

2025

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18

MODULO FORMATIVO



APRENDER EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La población que accede al nivel superior en institutos de formación docente es, en general, una población heterogénea compuesta por jóvenes que provienen de diferentes tipos de escuelas, con una variada formación y con diferentes historias académicas. Muchos de los aspirantes al nivel provienen directamente de la escuela media y otros han hecho experiencias en otros establecimientos de nivel universitario o no, o simplemente no han estudiado por un período de variada duración. Si hay algo que todos comparten es el deseo, los sueños, las ilusiones. Cada uno deposita en la elección de una carrera una ilusión que el tiempo y el camino a recorrer afirmarán o, tal vez, no.

Estudiar en el nivel superior requiere compromiso y esfuerzo y, además, la aplicación y el desarrollo de estrategias de estudio diferentes a las exigidas en el secundario. Las tareas típicas en el nivel tienen que ver con escuchar explicaciones, tomar apuntes, leer bibliografía específica, analizarla y en general, dar cuenta de lo que se ha aprendido con esas tareas. A primera vista, esto no parece tan diferente de lo que se venía haciendo en el nivel medio, pero diferentes investigaciones motivadas por el alto índice de fracaso en el nivel muestran todo lo contrario. Leer y escribir en el nivel superior es una práctica compleja que exige el desarrollo de unas competencias que son propias del nivel y que gradualmente deben ser adquiridas por los estudiantes. Llamamos a estas habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del nivel «competencias de alfabetización académica»

Este cuadernillo tiene como objetivo introducirte al desarrollo de algunas de las prácticas de lectura para ayudarte en el inicio de este camino.

NUESTRA PROPUESTA

Las actividades propuestas están pensadas para la construcción de conceptos teóricos/prácticos que se irán desarrollando a lo largo del taller de ingreso y de primer año. No todas las actividades deben entregarse, sólo aquellas que están señaladas para entregar. Las otras te servirán para fortalecer tu propio aprendizaje y se retomarán en el taller obligatorio que servirán para confirmar tu inscripción.

¿QUÉ SE LEE EN EL NIVEL SUPERIOR?

Desde que ingresamos a la escuela, aún desde mucho antes, estamos aprendiendo a leer. Leer es una actividad compleja. La escuela media, en general, propone a los alumnos textos hechos específicamente para ese nivel en los que se condensa la información y se la organiza de modo tal que el alumno no tiene más que comprender esos módulos de información organizadas según criterios pedagógicos y epistemológicos bien definidos. Estos «manuales» resultan útiles para organizar el acceso al campo de estudio, pero «alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniforman las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia» (Carlino, 2009). En el nivel superior el alumno se encuentra con textos más complejos y específicos, que plantean respuestas particulares a discusiones teóricas. Estas polémicas propias del conocimiento académico no son conocidas por el que se inicia en la disciplina. Al iniciarse en la lectura de estos nuevos materiales el alumno suele sentirse desorientado, perdido y muchas veces abandona el esfuerzo por comprender y memoriza mecánicamente sin lograr la comprensión del material.

La mayor parte de lo que se lee en el nivel superior son textos académicos. En relación con ellos, Paula Carlino (2009) entiende “por textos académicos aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Ejemplo de los primeros (empleados para transmitir el saber) son los materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros. Una característica de estos textos académicos es que tienen por fuente trabajos científicos y otra de sus propiedades es la asimetría que suele existir en los conocimientos que tiene el autor respecto de los lectores. En cambio, se denomina textos científicos a los elaborados para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes de investigación, etcétera)».

En general, el estudiante del profesorado encuentra que cada asignatura tiene un conjunto de materiales organizados bajo el nombre general de «módulo» compuesto con textos diversos, capítulos de libros, artículos científicos, entrevistas, ponencias, etc. Estos módulos constituyen, con las explicaciones y orientaciones del profesor, el sostén que posibilitara la construcción del contenido de cada asignatura.

Hace poco más de un siglo, cuando el Estado institucionaliza la obligatoriedad de la escolaridad, se pensaba que estar alfabetizado era poder decodificar letras con los sonidos. Por el contrario, hoy entendemos que la alfabetización es un proceso de construcción de significados que se extiende a lo largo de la vida de acuerdo a las situaciones comunicativas que nos toque atravesar. Así, cada nivel de formación exige prácticas discursivas que le son propias y es esperable que el mismo nivel prepare a sus estudiantes para desarrollar satisfactoriamente esas prácticas, lo que implica que el alumno pueda sistematizar los conocimientos adquiridos y gestionar por sí mismo lecturas, escrituras y prácticas de oralidad cada vez más extensas y complejas. A este proceso lo llamaremos **alfabetización académica**

LA FINALIDAD DE LA LECTURA Y LOS MODOS DE LEER

Leemos muchas cosas diferentes y leemos con finalidades diferentes. Podemos leer para entretenernos una novela o un cuento, leemos para buscar información y extraer datos, por ejemplo, un informe, y leemos para analizar y estudiar un tema un texto de estudio o los que denominamos textos académicos. Son dos aspectos diferentes, por un lado, las intenciones y por otro, el tipo de texto.

Cuando leemos para extraer información, decimos que se trata de una lectura extractiva. En este tipo de lectura se busca información, datos.

En los estudios superiores, donde se utilizan los denominados textos académicos la finalidad no es solamente extraer datos, sino que es necesario hacer una lectura reflexiva y crítica. Esta lectura se hace con la finalidad de adquirir conocimiento, analizar situaciones, formular juicios críticos, comparar posturas, etc. De modo que se lee con más atención y dando más importancia a las ideas y conceptos que a la extracción de datos.

Bibliografía

CARLINO, Paula. (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

UN MODO DE LEER: LA LECTURA REFLEXIVA Y CRÍTICA

A modo de apretada síntesis, te proponemos algunas acciones que pueden ayudarte en este proceso. Sin lugar a dudas, habría otras que dependen del tipo de texto y tus intereses y conocimientos. Estas acciones se proponen como una guía básica para comenzar a trabajar.

1-Antes de la lectura propiamente dicha del texto, abordar el paratexto

La etimología de la palabra **paratexto** nos remite a lo que rodea o acompaña al texto (para = junto, al lado de). Es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal.

El conjunto de paratextos constituye el primer contacto del lector con el material impreso y, desde este

punto de vista, funciona como un instructivo o guía de lectura, ya que le permite anticipar cuestiones como el carácter de la información y la modalidad que ésta asumirá en el texto. Los elementos que conforman un paratexto en un libro son algunos de los siguientes:

- **Tapa:** En ella se consigna el título del libro, el nombre del autor, el sello editorial y el de la colección.
- **Contratapa:** Por lo general, presenta el contenido del texto: resume el argumento, emite juicios de valor y, a veces, incluso, incluye los datos biográficos del autor. Su función primordial es influir sobre los posibles compradores.
- **Portada:** Repite la información dada en la tapa y la amplía agregando nuevos datos sobre la edición del libro: título de la colección, traducción, persona a cargo de la edición, entre otros.
- **Índice:** Tabla de contenidos o de materias, conformada por un listado de los capítulos según su orden de aparición, cada uno con la indicación de la página correspondiente. Su función es presentar los contenidos del texto, la estructura lógica, por lo que el lector puede prever los temas con los que se enfrentará. Puede aparecer antes o después del texto propiamente dicho.
- **Bibliografía:** Es una lista, ordenada alfabéticamente, de autores y libros consultados por quien estuvo a cargo de la edición o por el mismo autor del libro. Se puede ubicar al final del libro y antes del Índice.
- **Colofón:** Constituido por el lugar y año de edición, es un paratexto que se encuentra al final del libro.
- **Prólogo o prefacio:** Es un discurso que el autor u otra persona produce a propósito del texto. Los prólogos, en general, tienen la función de informar sobre el contenido y objetivos del texto, presentar una posible interpretación, ofrecer datos sobre el origen de la obra y «la cocina» de su producción, así como también captar la atención del lector.

- **Notas al pie:** Tiene como función aclarar, explicar o ampliar un aspecto del texto. Suelen estar redactadas por el mismo autor, aunque también pueden haber sido realizadas especialmente para la edición por el editor a cargo de ella (aclaraciones sobre el significado de palabras, información adicional para comprender mejor el texto, comentarios, correcciones, etc.). Pueden encontrarse al pie de página o agrupadas al finalizar el texto.
- **Epígrafe:** Es una cita relacionada con el tema que el autor ubica antes de su propio texto.

