

Revista DUC IN ALTUM

NAVEGA MAR ADENTRO

*con amplitud de
horizonte*



*hacia la
profundidad*

de la dignidad humana

Publicación periódica del
Instituto Superior del Profesorado
JUAN N. TERRERO

DUC IN ALTUM

Revista de
Publicación Periódica

EDITOR
Instituto Terrero

DIRECTORA
Prof^a. Clara Rosa TRAVERSA

COORDINACIÓN
Evelia DERRICO

REDACTORES
en este número

MARÍA VIRGINIA DI PIETRO
AMELIA URRUTIBEHEITY
de DI PIETRO
Mariana Talamonti
Pamela Pérez
Silvia Poveda

REVISORES
DERRICO E.
TAUTERIS A.T.
TRAVERSA C.R.

DISEÑO Y PRODUCCIÓN
MENDOZA PEÑA, E.

DUC IN ALTUM es una Revista Digital de
Publicación Periódica editada por el Insti-
tuto Superior del Profesorado "Juan
N. Terrero". DIPREGEP N° 4039.

Los artículos firmados no reflejan neces-
ariamente la opinión de los Editores.
Todos los derechos reservados. Se autor-
iza la reproducción parcial del contenido
siempre que se indique la fuente, y se res-
peten las normas de derecho de autor.
Registro Nacional de la Propiedad Intelec-
tual en trámite.

NÚMERO 5

Fecha: Julio de 2011
La Plata

<http://www.terrero.edu.ar>

Revista DUC IN ALTUM

Instituto Superior del Profesorado
JUAN N. TERRERO
DIPREGEP N° 4039

© Revista DUC IN ALTUM
Calle 11 N° 675 e / 45 y 46. La Plata.
Teléfonos (0221) 483-3383 / 421-8243
/ Fax 422-6111



DUC IN ALTUM

NAVEGAR MAR ADENTRO

*con amplitud de horizonte,
significa:*

*IR en busca de lo aún
no totalmente conocido.*

*DESAFIAR los riesgos
de lo imprevisto.*

*ASUMIR el sentimiento
de profunda soledad.*

*APRENDER a escuchar
el silencio,
lleno de mensajes,
que convoca a la conciencia,
al compromiso ineludible.*



¿Qué mejor escenario para expresar al siempre renovado horizonte educativo? ¿Qué mejor objetivo que ahondar, ir en busca de lo aún no descubierto en ese **ser** tan polémico en su origen y destino que es el hombre? Insospechado en sus capacidades, insondable en su real dignidad, siempre asiduo a romper los límites de lo dado en busca de la respuesta nunca agotada. ¿Qué? ¿Quién es el **ser** que nosotros mismos somos?

Adoptamos para esta revista “**DUC IN ALTUM**” como símbolo de identidad de nuestra Institución en su compromiso confesional y educativo a la **idea fuerza** que impulsa la búsqueda del fundamento mismo **de la dignidad humana y su inviolabilidad** con el convencimiento que es la única bandera que nos asume y hermana en la unidad.

Damos la bienvenida a los aportes de la Comunidad Educativa del Instituto Terrero a esta revista bajo el signo de una común preocupación: La de enriquecer -con amplitud de horizonte- al polifacético escenario del conocimiento humano en la búsqueda de una progresiva comprensión de Dios, del mundo y del hombre.

Dios bendiga nuestro esfuerzo.

La Dirección

EDITORIAL

Esta revista se dirige a profesores, estudiantes y egresados de los Institutos de Formación Docente.

Contiene artículos de investigación y ensayos de profesores que pueden constituir material de estudio para las diferentes carreras, reflexiones sobre la docencia y experiencias pedagógicas realizadas en el Instituto.

También en cada número se reserva un espacio para una reseña bibliográfica, en la cual se dará prioridad a libros de profesores vinculados a los Institutos de Formación Docente.

SUMARIO

NAVEGAR MAR ADENTRO... 5

DOCENCIA Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

LA GEOMETRÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA..... Pág 7-49
Prof. Mariana Talamonti / **Prof. Pamela Pérez / Prof. Silvia Poveda**

ENSAYOS

AMELIA URRUTIBEHEITY de DI PIETRO.
El absoluto amor-muerte en la obra de Leopoldo Lugones Pág 51-64

MARÍA VIRGINIA DI PIETRO.
Elección de textos para la enseñanza de la literatura..... Pág 65-74

SOBRE LA REVISTA

Pautas para la presentación de colaboraciones Pág 75

Planilla para la evaluación de artículos Pág 76-78



DOCENCIA
Y
EXPERIENCIAS
PEDAGOGICAS

Enseñarás a volar...

*Enseñarás a volar
pero no volarán tu vuelo.*

*Enseñarás a soñar
pero no soñarán tu sueño.*

*Enseñarás a vivir
pero no vivirán tu vida.*

*Enseñarás a cantar
pero no cantarán tu canción.*

*Enseñarás a pensar
pero no pensarán como tú.*

*Pero sabrás que cada vez que ellos
vuelen, sueñen, vivan, canten y piensen
estará la semilla del camino enseñado y
aprendido.*

**DOCENCIAS Y EXPERIENCIAS
PEDAGOGICAS**

LA GEOMETRÍA EN LA ESCUELA
PRIMARIA

Prof. Mariana Talamonti

Prof. Pamela Pérez

Prof. Silvia Poveda

Pág 7-49.

