7qUJZ-g>
- Canción "Carnaval". Marcela Gleiser. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=w30NUyo6lpI>
- Fragmento del documental "El pulso de Buenos Aires" (2007). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kcqQfDDTldY&t=96s>
- Programa "Popular. Carnaval: de murgas y murgueros". Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zcM7KJIIEnw&t=894s>
- Publicado por el Centro Cultural de la cooperación el 12 de abril de 2017. Programa "Canto con caja. El origen de las especies". Canal Encuentro. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8507>

Un espacio donde es posible consultar materiales que se citan a lo largo de la propuesta:

- Carnavales. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1jbZ8fjrYmvxy6I7iKZz83UYcbzC8L5J3?usp=sharing>



Vamos Buenos Aires