Veamos, entonces, qué información podemos extraer del paratexto o a partir de él.

- Ubicar al autor. ¿Quién es? ¿Lo puedo ubicar temporalmente? ¿Es un autor contemporáneo? ¿Puedo identificar al autor por su posicionamiento dentro del área o disciplina? ¿En qué corriente se inscribe? ¿Tengo referencia en cuanto al contexto de la obra?
- ¿Qué texto es, se trata de un capítulo de un libro, informe, una conferencia? ¿Es un material escrito por el docente?
- Si es una parte de un libro ¿Se trata de un capítulo completo? ¿Tengo información sobre el libro, dispongo de los elementos paratextuales (tapa, título, índice)? Si fuera así, ¿Qué aporta la tapa? Y ¿la contratapa? ¿Qué me dice el título?, ¿Tiene subtítulo? ¿Qué hipótesis hago acerca del texto y lo que el texto me aporta para el estudio de la asignatura a partir de los elementos paratextuales?
- Otros elementos que aportan información sobre el texto: ¿Hay un epígrafe? ¿Qué aporta? ¿Por qué el autor lo habrá colocado? ¿Hay citas al pie? ¿Se remarcan con negrita palabras o frases?
- A su vez, un capítulo de un libro tiene elementos paratextuales: títulos, subtítulos, nota a pie de página, ilustraciones, cuadros, etc.

2 -Luego, abordar el capítulo, el apartado seleccionado del libro

Título y subtítulo

¿El título, qué aporta? ¿Tiene subtítulo? ¿Qué me dice el subtítulo, acota, delimita o sugiere algo diferente?

¿Puedo predecir de qué tratará el texto?

Tipo de texto

Hay muchos tipos de textos. De modo general los textos que se utilizan en los estudios superiores pueden:

- Narrar: comunicar hechos o acontecimientos
- Describir: comunicar características de objetos reales o teóricos
- Explicar: comunicar las causas por las cuales algo se ha producido, o las formas de producirse
- Argumentar: comunicar un punto de vista sobre un conocimiento

Estas formas de comunicar reciben el nombre de «modos de organizar el discurso». En los textos de estudio se utilizan todos estos modos de organizar el discurso, es decir que se narra, se describe, se explica, y se argumenta. En algunos encontramos en un mismo

texto narraciones, descripciones, argumentaciones y explicaciones. En otros, es posible que predomine alguno de estos modos.

Descubrir con qué tipo de texto estás trabajando te permitirá formularte otras cuestiones. Por ejemplo, si se relata un hecho o acontecimiento, ¿es posible situarlos en el contexto histórico? ¿En qué lugar se suceden los hechos?

Si se explica un tema, ¿cuál es? En general una explicación responde a un interrogante, a una problematización. Ese interrogante puede estar presente o no. Formular ese interrogante es un ejercicio interesante para avanzar en la comprensión del texto.

El vocabulario

¿Hay términos desconocidos o que no se comprenden en el contexto¹⁰ de ese texto? En este caso hay que tener presente que no es posible seguir adelante si desconoces el vocabulario. No siempre el diccionario resuelve el problema. Los textos académicos suelen usar un vocabulario que es propio de la disciplina o del área de conocimiento que se está abordando

Sugerencias para favorecer la lectura reflexiva y crítica

Todo lo que se ha señalado contribuye para que puedas «desenredar» o «destejer» el texto de estudio para lograr comprenderlo. Finalmente te proponemos, que avances un poco más en ese desentramado para lo cual es conveniente que:

- te preguntes por qué tenés que leer ese texto, cuál es el propósito de lectura.
- identifiques **ideas centrales** en cada párrafo del texto
- busques las **palabras clave** que caracterizan al texto
- elabores preguntas sobre el texto
- incluyas subtítulos en el texto: oración que sintetice cada párrafo
- hagas un esquema de contenido.
- jerarquices temas y justifiques la jerarquización.

INSTRUCTIVO PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

El presente instructivo tiene por finalidad colaborar con el estudiante en la confección de los trabajos prácticos, informes, monografías, o cualquier otro tipo de presentación, que deba entregar al docente para ser evaluada.

A continuación, encontrará las pautas mínimas a tener en cuenta antes de presentar un trabajo. A éstas se agregarán todos aquellos requerimientos particulares que los respectivos docentes consideren necesarios para su espacio.

Cualquier trabajo que se presente debe respetar los siguientes ítems:

A- En relación con la presentación.

- **Carpeta y hoja: A4**, si no se indica otro tipo.
- **Margen: normal.** (2,5 cm en Izquierda y Derecha, 3 cm Superior e Inferior).
- Texto JUSTIFICADO, es una forma de mejorar la prolijidad y presentación del trabajo

No elija letras **extravagantes** (dificultan la lectura y comprensión) y **nocamb**

la paleta de
colores.

B- En relación con la organización del trabajo.

Debe contener las siguientes partes:

1. **Portada** con los siguientes datos: Institución, Carrera, Espacio, Tema, Profesor, Alumnos, Curso, Año.

Ej:

The image shows a sample cover page for a work presentation. It features the logo of the Instituto Superior Formación Docente N°18 (ISFD 18 LZ) in the top right corner. Below the logo, the text reads "Instituto Superior Formación Docente N°18". A horizontal line separates this header from the main content. The main content includes the following information: "Tema: Normas APA. Presentación de Trabajos", "Taller de Definición Institucional", "Profesora: Lic. María Clara Sabat", and a section for "Alumnas:" with three lines for "Apellido, Nombre". At the bottom, there is a light blue box containing the text: "Profesorado de Educación ...", "Curso: 1º Turno Mañana/Vespertino", and "Año: 20...-".

2. **Índice** (si la extensión del trabajo excede las 10 páginas)

3. **Introducción**, presentación del tema, problemáticas, marco teórico o perspectiva desde donde se aborda el tema del trabajo

4. **Desarrollo en capítulos o partes**, acorde con los requerimientos de cada materia y tema del trabajo.
5. **Conclusión** que represente una verdadera reflexión sobre lo trabajado, investigado y/o aprendido.
6. **Anexo** en caso de incluir material extra que se vincula directamente con el trabajo.
7. **Bibliografía**: es el listado de fuentes consultadas. Por cada autor o fuente se confecciona una ficha bibliográfica.

C- En relación con el fichado bibliográfico.

La ficha bibliográfica deberá respetar las siguientes formas:

1. Cita de obra completa:

Hernández, José. Martín Fierro. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

2. Cita de capítulo de volumen de un solo autor:

Anderson **Imbert**, Enrique. "Darío y su tiempo"; en: La originalidad de Rubén Darío. Buenos Aires, Centro editor de América latina, 1967; pp. 13-17.

3. Citas de artículo de revista o sitio de internet:

Mapes, E.K. "Escritos inéditos de Rubén Darío"; en: Revista Hispánica Moderna, año II, N°1, Nueva York, octubre de 1935; pp. 41-59.

Mapes, E.K. "Escritos inéditos de Rubén Darío"; [en línea]: <http://www.revistahispanicamoderna.com>; [posteado 25/08/2009]

4. Cita de artículo periodístico (en caso de ser de internet, seguir ejemplo anterior)

Brinsek, Jorge Carlos. "¿Estamos en el vale todo?"; en: Primera Edición, Posadas, jueves 4 de marzo de 2004; p.15

5. Cita de medios radiales, televisivo

Biassati, Santos. "Los valores en la cultura"; en: En síntesis, Buenos Aires, LS 83Canal 13, Martes 6 de enero de 2004; 13,12 hs.

6. Cita de una institución, archivo o museo:

Archivo y Museo del Banco de la Provincia de Buenos Aires, Centro de Exposición: Carlos Duccini, Temperley.

Biassati, Santos. "Los valores en la cultura"; en: En síntesis, Buenos Aires, LS 83Canal 13, Martes 6 de enero de 2004; 13,12 hs.

7. Cita de una institución, archivo o museo:

Archivo y Museo del Banco de la Provincia de Buenos Aires, Centro de Exposición: Carlos Duccini, Temperley.

D- En relación con el contenido del trabajo.