Madre Teresa de Calcuta

LA GEOMETRÍA EN EL NIVEL PRIMARIO

Prof. Mariana Talamonti

Prof. Pamela Pérez

Prof. Silvia Poveda

Introducción

A temprana edad, el niño logra realizar ciertas experiencias de índole geométrica, a partir de la exploración de los objetos que lo rodean y del espacio físico en el que se desenvuelve.

A medida que el niño crece, es necesario que su relación con el espacio sea cada vez más íntegra y esto le permita desenvolverse de manera más sencilla y práctica en la vida. Para que el niño amplíe su conocimiento sobre el espacio y los objetos que se encuentran en él, es necesario que se lo guíe en el proceso cognitivo y para ello contamos con la escuela primaria, donde el niño podrá armar un pensamiento lógico y flexible que le permita fundamentar sus acciones cotidianas.

La enseñanza de la geometría en la escuela primaria se centra en dos grandes aspectos: primero, debe contemplar los conocimientos que los niños necesitan para controlar sus relaciones con el espacio y los objetos que se encuentran en él; y, en segunda instancia, debe incorporar las nociones geométricas que hacen al saber cultural de la sociedad.

Como primera medida, hemos expuesto que la enseñanza de la geometría en el nivel primario debe suministrarle al alumno los conocimientos necesarios para moverse en el espacio, teniendo en cuenta la relación con los objetos que forman parte del mismo. Esto nos conduce, de manera inmediata, a la enseñanza de la geometría en el nivel inicial de los niños; donde ya pudimos observar que se orienta principalmente a la relación entre el espacio, los objetos y el individuo, fundamentándose en la geometría topológica. Y aquí aparece nuestra primera contradicción: ¿Por qué se comienza, en el nivel inicial con la geometría topológica y en el nivel primario se la aparta, comenzando con la geometría euclídea? ¿No debería existir una continua relación entre los distintos niveles educativos? Y si esta relación existiera, ¿qué geometría deberíamos enseñar? Estos interrogantes serán analizados en el transcurso del presente trabajo.

Como segunda medida, la enseñanza de la geometría debe aportar a los alumnos las nociones básicas para insertarlos como miembros de la sociedad en la que viven. Aquí no hacemos referencia a la utilización de algún aspecto de la geometría en particular, sino que todos estos deben contribuir, como un “todo”, al saber cultural de cada persona.

El propósito global de este trabajo es analizar el tratamiento de la Geometría en el Nivel Primario como continuidad de la investigación realizada sobre la geometría en el Nivel Inicial (anexo). Y en particular, considerar el contenido: Cuerpos geométricos y examinar su enseñanza en la Educación Primaria.

La exploración del espacio

En el ser humano, los procesos cognitivos comienzan a partir del conocimiento de “las cosas”; el mismo tiene su inicio en el descubrimiento de la existencia de algo: un objeto que se encuentra en la realidad, que se puede ver, tocar, señalar, mover; es un objeto sobre el cual podemos accionar y producir cambios. Esto permite al hombre obtener la primera noción de experiencia.

Dentro de estos procesos, es muy importante el papel que juega la *percepción*, la cual presenta al sujeto de conocimiento la primera intuición de existencia. El proceso de conocimiento de las cosas comienza en la percepción sensible de las mismas y culmina en el conocimiento de la esencia que la inteligencia abstrae. La abstracción es la capacidad de la inteligencia de leer dentro de las cosas.

En nuestro mundo, los objetos existen a causa de la existencia del espacio. El hombre, que es corpóreo como los objetos, posee extensión y lugar, se puede orientar, y también acomodar a otros objetos en el espacio.

Estudios que ha realizado la Psicología evolutiva, muestran que en los primeros meses de vida un niño no posee representaciones que le permitan evocar los objetos ausentes; en tanto, acciona sobre las cosas y el espacio a partir de coordinaciones sensomotoras.

Dentro del esquema corporal, el espacio aparece, en un principio, como una serie de espacios radicados en él, y localizados en determinadas zonas del mismo, como los espacios bucales, anales, auditivos, etc. Más tarde, estos espacios múltiples comienzan a estructurarse en un único espacio, en el cual, podrán asociar acciones, cambiar direcciones, relacionar posiciones, revertir el sentido de las trayectorias.

En cuanto a las actividades de percepción y las actividades motoras, se elabora un espacio físico o real, de los objetos cercanos y lejanos: estamos en presencia de un espacio objetivo, a diferencia del espacio en el esquema corporal que aparece como subjetivo. En una primera instancia, en lo que respecta a la organización del espacio físico, la armonía de la percepción del niño le impide desprender el objeto de su espacio. Más tarde, poco a poco, y en forma espontánea, el niño irá descubriendo nociones que le permitirán disociar esas imágenes. Para un niño, el espacio real es aquel que se puede recorrer; aquel que tiene orientación y se lo puede “tocar” al tantear los objetos.

A partir de la relación entre el espacio físico y las acciones en él, el niño irá gradualmente acercándose a un espacio cuya vía de acceso es la abstracción. Este sólo puede ser concebido intelectualmente, como un ente de razón, es decir, con la experiencia en los objetos, en la propia realidad. Estamos en presencia de un espacio geométrico o ideal, susceptible de ser pensado en ausencia del objeto o de su representación, y además, de configurarse como estructura de más de tres dimensiones.