- o **R.V.O.** Al finalizar la redacción del trabajo siempre se debe revisar: Redacción (conformación de frases), uso de vocabulario (adjetivos, sinónimos, sustantivos, artículos, tiempos verbales) y ortografía.
- o El **TÍTULO** elegido debe ser reflejo del contenido del trabajo, y debe explicarse o hacer referencia a él en la introducción o en la conclusión.
- o Si el trabajo se acompaña con video u otro tipo de archivo, éste debe llevar el mismo título que el trabajo.
- o **INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN** se redactan al finalizar el trabajo.
- o La **CONCLUSIÓN** debe ser reflejo y síntesis de todo lo expuesto, de lo aprendido, también podría incluir una reflexión sobre lo vivenciado durante la realización del trabajo.
- o Para evitar situaciones enojosas y/o disgustos **que pueden hacer que el trabajo se descalifique por plagio o robo de propiedad intelectual**. La información que se copie o haga referencia a ideas de otros autores, que no son los estudiantes comprometidos en el trabajo, deberá copiarse entre comillas y llevar nota a pie de página, con la correspondiente ficha bibliográfica.

Ficha erudita:

Baltasar García Ros, poseía una “personalidad que acreditó (...)relevantes calidades en el ejército de las gobernaciones del Paraguay y el Plata, y uno de los pocos hombres capaces de dirigirse a la corona con independencia de los asuntos de su jurisdicción”, fue gobernador interino de Buenos Aires 1

Ficha de registro: Resume un párrafo, una opinión que es conveniente señalar, pero no copiar textualmente.

Guillermo Gallardo dice de Rivadavia que, aunque era un personaje piadoso carecía del verdadero sentido espiritual de la religión. 2

En resumen:

1. CITAS TEXTUALES	2. CITAS NO TEXTUALES
Cortas = menos de 40 Palabras Largas = más de 40 palabras	
Cuando se describe un párrafo o palabras textuales, palabra por palabra, de algún documento o fuente de información, física o electrónica. Se cita el autor, la fecha y la página, entre paréntesis.	Cuando se hace referencia a lo que alguien escribió, pero no se reproduce exactamente. También se llama paráfrasis. Solo se cita, entre paréntesis, el autor y la fecha)

- o Cuando se realiza **una presentación de PWP o video, con imágenes** de un lugar recorrido, **debe colocarse qué es o qué representa** cada una. La **música que se elige como fondo**, preferiblemente debe corresponderse con las imágenes, o en su defecto, debe ser instrumental, para no distraer o confundir al espectador.
- o Las **imágenes, mapas o cuadros** que se introduzcan en el trabajo **deben acompañarse de referencias** (qué son, de dónde, etc.)

Bibliografía:

- Barisani, Blas. Metodología del Estudio y comprensión de textos. Buenos Aire, Estrada,1987.
- Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005
- Jimenez Ortega, Jose; Sousa Salguero, Fatima. Mejores Hábitos 1 y técnicas de estudio. Madrid, Ed.de la Tierra Hoy, 2005
- Obiols, G.A.: Cómo estudiar: metodología del aprendizaje. 2ª ed. Buenos Aires, PlusUltra, 1986
- Sabino, Carlos A. Como hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos, Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998.

Prof. Lic. María Clara Sabat

¹ Azarola Gil, Luis Enrique, Historia de Colonia del Sacramento: 1680-1828.Montevideo,Barreiro y Ramos, 1987. Pág.7

² Gallardo, Guillermo, La política religiosa de Rivadavia, Buenos Aires, Ed. Theoría,1962.Pág. 39

Abreviaturas para las citas

Capítulo	cap.
Edición	ed.
Edición revisada	ed. rev.
Segunda edición	2a. ed.
Editor (Editores)	Ed. (Eds.)
Traductor(es)	Trad.
Sin fecha	s.f.
Página (páginas)	p. (pp.)
Volumen (como en Vol. 4)	Vol.
Volúmenes (como en cuatro vols.)	vols.
Número	No.
Parte	pte.
Informe técnico	Inf. téc.
Suplemento	Suppl.

TALLER DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Te proponemos resolver las siguientes guías de trabajo con actividades relacionadas a la alfabetización académica.

GUÍA DE TRABAJO Nº 1: Alfabetización académica

1. Definí **alfabetización académica**. Te proponemos el siguiente esquema: “Se llama (denomina) alfabetización académica...”
2. Amplía la definición con el concepto de **competencia**¹¹. Las competencias necesarias para leer en el nivel superior son ...
3. Establece la diferencia entre los manuales usados en la escuela media y los textos utilizados en la educación superior. Para ello, detente y analiza dos conceptos que aparecen en el texto: “alisan” y “asimetría”.
4. Determine la importancia del paratexto.
5. Elabore un texto en el que compartas con nosotros tu experiencia como lector en la escuela secundaria. Considera lo leído respecto de las formas y modos de leer (200 palabras aproximadamente)

FECHA DE ENTREGA: 13 de febrero de 2025

¹¹ **competencias:** conocimientos necesarios.

GUÍA DE TRABAJO N° 2: La alfabetización académica y Paulo Freire

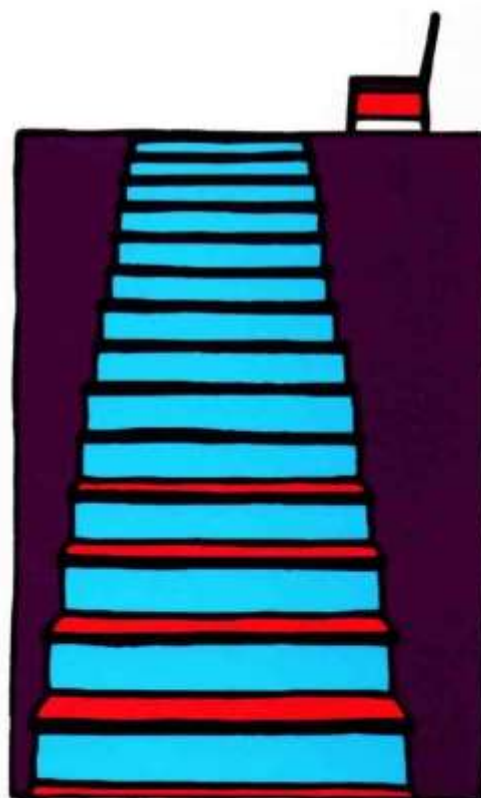
La siguiente actividad relacionada a la alfabetización académica, te invita a conocer a Paulo Freire (1921-1997), uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina.

Luego de leer la novena carta del libro “Cartas a quien pretende enseñar”, de Paulo Freire, realizar las siguientes consignas:

1. ¿Cuál es el objetivo de la novena carta?
2. ¿A qué llama “conciencia de la práctica” y a qué subsiguiente nivel podemos llegar a partir de tener esta conciencia?
3. Explicar desde lo planteado por Freire en la carta, la siguiente frase: **DIFERENTES CONTEXTOS GENERAN DIFERENTES CIENCIAS VÁLIDAS.**
4. ¿A qué se refiere cuando dice que la teoría no puede imponerse desconociendo los contextos sociales concretos? Responder citando al menos cuatro oraciones del texto.
5. Finalmente explicar cómo el autor refleja la diferencia en cómo se aprende a leer y a escribir, desde los métodos anteriores y desde las nuevas propuestas donde se aprende socialmente. Señalar algún ejemplo que el autor ofrezca sobre este tema.

FECHA DE ENTREGA: 13 de febrero de 2025

paulo freire
cartas
a quien pretende
enseñar



Novena carta

CONTEXTO CONCRETO-CONTEXTO TEÓRICO

En esta carta voy a tomar como objeto de mi reflexión no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también los modos como nos comportamos con cada uno de ellos.

El sentido —o uno de los sentidos principales— que me motiva a tratar este tema es el de subrayar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen —la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta—. Lo importante que resultan, en suma, las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles. Dejemos claro, desde luego, que el objeto de esta carta no es tratar todo el conjunto de las relaciones que ensayamos y en que nos involucramos diariamente sino algunas de ellas, que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico.

Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la *relación* en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario.

Sin embargo, somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente, pero hay en nosotros una conciencia de ellas en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo y el mundo.

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica. Es en este sentido como por un lado el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *soporte*¹ sobre el que estábamos, y por el otro se transformó o se ha venido transformando en el *mundo* con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *mover* en él se ha convertido en *práctica* en él. De este modo, la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a su vez práctica. No habría práctica sino un puro *mover* en el mundo si quienes estaban *moviendo* en el mundo no se hubiesen hecho capaces de *ir sabiendo* lo que *hacían* al *mover*, y para qué *movían*. Fue la conciencia del *mover* lo que lo promovió a la categoría de *práctica* e hizo que ésta necesariamente generase *su propio saber*. En este sentido la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir*, *desvelar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.

1 Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*

La ciencia, quehacer humano que se da en la historia que hacen mujeres y hombres con su práctica, no es por eso mismo un *a priori* de la historia.

La *práctica* de la que tenemos conciencia exige y gesta su propia ciencia. Por eso no podemos olvidar las relaciones entre la producción, su técnica indispensable y la ciencia.

Una de las ciencias que más se ha beneficiado con la producción –según dice Adolfo Sánchez Vázquez– es la física. Su nacimiento como tal es tardío: en su estado característico no la conocieron ni la antigüedad griega ni la Edad Media. El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y en el feudalismo determinaban que en aquellas épocas no se sintiese la necesidad de crear la física.

La ciencia física surge en la Edad Moderna con Galileo Galilei, correspondiendo a las necesidades prácticas de la industria naciente.²

Destaco la necesidad de que, dentro del contexto teórico, tomemos distancia de lo concreto en el sentido de percibir cómo se encuentra implícita su teoría en la práctica ejercida por él, teoría que a veces ni sospechamos o escasamente conocemos.

El profesor Adão Cardoso, biólogo de la Universidad de Campinas, me contó que una vez fue invitado por un joven indígena, del interior de la Amazonia, a aprender a utilizar el arpón en la pesca. Respondiendo a la interrogación provocadora del científico que le preguntaba por qué no le tiraba el arpón al pez sino que lo tiraba entre éste y el costado del barco, el joven respondió: “No, yo le tiré al pez. Usted no vio bien porque a veces los ojos mienten”. El indígena explicaba el fenómeno de la refracción a su manera, en el plano de la “ciencia” que su práctica le permitía.

² Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, Barcelona, Crítica, 1980.

Gracias a su práctica y a la práctica de su aldea el joven indígena tenía intimidad con el fenómeno y lo operaba acertadamente. Sin embargo, no tenía la razón de ser del fenómeno.

Aún hay algo más que me gustaría comentar en relación con esos dos contextos y cómo nos comportamos en ellos.

Comencemos por el contexto concreto. Pensemos en los momentos importantes de un día nuestro en el contexto de lo cotidiano.³ Despertamos, tomamos nuestro baño matinal y salimos de casa hacia el trabajo. Nos cruzamos con gente conocida o no. Obedecemos a los semáforos. Si están con luz verde, cruzamos la calle, si están en rojo, esperamos. Hacemos todo eso sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de *saberes* que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en *hábitos* automatizados. Y por actuar así nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se "activa" para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.

Si andamos un poco más, veremos cómo nos movemos en el *contexto concreto* de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la *práctica* y el *saber* de la *práctica* son indicotomizables. Pero aun siendo así, dentro del contexto práctico, concreto, no actuamos todo el tiempo como epistemológicamente curiosos. Hacemos las cosas porque tenemos ciertos hábitos de hacerlas. Incluso asumiendo la curiosidad típica de quien busca la razón de ser de las cosas, con mayor frecuencia que en la situación descrita de la experiencia de lo cotidiano, la mayor parte del tiempo no

3 Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1973.

lo hacemos. El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otras palabras, cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convenzo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente, todo esto es tomado en consideración pocas veces, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo, esta situación desempeña un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes, e innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños.

Cierta vez me buscó —cosa que sucede de vez en cuando— un grupo de jóvenes que concluían la carrera de magisterio en una escuela de San Pablo.

Eran jóvenes de clase media con buenas condiciones de vida. Se declaraban asustadas, casi como si estuviesen siendo amenazadas, por la posibilidad de asumir, más temprano o más tarde, alguna clase en una escuela de la periferia.

“Hemos hecho todo el curso sin que jamás se nos haya hablado sobre lo que es una favela, de los niños y niñas de las favelas. Lo que sabemos de esas zonas de la ciudad, ya sea por los periódicos o por la televisión, es que son escenario de la más absoluta violencia y que los niños pronto se transforman en marginales”, me decían ellas.

Las jóvenes me hablaban de la favela como si ella se crease a sí misma y no como el resultado de la lucha por la supervivencia a la que las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. Me hablaban de la favela como el rincón del desvío ético y como el lugar de los perdidos. Y me hablaban casi sin esperanza de los niños y niñas de las favelas.

Frente a todo esto, yo por lo menos, no veo otro camino para caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con mi indignación necesaria, que el de la lucha político-democrática de la que puedan ir resultando las transformaciones indispensables en la sociedad brasileña, sin las cuales este estado de cosas se agrava, en lugar de desaparecer.

Por eso es que, para mí, las grandes obras no son los túneles que atraviesan la ciudad de un lado al otro ni los verdes parques colocados en las zonas felices. También son todo eso, siempre que se le dé prioridad al trabajo por la humanización de la vida de quienes han sido impedidos de ser desde la “invención” del Brasil: *las clases populares*.

En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. La influencia

que ejercen sobre nosotros nuestras dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para "aborricarnos". El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro *hacer*, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del *quehacer*, de la praxis, vale decir, de la *práctica* y de la *teoría*.

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que es posible formar a una educadora *en la práctica* enseñándole cómo decirles "buen día" a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta, ya sea la de las maestras o la de las maestras y sus alumnos. Esto quiere decir: no respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al *saber* generado en la *práctica* de otro contexto.

Todo esto implica una comprensión errónea de la propia práctica de la teoría. Los *paquetes* a los que me referí en una carta anterior son un excelente ejemplo de esta comprensión errónea de la práctica y de la teoría. Un ejemplo excelente de cómo hasta los progresistas pueden actuar reaccionariamente.

Hace cuarenta años, cuando era director de Educación del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, SESI,⁴ una de las luchas en las que me había empeñado era la de enfrentar la insistencia con que los padres y las madres proletarios nos exigían que sus hijos aprendiesen a leer desde el abecé: a partir del alfabeto, de las letras, y no de las frases que implican palabras en relación dentro de la estructura del pensamiento.

4 Véase Ana María Freire, nota en *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*

“Fue así, con el mapa del abecé en la mano, memorizando las letras, como aprendieron todas las personas que conozco que saben leer. Mi abuelo aprendió así. Mi padre aprendió así. Y yo también. ¿Por qué mi hijo no?”, me decían casi a coro en los llamados *círculos de padres y maestros* que yo coordinaba. Fue participar en aquellos encuentros, en aquellos debates, lo que por un lado me permitió ir tomando conocimiento de que la práctica social de la que formamos parte va generando un saber propio, y por el otro, de que el “saber de experiencia hecho” debe ser respetado. Aún más, su superación pasa por él.

Todavía me acuerdo de cómo fui aprendiendo a ser coherente y que la coherencia no es connivencia. Por un lado yo ya defendía en aquella época el derecho de las familias a la participación en el debate de la propia política educativa de la escuela, pero por el otro reconocía mucho desacierto por parte de los padres, como por ejemplo la exigencia de que alfabetizáramos a los niños a partir de las letras, o las constantes solicitudes de que fuésemos duros con los niños. Muchos de los padres decían: “Los golpes son los que hacen macho al hombre. El castigo es lo que hace que los niños aprendan”. Estas ideas, o algunas de ellas, a veces eran compartidas por los maestros que en la intimidad de su cuerpo “alojaban” la ideología autoritaria dominante. En el fondo, tanto (o casi tanto) como los padres, algunas maestras sentían miedo y odio por la libertad, miedo de los educandos, y se cerraban para no percibir todo lo que hay de demandante en el proceso de conocer, pero también de apasionante, gratificante y provocativo en la alegría.

Mi paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. Aprendí por ejemplo que mi coherencia no radicaría en atender, por un lado, a los padres y a las madres que nos exigían los desaciertos referidos, ni, por el otro, callarlos con, por lo menos, el poder de nuestro discurso. No podríamos por un lado rechazarlos diciendo un *no* contundente a todo, diciendo que no era científico, ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser “tibios”. Precisábamos dar

apoyo a sus iniciativas ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Pero por otro lado no podíamos decirles a todo que sí. La salida era político-pedagógica. Era el debate, la conversación sincera con que buscaríamos aclarar nuestra posición frente a sus pleitos.