La construcción de la noción de espacio en el primer ciclo de la escuela primaria

En el comienzo de la escuela primaria, lo que se refiere a la exploración del espacio debe conducir al niño a que descubra ciertas relaciones espaciales básicas, tales como:

- ✦ Relaciones en su propio esquema corporal;
- ✦ Relaciones entre él y los objetos que lo rodean;
- ✦ Relaciones de los objetos de su realidad;
- ✦ Relaciones entre las partes de un objeto.

Para ello, es importante considerar dos aspectos fundamentales en la percepción del espacio: los estados de reposo y de movimiento.

Relaciones espaciales básicas

En lo que respecta a espacio físico o real, podríamos decir que es un continuo tridimensional: infinito en potencia, armónico, estructurado en clases y series de objetos.

En un principio, en aquellas épocas donde se comenzaba a utilizar el término de espacio, se lo consideraba como: categoría, estado y causa, ámbito y movimiento, sustancia, forma, materia, existencialidad, tiempo, equilibrio y compensación.

En lo que respecta al estudio del espacio físico y el problema de su percepción, por parte del sujeto que aprende, obliga a dividirlo en subcategorías:

- ✦ Orientación,
- ✦ Lugar,
- ✦ Distancia y longitud,
- ✦ Formas geométricas.

Orientación

En lo que respecta a la construcción de los conceptos que organizan la orientación en el espacio, podemos hablar del estudio de las posiciones relativas de un sujeto observador o un objeto, en relación consigo mismo o con otros objetos, ya sean en reposo o en movimiento.

Si nos referimos a aquello que se encuentra en estado de reposo, suponemos relaciones estables de orientación, y cuando logramos establecer las mismas, estamos describiendo un **estado** como “configuración espacial”. Es decir, logramos identificar un

objeto de acuerdo a su posición en el espacio, y poder así, describir dónde se encuentra, cómo, etc., a partir de su estado en reposo. En cambio, el movimiento, cambia las relaciones espaciales en forma constante y permite describir **procesos** espaciales. De esta manera, el espacio es pensado como un conjunto accidental de orientaciones concretas o una combinación ordenada de direcciones. Con ello, podemos decir, respecto de un objeto, cómo va cambiando su posición, de acuerdo a cómo lo realice dentro del espacio, cómo se orienta en él, etc.

En el siguiente esquema podemos observar las posibles interacciones entre el sujeto y los objetos en el espacio que los rodean:

Orientación en dirección:	Nociones y relaciones	Conceptos de:
Vertical	Arriba - sobre - encima de - hacia arriba Debajo - abajo - al fondo de - hacia abajo	Altura o Profundidad
Horizontal <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> { Antero- posterior } </div> Lateral	Delante - anterior - antes - hacia delante Detrás - posterior - después - hacia atrás Izquierda - derecha Hacia la izquierda Hacia la derecha	Anterioridad Posterioridad Lateralidad

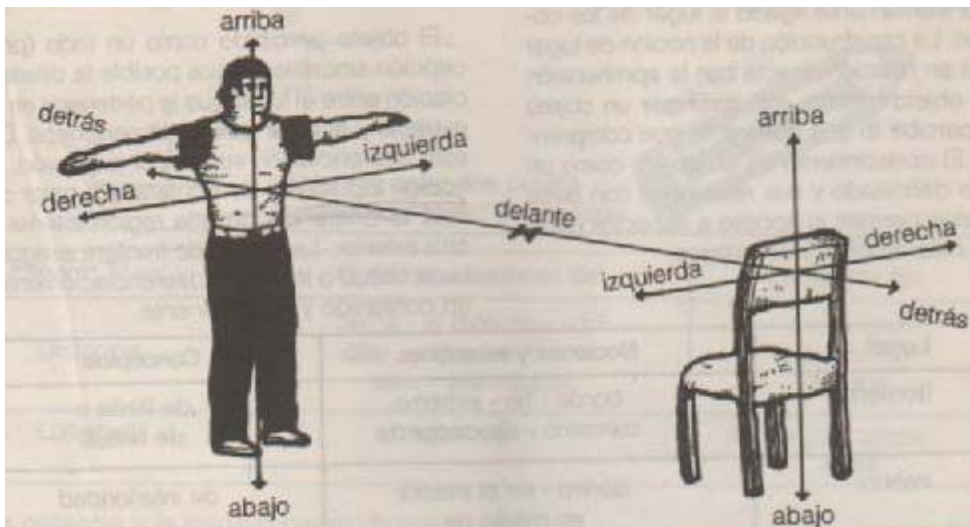
La orientación y las posiciones relativas del objeto respecto del sujeto o de otro objeto

Cuando el objeto es centro de referencia de un espacio percibido, se deben considerar las mismas nociones de orientación. Las posiciones relativas del sujeto y el objeto, o de los objetos entre sí, se invierten, apareciendo la percepción en espejo.

Las relaciones que comparten el sujeto y el objeto son: delante de, arriba, abajo; la izquierda y la derecha se invierten y el detrás resulta propiedad privada de cada uno.

Para el espacio de los objetos lejanos (hablamos de un espacio geográfico) se ha creado un sistema terrestre de orientación (nos referimos a los puntos cardinales norte – sur – este - oeste), sistema de coordenadas en el cual el Sol en movimiento actúa como objeto referencial.

De esta manera, a partir de la percepción de los movimientos de traslación del sujeto y/o de los objetos sobre el espacio circundante, aparecen, no solo las nociones de dirección y de sentido, sino también, las nociones de cambios de dirección y cambios de sentido.



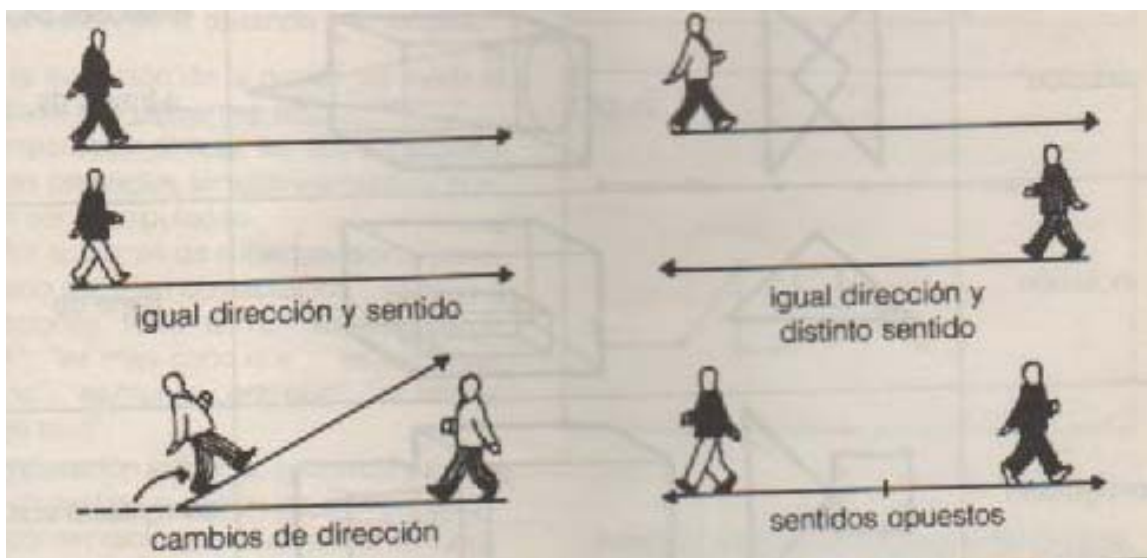
Lugar

Cada cuerpo ocupa un lugar en el espacio y no puede existir a menos que exista su lugar. De esta manera, el espacio actuaría como poder limitante estableciendo las fronteras

o límites de los cuerpos. Aristóteles concibe el lugar (topos) como aquella parte del espacio cuyos límites coinciden con los del cuerpo ocupante.

En cuanto a las concepciones modernas de lugar, se basan específicamente en las relaciones de un objeto, tomando como contexto un sistema de referencia, respectivamente de otros objetos.

Distinguir un objeto es percibir lo que abarca, lo que comprende; la construcción de la noción de lugar está en relación directa con la apreciación del mismo. La capacidad de comprender un objeto como un todo delimitado y sus relaciones con otros objetos, permite acceder a espacios cada vez más amplios y complejos.

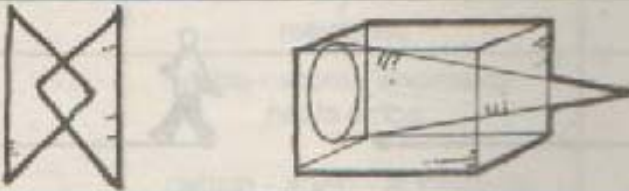
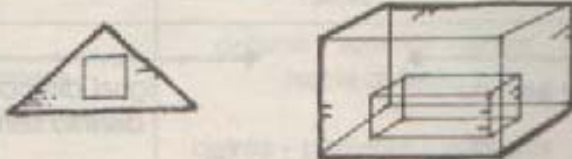
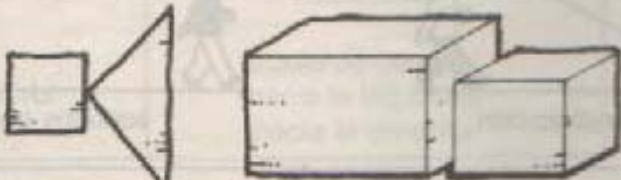


El lugar de un objeto

Cuando logramos percibir a un objeto como un todo, hacemos posible diferenciar el lugar al cual pertenece y el lugar al cual no pertenece, ubicándonos dentro del espacio. De aquí surge la noción topológica de frontera, y a partir de ella, la existencia de una región interior y otra exterior. En lo que respecta a frontera, aseguramos las nociones de finitud o límite

Lugar	Nociones y relaciones	Conceptos
<i>Frontera</i>	Borde – fin – extremo – contorno – alrededor de	De límite o finitud
<i>Interior</i>	Dentro – en el interior – en medio de	De interioridad
<i>Exterior</i>	Fuera de – afuera – en el exterior de	De exterioridad