Ahora tengo en la memoria la cara de espanto, de sorpresa, de interés, de curiosidad, de la enorme mayoría de esas madres y padres de todas las escuelas que manteníamos, cuando les pedí, durante las sesiones de nuestros círculos de padres y maestras, que me dijese si conocían algún niño que hubiese aprendido a hablar diciendo F, L, M.

Luego de un cierto silencio, entrecortado por risas indecisas, luego de algunos gentiles codazos en los brazos de los vecinos, como quien dice "a ver tú", uno de ellos dijo con la aprobación de los demás: "Yo por lo menos ya he visto a muchos niños aprender a hablar pero nunca vi que ninguno de ellos comenzara diciendo letras. Siempre empiezan diciendo *mamá, pan, no, quiero*".

Entonces me gustaría que pensáramos en lo siguiente: mujeres y hombres cuando son niños no empiezan a hablar con letras sino con *palabras* que equivalen a frases (cuando el bebé llora y dice "mamá", está queriendo decir: "Mamá, tengo hambre" o "mamá, estoy mojado"). Estas palabras con las que los bebés comienzan a hablar se llaman "frases monopalábricas", es decir, frases de o con una sola *palabra*. Pues bien, si es así como todos comenzamos a hablar, ¿cómo es que entonces en el momento de aprender a leer y escribir debemos comenzar a través de la *memorización* de las letras?

En rigor, nadie le enseña a hablar a nadie. Uno aprende en el mundo, en la propia casa, en la sociedad, en la calle, en el barrio, en la escuela. El habla, el lenguaje propio, es una adquisición. Uno aprende el habla socialmente. El habla viene mucho antes que la escritura, así como cierta "escritura" o el anuncio de ella viene mucho antes de lo que nosotros llamamos escritura. Y del mismo modo que para hablar es necesario hablar, para

escribir es necesario escribir. Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie aprende a caminar sin caminar.

Por eso mismo debemos estimular lo más posible a los niños para que hablen y para que escriban. Es de los garabatos, una indiscutible forma de escritura que debemos elogiar, de donde ellos parten hacia la escritura que debe ser estimulada. Que escriban, que cuenten sus historias, que las inventen y que reinventen los cuentos populares de su contexto.

Fue con pláticas más o menos de este estilo como fuimos transformando los círculos de padres y maestros en un *contexto teórico* en el que buscábamos la razón de ser de las cosas.

Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba "imposible", "pendenciero", desobediente, "diabólico", insoportable. "La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa", concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije:

¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar? Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada para castigarlo. Sólo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado usted primero necesita ir demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa *límites* como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin *límites*, la vida social sería imposible.

Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un *sermón* diario sobre los "errores" que ha cometido, como usted

va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él.

El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza.

Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas.

A la salida me apretó la mano y me dijo: "Gracias. Ya no uso el tronco". Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que también dejaban la escuela.

Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización de los alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con *palabras escritas* en su contexto sociocultural?

Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la *palabra* y que, a lo sumo, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial.

Cuando fui secretario municipal de Educación del gobierno de Luiza Erundina (1989-1991) en San Pablo, durante una de las tantas entrevistas que di propuse la posibilidad de que alguna empresa aceptase la idea de "plantar frases" en lugares significativos

de localidades iletradas, bajo la orientación pedagógica de la Secretaría. La intención era provocar la curiosidad de los niños y de los adultos. Se trataba de frases que tuviesen que ver con la práctica social de la zona y que no le fuesen extrañas. Frases que también serían aprovechadas por las escuelas de los alrededores de la zona de la experiencia.

Cuando viví y trabajé en Chile como exiliado, vi, entre sorprendido y feliz, frases grabadas en los troncos de los árboles por los alfabetizandos en una zona de reforma agraria en la que se desarrollaba un trabajo de alfabetización para adultos. La socióloga María Edi Ferreira denominó a aquellos campesinos "sembradores de palabras".⁵

No quiero que se piense que una comunidad que hoy es iletrada mañana se volverá letrada sólo porque "plantamos palabras y frases" en ella. ¡No! Una comunidad se va haciendo letrada en la medida en que así lo exigen sus nuevas necesidades sociales de naturaleza material y también espiritual. Sin embargo, antes de que ocurran estos cambios, es posible ayudar a los niños a leer y a escribir utilizando artificios del estilo de "plantar frases".

La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre aquélla y la teoría. Los grupos de formación en los que esa experiencia de sumergirse en la práctica para iluminar en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir esa formación permanente.⁶ El primer punto que debe ser afirmado en relación con los grupos de formación, en la perspectiva progresista en la que

5 Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*

6 La Secretaría Municipal de Educación trabajó en la formación permanente de sus planteles de educadores y educadoras, en cooperación con las universidades de San Pablo, Campinas y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, durante toda la gestión de Luiza Erundina, por medio de los grupos de formación a los que la profesora Madalena F. Weffort sumó su contribución original.

me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades, los grupos de formación no se realizan como verdaderos *contextos teóricos*. Sin ese liderazgo, cuya competencia científica debe estar por encima de la de los grupos, no se logra la revelación de la intimidad de la práctica, ni es posible sumergirse en ella, para iluminarla a fin de percibir los equívocos y los errores cometidos, y las "traiciones" de la ideología, o los obstáculos que dificultan el proceso de conocer.

Un segundo aspecto que tiene que ver con la operación de los grupos es el que se refiere al conocimiento que éstos deben tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual difícilmente se constituyen de manera sólida. Y si no lo consiguen a lo largo de su experiencia, no les es posible saber lo que quieren con claridad, *cómo avanzar para tratar de conseguir eso que quieren*, que implica saber *para qué, contra qué, en favor de qué o de quién se comprometen* en el mejoramiento de su propio saber.

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos "armamos" para superar los errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración de un punto aquí desnuda otro allí que igualmente precisa ser descubierto. Ésa es la dinámica del proceso de pensar la práctica. Por esto es que pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo en que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que

la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementan de tal modo –más que eso, se identifican en el contexto teórico–, que si son eficaces no cabe decir en ellos: “No sé escribir, no sé leer”.

Me gustaría subrayar además la importancia de la lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos, desmanes, y la vida de la escuela. La importancia de ver ciertos programas de televisión, debidamente grabados en video, de la confección deliberada de videos fijando retazos de prácticas, hasta de unas sesiones de trabajo en grupo. Ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, del que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado.

Para evitar el riesgo de un negativo *especialismo* de los grupos de estudio en cuanto contextos teóricos, es importante hacer reuniones interdisciplinarias periódicas, juntando diferentes grupos para el debate de un mismo tema visto desde ángulos diferentes, aunque relacionados.

Sería una práctica interesante la permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de los propios grupos. El grupo A le mandaría al grupo B un video en el que habría grabado una de sus sesiones de estudio y recibiría otro material semejante de B. Ambos grupos se comprometerían a grabar sus reacciones frente a las actividades del otro. Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria.

En Tanzania, África ecuatorial, conocí una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba las discusiones entre una comunidad campesina y un agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. A continuación le mostraba la película a otra comunidad a cien kilómetros de distancia y filmaba el debate sobre el debate previo. Después regresaba a la comunidad anterior y les mostraba la reacción de los compañeros que ellos ni siquiera conocían.

NOVENA CARTA 137

De esta forma se disminuían las distancias entre las comunidades, se ampliaba el conocimiento sobre el país, se establecían vínculos necesarios y se viabilizaba un grado más crítico de la comprensión de la realidad nacional.

En poco tiempo, según me dijo el cineasta, cubriría gran parte de Tanzania, lo que ciertamente le creaba ciertos problemas con las zonas más retrógradas del país.

Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la “inocencia” de los explotados.

Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada.

TALLER DE MATEMÁTICA ACADÉMICA

¿Qué es hacer matemática?

Cabe señalar, en primer lugar, que hacer Matemáticas en cualquier ámbito de realidad (escolar o no) es una actividad eminentemente humana. Debemos construir una concepción de la actividad matemática muy lejos de la concepción platónica de las ideas: “la verdad matemática está dada a quien la sabe ver y a quien tiene un poder de abstracción suficiente”.