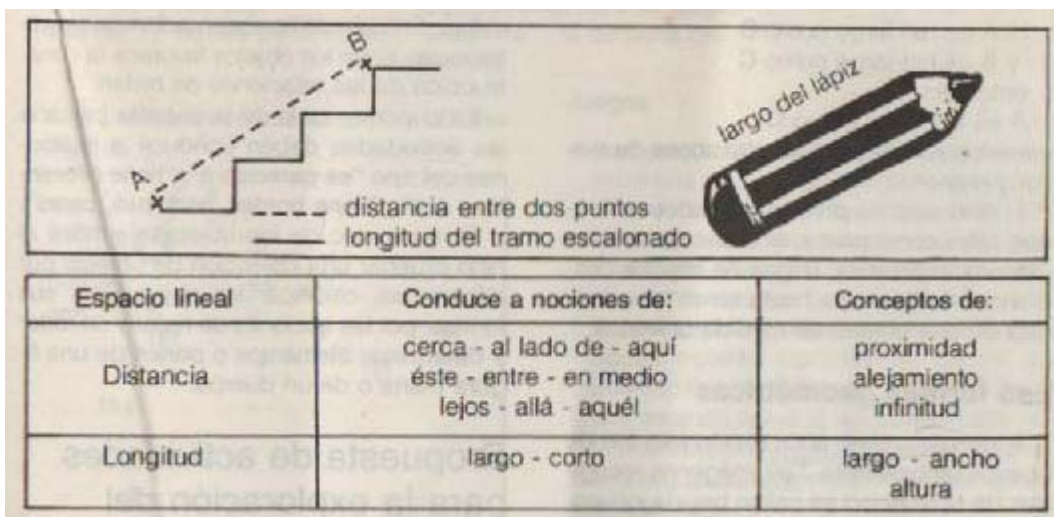
Las fronteras de los cuerpos son superficies, ya sean planas o curvas; las fronteras de las superficies son líneas, rectas o curvas; y las fronteras de las líneas son puntos.

sección		relaciones de: a través de
inclusión		parte de
contigüidad		en contacto con

Distancia y longitud

Consideramos a la distancia como el lugar vacío u ocupado que separa a los objetos. Las nociones de “cerca” o “lejos”, “más cerca”, “más lejos”, o las acciones de “acercar”, “alejar”, “colocar entre”, conducen al concepto de distancia.

Generalmente, utilizamos la palabra distancia como sinónimo de longitud; en realidad, el concepto de longitud difiere a la de distancia, pues, se refiere a un espacio “ocupado”, es decir, propiedad de un objeto, su extensión lineal.



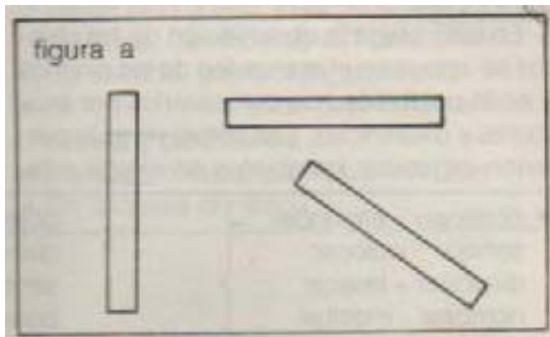
Podemos subdividir a las distancias y las longitudes en intervalos constantes, conduciendo así al niño a la noción de medida. Con esto, suponemos la necesidad de un número indicador del número de veces que una “unidad convencional” está contenida en un espacio vacío o en la extensión lineal de un objeto.

Conservación de la distancia y la longitud.

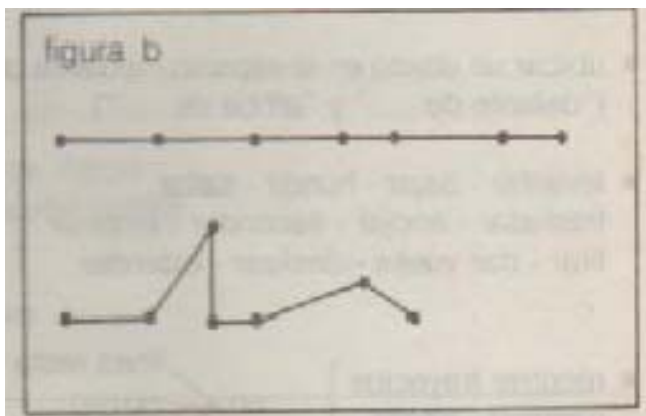
Ya hemos trabajado, en el trabajo sobre geometría en el nivel inicial, la noción de medir en el niño, la cual atraviesa diferentes etapas:

- **Comparación directa:** están presentes las dos cantidades y pueden ser manipuladas. Por superposición, tenemos las acciones de: “poner al lado de”; “en contacto con”; “es más corto que”, “es más largo que”, etc.
- **Comparación indirecta:** se realiza a través de un patrón de comparación. El niño deberá descubrir que:

- el cambio de posición de un objeto no varía su extensión



- la distinta configuración espacial de los tramos componentes de una longitud dejan a ésta invariante.



Las formas geométricas

El niño percibe los objetos globalmente recién a los seis o siete años. Las imágenes recogidas de la realidad se hallan bajo la influencia creativa de su imaginación y de su carga afectiva.

Aquí, el niño se sustenta en el manipuleo de los objetos, y en la posibilidad de compararlos con otros objetos para poder analizarlos y diferenciarlos. Al asemejar dos objetos, el niño podrá organizarlos de tal manera que logrará conformar clases o familias de objetos, según el criterio que considere para tal. Al analizar las diferencias, el niño podrá construir un criterio propio para distinguir las relaciones de orden entre los objetos.

La medida

Los procesos que regulan la elaboración de la medida son similares a los del número y están sumamente relacionados entre sí.

El número garantiza la interiorización de las operaciones de seriación y clasificación, esquemas previos necesarios para la cuantificación de la cantidad. Piaget dice al respecto: “El niño podrá operar cuando pueda usar la medida como una aplicación del número al continuo espacial”.

La medida comienza a ser accesible al niño alrededor de los seis años, donde utiliza, de manera espontánea, instrumentos de medida, como un lápiz, un vaso, etc., pero no los considera unidades susceptibles de ser repetidas un número de veces. Aún su actividad perceptiva se centra en una única dimensión en forma alternativa: ancho, alto o largo.

Recién a los siete años es posible la operatoria de la medición, a partir del descubrimiento de las unidades de medida y de la noción de medida común. De esta manera, el niño aprende a diferenciar la conservación o no de la cantidad en sus múltiples géneros (longitud, capacidad, tiempo, etc.), fundamentándose en procesos como la transformación, cambio de estado, que mantienen por ejemplo, invariante la cantidad.

Por otra parte, la transitividad asegura la permanencia de las conservaciones y abre el camino hacia la generalización.

Las conservaciones aparecen gradualmente a partir de los seis años y se ordenan cronológicamente en función del número y de la calidad de las variables que intervienen en cada experiencia.

Longitud.

La distancia es el espacio lineal vacío o lleno que separa a los objetos. Las nociones de cerca, lejos, acercar o alejar están en relación directa con el concepto de distancia. Se considera “distancia” y “longitud” sinónimos, pero en realidad la longitud es siempre un espacio ocupado, es una propiedad de un objeto: su extensión lineal. La subdivisión de las distancias y las longitudes en intervalos constantes llevará al niño a la noción de medida.

Conservación de la distancia y la longitud.

La conservación de la longitud y la distancia presupone que el niño pueda mostrar:

- Que los cambios de posición de un objeto no varían su extensión en longitud;
- Que la modificación de la configuración espacial de los tramos componentes de una longitud, la dejan invariante;
- Que la subdivisión de un espacio lineal en partes equivalentes permite su cuantificación;
- Que la transitividad de las relaciones de equivalencia y orden en longitud es posible;
- Que los esquemas de correspondencia numérica y los de correspondencia espacial se complementan.

El niño alcanza estas etapas en forma espontánea. La función didáctica del docente, consistirá en la estimulación del proceso, ofreciendo al niño caminos naturales para atravesar las fases de desarrollo y brindando experiencias apropiadas a cada caso. Las experiencias concretas y la resolución práctica de problemas permitirán al niño crear estrategias y orientarse ciertamente hacia la inferencia.

Unidad de medida

El niño llega a aceptar la noción de una unidad de medida universal espontáneamente en su desarrollo cognoscitivo. De los cuatro a los seis años, intenta medir los objetos por comparación visual: viendo qué objeto es más grande que otro, o qué objeto es más largo, etc. Luego, se complementa realizando comparaciones visuales, utilizando como término testigo alguna parte de su propio cuerpo, la que de cualquier modo aún no es aceptada como un patrón de medición.

A lo largo de los siete años de edad, los niños comienzan a utilizar objetos para poder medir, teniendo así una unidad de medida elegida libremente, pues, pueden utilizar como tales: los pasos que realizan, el largo de un lápiz, etc. Igualmente, tardan en elaborar la noción de que su largo debe ser menor que la longitud a medir.

Capacidad

Entre los ocho y nueve años, la noción de medir los objetos es la misma que vienen construyendo desde los siete años. La conservación de la capacidad, está desplazada en el tiempo respecto de la longitud, pues lo que se refiere a tamaño y forma dificulta la comprensión en los niños.

Ahora, la actividad de “superponer” objetos para obtener una comparación directa ya no es posible; los niños recurren al trasvasamiento (de un recipiente a otro) de algún líquido o de ciertos sólidos que el niño pueda utilizar, como la arena, la harina de maíz, etc.

Desarrollo de la noción de medida de capacidad.

Cuando el niño logra trabajar con ciertos elementos que le permiten relacionar objetos de acuerdo a su capacidad, debe mostrar:

- ❑ Que los cambios de posición de un recipiente no varían su capacidad;
- ❑ Que recipientes de igual y distinta forma pueden contener la misma cantidad de líquido o substancia;
- ❑ Que la cantidad de veces que el contenido de un recipiente es trasvasado a otro permite la cuantificación de la capacidad de este último;
- ❑ Que la subdivisión del contenido de un recipiente a otros dos, tres o más (equivalentes o no en capacidad) deja a dicho contenido conservado como cantidad;
- ❑ Que la transitividad de las relaciones de equivalencia y orden en capacidad asegura la permanencia de la conservación;

En una primera instancia, los niños no logran comprender la conservación en el proceso de trasvasamiento, de una misma cantidad de líquido de un recipiente A a otro B. Más adelante, ellos podrán alcanzar esa noción a partir de una reciprocidad entre las transformaciones de las medidas de los espacios lineales.

Las relaciones perceptivas que el niño posee hasta los siete años son unidimensionales. En este período, la conservación se admite sólo si los recipientes tienen igual forma y tamaño o las diferencias son mínimas.

Construcción de las nociones espaciales

Para responder al interrogante sobre qué se debe enseñar sobre geometría espacial en la escuela primaria, primero debemos analizar cómo el alumno elabora un sistema cognitivo que le permite apropiarse y desenvolverse en su espacio circundante.

En el estudio de la evolución de las nociones espaciales, podemos diferenciar dos enfoques:

- ✦ El de las relaciones espaciales fundamentales
- ✦ El de la cognición ambiental

El enfoque que se ocupa del conocimiento de las relaciones espaciales fundamentales se refiere al conocimiento de los conceptos espaciales, no considerando el espacio como un entorno concreto sino en su sentido abstracto. Se trata de utilizar el espacio como móvil para estructurar el conocimiento y solucionar problemas.