Durante siglos ha existido la creencia de que se nacía con una predisposición innata hacia las Matemáticas. Existía un determinismo fatalista para una gran mayoría de personas: “Yo, lo tengo claro, yo soy de letras... mira, en Matemáticas o lo ves, o no lo ves.”

La metáfora de la mirada, de la vista, está aún presente en los discursos y prácticas del profesorado. Parece como si las Matemáticas estuviesen pensadas para aquellos que poseyesen un don, una capacidad de abstracción singular para pensar, razonar y ver matemáticamente.

Sin embargo, hacer Matemáticas es una actividad eminentemente humana, cercana, necesaria, comprensible. Se trata de una actividad humana personal y colectiva que nos facilita vivir mejor todos juntos.

En el ámbito de la Escuela Infantil, hacer Matemáticas es algo tan cercano que se puede hacer con las manos, como contar con los dedos, plegar un papel, hacer una máscara, etc. Hacemos Matemáticas con las manos, cuando somos capaces de interpretar, codificar y cuantificar la realidad con nuestros dedos.

Hacemos Matemáticas cuando nos comunicamos, cuando hablamos con los demás, cuando somos capaces de transmitir informaciones que permiten resolver problemas.

Hacemos Matemáticas cuando escuchamos y entendemos lo que nos dicen otras personas, cuando leemos o escribimos un mensaje con un lenguaje nuevo que, necesariamente, debemos entenderlo todos.

Hacemos Matemáticas cuando debatimos, cuando ponemos en duda la solución que hemos dado a un problema, cuando no compartimos la resolución que nos comunican otras personas. Hacemos Matemáticas cuando somos asertivos y defendemos nuestros propios puntos de vista.

Hacemos Matemáticas cuando nos equivocamos y cometemos errores. Es tan humano equivocarse. ¡Cuánta fecundidad tienen los errores matemáticos en los que incurrimos, si sabemos gestionarlos bien!

Hacemos Matemáticas cuando buscamos la verdad, puede que no la encontremos, ... hacer Matemáticas es también estar en camino hacia el encuentro con la verdad. Hacemos Matemáticas cuando producimos obras de arte. Hacemos Matemáticas cuando observamos, interpretamos y analizamos las obras de otros artistas.

Sistemas de numeración

Un sistema de numeración es un conjunto de símbolos y reglas que permiten representar datos numéricos. Los sistemas de numeración actuales son sistemas posicionales, que se caracterizan porque un símbolo tiene distinto valor según la posición que ocupa en la cifra.

Sistema de numeración decimal:

El sistema de numeración que utilizamos habitualmente es el decimal, que se compone de diez símbolos o dígitos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) a los que otorga un valor dependiendo de la posición que ocupen en la cifra: unidades, decenas, centenas, millares, etc.

El valor de cada dígito está asociado al de una potencia de base 10, número que coincide con la cantidad de símbolos o dígitos del sistema decimal, y un exponente igual a la posición que ocupa el dígito menos uno, contando desde la derecha.

En el sistema decimal el número 528, por ejemplo, significa:

5 cienos + 2 dieces + 8 unidades, es decir: $5 \cdot 10^2 + 2 \cdot 10^1 + 8 \cdot 10^0$ o, lo que es lo mismo:

$$500 + 20 + 8 = 528$$

GUÍA DE TRABAJO Nº 3: Matemática

**Te proponemos una serie de actividades que luego se debatirán en las clases del Taller de pensamiento Lógico matemático de 1º año.*

FECHA DE ENTREGA: 13 de febrero de 2025

1 Respondan.

¿Cuál de estos números se lee "ochenta y ocho millones ochocientos ocho"?

88 888 888 88 088 888 88 880 000

88 000 808 88 000 088 88 000 880

2 Ordenen de menor a mayor las siguientes expresiones numéricas.

4 . 10 000 10 . 3 000 70 000 : 2

10 . 5 000 20 . 100

3 Respondan.

a. ¿Cuántos números terminados en 0 hay entre 10 000 y 10 050?

b. ¿Cuántos, terminados en 5?

c. ¿Cuántos, con 1 en el lugar de las decenas?

d. ¿Y cuántos, con el 1 en las centenas?

4 Indiquen si estas igualdades son verdaderas o falsas. Expliquen las respuestas.

a. $2\,000 : 2 = 2 : 2\,000$

b. $3 \cdot 40 : 12 = 40 \cdot 3 : 12$

c. $100 : 10 : 2 = 100 : (10 : 2)$

d. $4 \cdot 5 \cdot 10 = 10 \cdot (4 \cdot 5) = 10 \cdot 20$

5 Ramiro escribió los siguientes números en el sistema romano, pero cometió algunos errores. Corrijan los que no sean correctos.

a. 21 = IXX

d. 99 = IC

b. 62 = LXII

e. 89 = LXXXIX

c. 15 = VVV

f. 4.000 = MMMM

6 Completen los recuadros con el número que corresponda. Verifiquen las respuestas.

- a. $\square : 5 = 37$ Resto: 2
b. $359 : 350 = \square$ Resto: \square
c. $400 : \square = 1$ Resto: 0
d. $555 : \square = 55$ Resto: \square

7 Resuelvan.

Marcos tiene 2.000 figuritas.

- a. ¿Cuántos sobres de 10 figuritas cada uno puede armar?
b. ¿Y cuántos de 100?
c. Si las figuritas fueran 2.050, ¿puede armar sobres de 10 figuritas sin que le sobren? ¿Cuántos?
d. ¿Y sobres de 50?

8 Observen la tabla y respondan.

Continente	Superficie (en km ²)
América	42.044.000
Europa	10.404.000
Asia	43.750.000
África	30.300.000
Oceanía	8.940.000
Antártico	13.176.727

- a. Ordenen los continentes de mayor a menor, teniendo en cuenta su superficie.
b. Escriban en letras la superficie de América, Europa y Asia.
c. ¿Cuál es la diferencia de superficie entre el mayor y el menor de los continentes?
d. En el número que representa la superficie de América, ¿cuál es el valor del símbolo 4 en cada caso?

9 Resuelvan escribiendo un solo cálculo combinado.

a. Marcos compró 4 chocolates de \$3 cada uno, 4 paquetes de galletitas de \$5 cada uno y 4 bolsas de pochoclos de \$10 cada una. ¿Cuánto dinero ha gastado en total?

b. Para el cumpleaños de Juan, sus cuatro tíos le regalaron \$55 cada uno. Su abuelo, la tercera parte de \$120 y su papá, el cuádruple de \$75. ¿Cuánto dinero le regalaron en total?

- 10 **Piensen y resuelvan.**
Los chicos de 5.º año están preparando galletitas para el proyecto solidario escolar. ¿Qué cantidad de ingredientes necesitarán para preparar el doble de galletitas?

Galletitas (45 unidades)

*1 kg de harina, 3 huevos,
2 tazas de leche,
4 cucharadas de azúcar*

- 11 **Respondan.**
Los chicos prepararon 12 bandejas completas con 6 hileras de 8 galletitas cada una.
¿Cuántas galletitas hornearon en total?



- 12 **Resuelvan.**
Manuela y Catalina compraron 18 paquetes de harina a \$15 cada uno y 10 bolsas de azúcar a \$12 cada una. Ambas calcularon el gasto total. ¿Son correctas las dos formas? Expliquen la respuesta.

Manuela

$$18 \times 15 + 10 \times 12$$

Catalina

$$12 \times 10 + 15 \times 18$$

- 13 **Resuelvan.**
Por error, María borró parte de la cuenta que estaba haciendo. Escriban los números que faltan.
¿Hay una única forma de hacerlo? Expliquen la respuesta.

$$\begin{array}{r|l} & \\ \hline 5/ & 20 \end{array}$$

- 14 Escriban una X para indicar entre qué valores está comprendido el resultado de cada división. Verifiquen con la calculadora.

	Entre 1 y 10	Entre 10 y 100	Entre 100 y 1.000	Entre 1.000 y 10.000	Entre 10.000 y 100.000
62.102 : 61					
4.002 : 1.980					
63.425 : 300					
300.211 : 97					
32.609 : 501					

- 15 . Completen la siguiente tabla. Luego, verifiquen con la calculadora.