Piaget fue uno de los precursores de este enfoque y su intención era “demostrar por medio de estudios psicogenéticos, cómo los conceptos espaciales se van construyendo progresivamente, a partir de las experiencias de desplazamiento del sujeto.” Para ello se basó en la evolución del desarrollo de la inteligencia, afirmando que la evolución de las nociones espaciales atraviesa los mismos estadios: el sensomotriz; el preoperatorio; el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.

Los primeros dos estadios por los que atraviesa el niño son el sensomotriz, que abarca desde el nacimiento hasta los 2 años de edad; y el preoperatorio, que abarca desde los 2 años hasta los 7 años de edad. Es decir, que el niño comienza su etapa escolar finalizando el estadio preoperatorio; el cual lo prepara para los dos siguientes estadios operatorios

El estadio de las operaciones concretas es el predominante en los niños de edad escolar ya que abarca desde los 7 años hasta los 12 años de edad. Se caracteriza por el logro de la reversibilidad del pensamiento, el cual deja de ser rígido y estático para permitir, por ejemplo, el acceso a la operación y comprender a la suma como inversa de la resta y a la multiplicación como inversa de la división.

El enfoque que se interesa por la cognición ambiental, intenta comprender el conocimiento que el niño tiene sobre espacios concretos, tales como la casa y el colegio; y estudia cómo construye dicho conocimiento del espacio en el cual se mueve. Este enfoque se aborda desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción del individuo con su entorno específico.

Dentro de este enfoque, las representaciones espaciales que se construyen se denominan mapas cognitivos. Algunos autores los han caracterizado de la siguiente manera:

Downs y Stea sostienen que “...el mapa cognitivo es un constructor que abarca aquellos procesos que hacen posible a la gente adquirir, codificar, almacenar, recordar y manipular la información acerca de la naturaleza de su ambiente espacial.

Esta información se refiere a los atributos y localizaciones relativas de la gente y los objetos del ambiente y es un componente esencial en los procesos adaptativos de la toma de decisión espacial...”

Neisser lo define como “...el esquema que guía nuestra conducta en el espacio y que nos permite abordar la solución de problemas espaciales...”

Por lo tanto, podemos decir que los mapas cognitivos son los procesos por medio de los cuales las personas manipulan la información que procede de su entorno.

Los dos enfoques descritos anteriormente se distinguen principalmente ya que los estudios de las relaciones espaciales fundamentales se realizan en situaciones artificiales de laboratorio; y los estudios del conocimiento ambiental se realizan sobre ambientes reales.

Sistemas geométricos

La incorporación de la geometría en los diseños curriculares de matemática se fue abandonando como consecuencia de la adopción de la matemática moderna. Actualmente se ha vuelto a considerar a la geometría como una necesidad ineludible y se intenta volver a recuperar el sentido espacial intuitivo en toda la matemática, no sólo en lo que se refiere a la geometría.

Howard Gardner desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples y considera una de ellas a la inteligencia espacial. Gardner plantea que el pensamiento espacial es esencial para cualquier tipo de proceso cognitivo, ya que es usado para representar y manipular información y en la resolución de problemas.

Las nuevas propuestas de renovación curricular se centran en un proceso enfatizado en la geometría activa como una alternativa para restablecer el estudio de los sistemas geométricos como herramientas de exploración y representación del espacio.

Los sistemas geométricos ponen su énfasis en el desarrollo del pensamiento espacial, el cual es considerado como el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones a representaciones materiales.

Los sistemas geométricos se construyen mediante la exploración y modelación del espacio. Esta construcción se entiende como un proceso cognitivo de interacciones, que avanza desde un espacio intuitivo hacia un espacio abstracto relacionado con la capacidad de representar internamente el espacio, reflexionando y razonando sobre propiedades geométricas abstractas, tomando sistemas de referencia, etc.

Este proceso de construcción del espacio está condicionado por las características cognitivas individuales y por la influencia del entorno social. Por lo tanto, el estudio de la geometría en la escuela primaria debe tener en cuenta dichos factores e intentar favorecer el aprendizaje, adaptándolo a las circunstancias de cada individuo.

Geometría activa

El enfoque de la geometría activa nos permite lograr el dominio del espacio en buena medida, debido a que parte de la actividad del alumno y su confrontación con el mundo. Se da prioridad a la actividad sobre la contemplación pasiva de figuras y símbolos. Se trata pues de 'hacer cosas', de moverse, dibujar, construir, producir y tomar de estos esquemas operatorios el material para la conceptualización o representación interna. Esta conceptualización va acompañada en un principio por gestos y palabras del lenguaje habitual, hasta que los conceptos estén contruidos a un nivel suficientemente estable para que los alumnos mismos puedan proponer y evaluar posibles definiciones y simbolismos formales.

Por su carácter didáctico, la geometría activa es una alternativa para restablecer el estudio de los sistemas geométricos como herramientas de exploración y representación del espacio.

Desarrollo del pensamiento geométrico

El pensamiento geométrico sigue una evolución muy lenta desde las formas intuitivas iniciales con las que el niño se enfrenta desde su nacimiento, hasta las formas deductivas finales, las cuales debería tener el niño al terminar su educación escolar primaria. Sin embargo, los niveles finales corresponden, hoy en día, a niveles bastante más avanzados que los que se dan en la escuela.