Cálculo	Cantidad de cifras del cociente	Primera cifra del cociente
15.364 : 42		
29.547 : 302		
78.369 : 55		

- 16 Rodeen la opción correcta.

a. 5^4 5 . 4 4 . 4 . 4 . 4 . 4 5 . 5 . 5 . 5
 b. 6^3 3 . 3 . 3 . 3 . 3 . 3 6 . 6 . 6 6 . 3
 c. 8^5 8 . 8 . 8 . 8 . 8 8 + 8 + 8 + 8 + 8 5 . 5 . 5 . 5 . 5 . 5 . 5 . 5

- 17 . Unan con flechas.

a. 2^3 1296
 b. 6^4 1728
 c. 5^3 8
 d. 2^6 125
 e. 12^3 64

- 18 . Completen la tabla. Luego, respondan.

Número	10		1000	
Como producto				10 . 10 . 10 . 10
Como potencia		10^2		

¿Qué relación encuentran entre los productos y las potencias?

- 19 . Lean atentamente y resuelvan.

Pablo les envió un correo electrónico a sus 3 amigos. Le pidió a cada uno que lo reenvíe a otros 3 amigos la semana siguiente y que les digan a estos que hagan lo mismo.

a. ¿Cuántas personas recibirán el correo electrónico en la tercera semana?

- 20 Resuelvan las siguientes situaciones.
- Un comerciante recibió 15 paquetes de 40 cuadernos cada uno. ¿Cuántas docenas de cuadernos tiene para vender?
 - Para un campamento compraron 2.500 gramos de leche en polvo. Si para preparar un litro de leche se usan 60 gramos de ese polvo, ¿cuántos litros pueden hacer?
 - Fabio tiene que guardar 285 fotos en álbumes con capacidad para 70 fotos cada uno. ¿Cuántos álbumes necesita, si quiere guardarlas todas? ¿Cuántas fotos más puede guardar en esos álbumes?

- 21 Rodeen el resultado correcto de cada multiplicación.

- | | | | |
|------------------|-------|-------|-------|
| a. 7×34 | 238 | 2.380 | 210 |
| b. 6×54 | 32 | 324 | 3.240 |
| c. 7×58 | 356 | 4.060 | 406 |
| d. 9×43 | 3.627 | 387 | 3.870 |

- 22 Marquen con una X los cálculos que pueden resolverse haciendo $4 \times 2 \times 10$.

- | | |
|---|---|
| a. 4×20 <input type="checkbox"/> | e. 8×10 <input type="checkbox"/> |
| b. 4×12 <input type="checkbox"/> | f. 4×15 <input type="checkbox"/> |
| c. 40×2 <input type="checkbox"/> | g. 6×10 <input type="checkbox"/> |
| d. 10×4 <input type="checkbox"/> | h. 4×12 <input type="checkbox"/> |

- 23 Averigüen el dividendo de una división sabiendo que el resto es 63, el divisor 89 y el cociente 516. Expliquen cómo lo pensaron.

- 24 Averigüen la cantidad total de huevos que hay en las 4 cajas que compró Nacho.



- 25 Escriban el cálculo correspondiente a cada potencia y resuévanlo.

- | | |
|------------|------------|
| a. $2^4 =$ | d. $9^2 =$ |
| b. $5^2 =$ | e. $3^4 =$ |
| c. $1^6 =$ | f. $8^3 =$ |

- 26 Rodeen con color las opciones que permiten completar el cálculo.

$$\begin{array}{r} 38 \overline{) \quad \quad} \\ \underline{\quad \quad} \\ 3 \end{array}$$

- | | |
|----------------|-----------|
| a. Divisor: 10 | Resto: 8 |
| b. Divisor: 11 | Resto: 5 |
| c. Divisor: 9 | Resto: 11 |
| d. Divisor: 12 | Resto: 2 |
| e. Divisor: 13 | Resto: 1 |

- 27 Sin hacer la cuenta, indiquen cuántas cifras tendrán los resultados de las siguientes divisiones. Resuelvan las cuentas y verifiquen las respuestas.

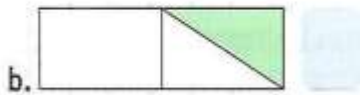
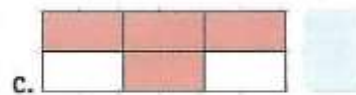
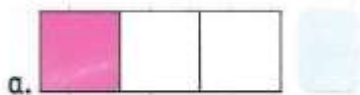
- $35.168 : 19$
- $1.674 : 34$
- $742 : 26$
- $64.308 : 80$

28 Lean atentamente y resuelvan planteando un solo cálculo.

- a. Maru tenía 212 figuritas distintas. Su hermana le regaló 14 paquetes con 6 figuritas en cada uno. Si obtuvo 16 repetidas, ¿cuántas figuritas distintas tiene ahora?
- b. En un estacionamiento hay 110 autos y 23 motos. ¿Cuántas ruedas hay en total?

29 Lean atentamente y resuelvan. Julio, Pedro y Luis tienen un negocio y se reparten la recaudación al final del día, de la siguiente manera. Julio recibe el doble de lo que recibe Pedro. Luis recibe la misma cantidad que Julio y Pedro juntos. Si Luis recibió \$1 200, ¿cuál fue la recaudación del día? ¿Cuánto recibieron Julio y Pedro?

30 Observen los gráficos y escriban la fracción que representa la parte pintada.



31 Resuelvan.

La maestra repartió entre los chicos una tira de papel como la siguiente.



a. Averigüen qué parte utilizó cada alumno.



b. Esta tira representa $\frac{3}{5}$ de otra que utilizó la maestra. Dibujen la tira completa.



32 Observen la imagen y respondan.

¿Cuántos alfajores había en la caja si solo quedan $\frac{2}{7}$?



33 **Resuelvan.**

En una panadería los bizcochitos se venden en bolsitas de $\frac{1}{8}$ kg, $\frac{1}{4}$ kg y $\frac{1}{2}$ kg.

a. Escriban tres formas diferentes de armar un pedido de 1 kg.

b. Por la tarde, se quedaron sin bolsitas de $\frac{1}{2}$ kg. ¿Cuántas bolsas de $\frac{1}{4}$ kg se necesitan para contener $\frac{1}{2}$ kg? ¿Y para armar un pedido de un kilo y cuarto?

34 **Resuelvan.**

Para repartir 7 budines en partes iguales en 4 fuentes, Dana quiere poner 1 budín y $\frac{3}{4}$ de otro en cada una y Lucas quiere poner $\frac{7}{4}$ de budín en cada una. Su mamá les dice que las dos formas son correctas. ¿Es cierto? Expliquen la respuesta.

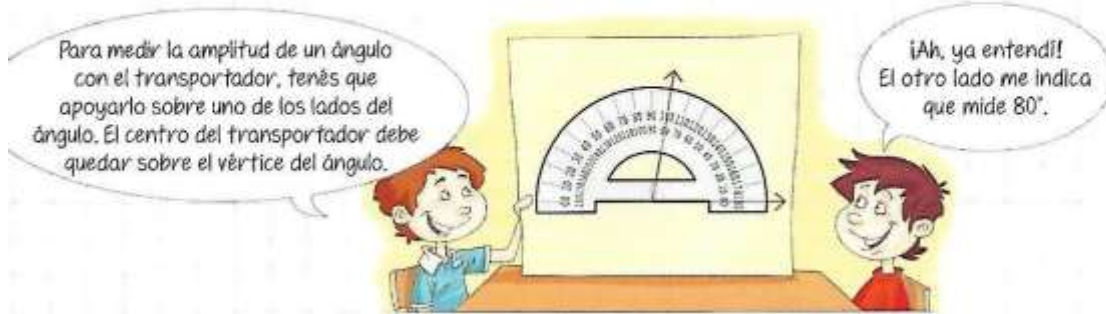
35 **Lean atentamente y respondan.**

a. Para el Día del Niño, la abuela de Claudia, Andrea y Juan les regaló una bolsa con 5 turrones, 18 caramelos y 1 chocolate grande. Si los chicos repartieron el contenido de la bolsa en partes iguales, ¿qué le tocó a cada uno?

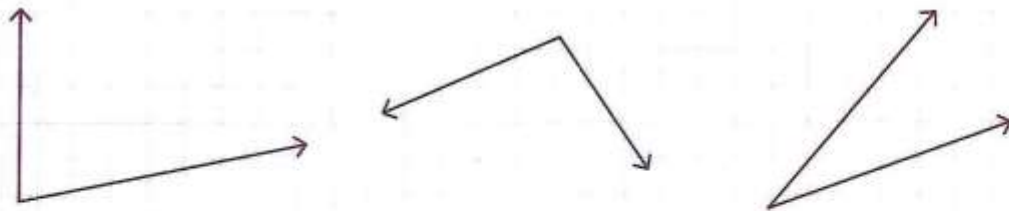
b. ¿Se pueden repartir en partes iguales 5 litros de agua en 4 baldes? Expliquen la respuesta.

Ángulos

- 36 Lean atentamente lo que dicen los chicos y luego resuelvan.

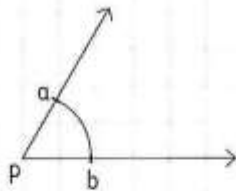


Midan los siguientes ángulos usando el transportador.



- 37 Observen atentamente y respondan.

Nicolás dice que si se prolongan los lados del ángulo apb , aumenta su medida.



¿Es cierto lo que dice Nicolás? Expliquen la respuesta.

Los ángulos se pueden nombrar usando los puntos que están sobre sus lados y su vértice.

apb
↳ vértice



- 38 Lean atentamente y resuelvan.

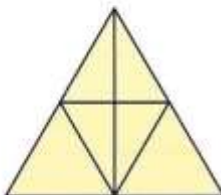
Ana y Lola están midiendo el siguiente ángulo con el transportador.

Ana dice que el ángulo mide 50° , y Lola dice que mide 130° .

¿Quién tiene razón? Expliquen la respuesta.



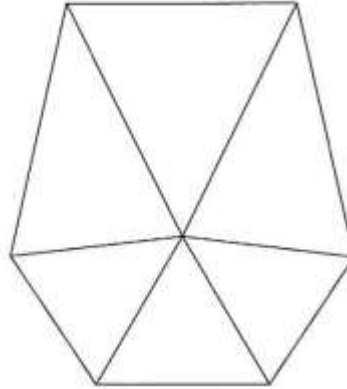
- 39 Contá cuántos triángulos hay en la figura y escribí la cantidad.



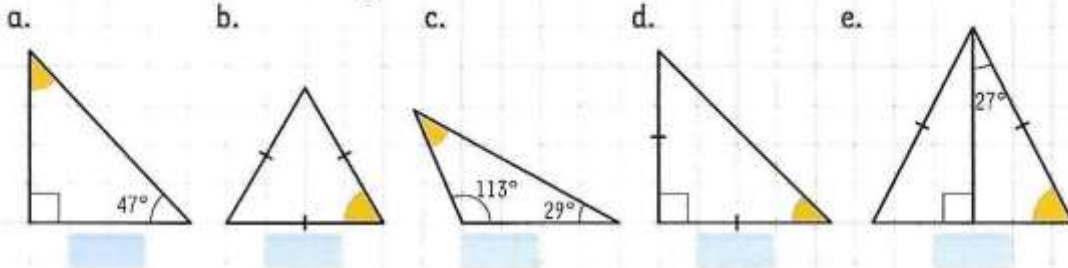
Hay triángulos.

40 Utilizó el compás para comparar los lados y pintá los triángulos.

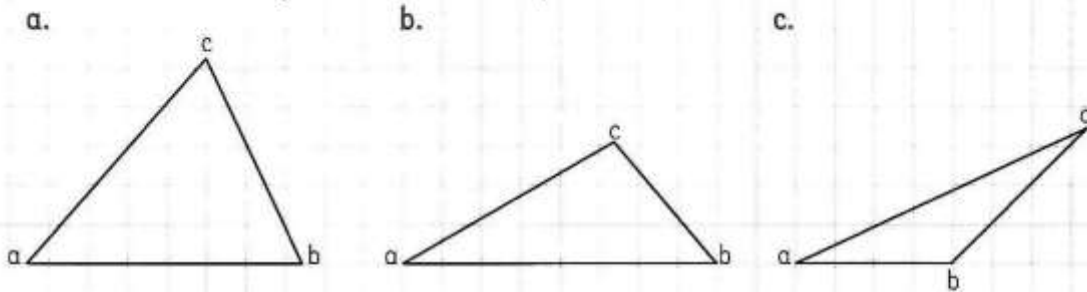
- ✓ Con rojo, los escalenos.
- ✓ Con verde, los isósceles.
- ✓ Con amarillo, los equiláteros.



41 Calculen la medida de los ángulos indicados en amarillo.



42 Tracen en cada triángulo la altura correspondiente al lado ab.

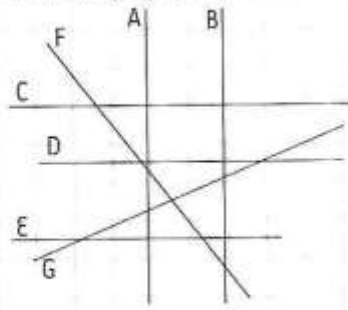


43 Construyan los triángulos.

Triángulo equilátero de 4 cm de lado.

Triángulo isósceles rectángulo.
Los lados iguales de 5,5 cm.

44 Observen el dibujo y completen con //, \sphericalangle o \perp según corresponda.



- a. A B
- b. A D
- c. A E
- d. D B
- e. D E

- f. C E
- g. C B
- h. A G
- i. F D
- j. F G

45 Agreguen los datos necesarios a cada mensaje para que describa el cuerpo geométrico.

<p>Todas sus caras son planas. Tiene dos caras triangulares.</p>		<p>Prisma de base triangular</p>
<p>Todas sus caras menos una se unen en un punto. La base es un triángulo.</p>		<p>Pirámide de base triangular</p>
<p>Todas sus caras tienen dos pares de lados paralelos.</p>		<p>Cubo</p>
<p>Tiene una cara cuadrada.</p>		<p>Pirámide de base cuadrada</p>

46 Completen con V (Verdadero) o F (Falso). Expliquen los casos donde escribieron F.

- a. Todos los rectángulos son cuadrados.
- b. Las diagonales de un cuadrado se cortan formando ángulos agudos y obtusos.
- c. Las diagonales de un rombo son iguales.

GUÍA DE TRABAJO Nº 4: Autobiografía

En el camino de la formación docente, algunos de los dispositivos que utilizaremos son la reflexión y la autoevaluación. Ambas serán de utilidad para saber de dónde partimos y hacia donde queremos llegar.

De este modo, autobiografía escolar, será nuestro punto de partida para conocer nuestras vivencias pasadas y al mismo, reconocer los diversos contextos y experiencias de otras personas.

Compartimos con ustedes algunas citas de Rebeca Anijovich¹, quien nos explica que es la autobiografía escolar y su importancia en la formación docente.

" Para denominar a los relatos personales suelen utilizarse los términos biografía y autobiografía. Ambas palabras provienen del campo de la literatura. La diferencia principal es que la autobiografía constituye la narración de la propia vida contada por su protagonista, mientras que la biografía es una elaboración externa al protagonista, narrada en tercera persona, y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o a personas cercanas" ...

..." Las autobiografías también pueden ser entendidas como espejos o ventanas que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona y, además, a través de esta persona, acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo" ...

..." Por eso, escribir y contar historias profesionales y personales se convierte en una herramienta poderosa en la formación de profesores." ...

Te proponemos responder las siguientes preguntas sobre tu autobiografía para conocerte y acompañarte en el camino de la formación docente.

- 1) ¿Qué, de tu recorrido por la secundaria te gustó más?
- 2) ¿Hiciste otros aprendizajes desde la secundaria hasta ahora? (desarrollar)
- 3) ¿Qué dificultades a nivel de enseñanza y/o aprendizaje tuviste en la secundaria? (sí hubo, desarrollar)
- 4) ¿Qué tiene que suceder para que vos aprendas? (desarrolla todo lo que creas oportuno)
- 5) ¿Cómo podrías caracterizarte en tus vínculos de amistad?
- 6) ¿Qué te preocupa del profesorado en términos de aprendizaje?
- 7) ¿Hay algo que nos quisieras compartir?

FECHA DE ENTREGA: 13 de febrero de 2025

¹ Anijovich, R. (2009) Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Edit. Paidós.