El modelo Van Hiele es la propuesta que parece describir con bastante exactitud esta evolución y que está adquiriendo cada vez mayor aceptación a nivel internacional en lo que se refiere a geometría escolar.

Van Hiele propone cinco niveles de desarrollo del pensamiento geométrico que muestran un modo de estructurar el aprendizaje de la geometría. Estos niveles son:

✘ **Nivel 1:** Es el nivel de la **visualización**, llamado también de familiarización, en el que el alumno percibe las figuras como un todo global, sin detectar relaciones entre las formas o entre sus partes. Por ejemplo, un niño de seis años puede reproducir un cuadrado, un rombo, un rectángulo; puede recordar de memoria sus nombres. Pero no es capaz de ver

que el cuadrado es un tipo especial de rombo o que el rombo es un paralelogramo particular. Para él son formas distintas y aisladas.

✘ **Nivel 2:** Es un nivel de **análisis**, de conocimiento de las componentes de las figuras, de sus propiedades básicas. Estas propiedades van siendo comprendidas a través de observaciones efectuadas durante trabajos prácticos como mediciones, dibujo, construcción de modelos, etc. El niño, por ejemplo, ve que un rectángulo tiene cuatro ángulos rectos, que las diagonales son de la misma longitud, y que los lados opuestos también son de la misma longitud. Se reconoce la igualdad de los pares de lados opuestos del paralelogramo general, pero el niño es todavía incapaz de ver el rectángulo como un paralelogramo particular.

✘ **Nivel 3:** Llamado de ordenamiento o de **clasificación**. Se comienzan a aclarar las relaciones y definiciones, pero todavía resulta necesaria la ayuda del docente como guía. Los niños ya pueden clasificar figuras jerárquicamente mediante la ordenación de sus propiedades y dar argumentos informales para justificar sus clasificaciones; por ejemplo, un cuadrado es identificado como un rombo porque puede ser considerado como “un rombo con unas propiedades adicionales”. El cuadrado se ve ya como un caso particular del rectángulo, el cual es caso particular del paralelogramo. Comienzan a establecerse las conexiones lógicas a través de la experimentación práctica y del razonamiento.

✘ **Nivel 4:** Es un nivel de **razonamiento deductivo**; en él se entiende el sentido de los axiomas, las definiciones, los teoremas, pero aún no se hacen razonamientos abstractos, ni se entiende suficientemente el significado del rigor de las demostraciones.

✘ **Nivel 5:** Llamado nivel del **rigor**; aquí el razonamiento se hace rigurosamente deductivo. Los estudiantes razonan formalmente sobre sistemas matemáticos, pueden estudiar geometría sin modelos de referencia y razonar formalmente manipulando enunciados geométricos tales como axiomas, definiciones y teoremas.

Las investigaciones de Van Hiele y de los psicólogos soviéticos muestran que el paso de un nivel a otro no es automático y es independiente de la edad. Muchos adultos se encuentran aún en un nivel 1 porque no han tenido oportunidad de enfrentarse con experiencias que les ayuden a pasar al nivel 2. Sin embargo, algunos estudios han mostrado que la población estudiantil media no alcanza los dos últimos niveles, especialmente el del rigor, pues exige un nivel de cualificación matemático elevado y sumamente abstracto.

Aunque estos niveles son una aproximación aceptable a las posibles etapas en las que progresa el pensamiento geométrico, es importante poder ser críticos con respecto a ellos, pues no parecen dirigidos a lo que parecen ser los logros más importantes del estudio de la geometría. La propuesta de geometría activa, que parte del juego con sistemas concretos, de la experiencia inmediata del espacio y el movimiento, que lleva a la construcción de sistemas conceptuales para la codificación y el dominio del espacio, y a la expresión externa de esos sistemas conceptuales a través de múltiples sistemas simbólicos, no coincide con la descripción de Van Hiele, más orientada a la didáctica clásica de la geometría euclidiana y al ejercicio de las demostraciones.

Objetivos de la enseñanza de la geometría

Cuando el niño ingresa en la educación escolar primaria, trae consigo conocimientos geométricos que le han sido presentados tanto en el transcurso de su vida cotidiana ó en el jardín de infantes; en esta nueva etapa educacional por la que el niño atravesará le serán impartidos nuevos conocimientos que con el trascender de los distintos niveles del proceso educativo y de su propio proceso cognitivo, deberán ir orientándolo hacia el cumpliendo de determinados objetivos. Algunos de esos objetivos son los siguientes:

■ *Desarrollar la intuición geométrica*

La intuición es el poder darse cuenta de las relaciones existentes entre ciertos elementos, visualizar un camino de solución ó anticipar una respuesta. Para Hermann von Helmholtz, “*Intuición es concebir de un modo claro las relaciones geométricas*”. Debemos considerar que la mayoría de los descubrimientos matemáticos realizados, han sido fruto de un largo trabajo basado en la intuición. Es por ello que debemos señalar como relevante el desarrollo de la intuición geométrica en nuestros alumnos ya que ésta, además nos permitirá demostrar de manera deductiva y esto colaborará a que los niños realicen un aprendizaje más significativo.

■ *Apreciar la belleza de la matemática a través del aprendizaje geométrico*

La geometría es la rama de la matemática que nos permite desarrollar nuestras habilidades creativas e imaginativas. Muestra la realidad con la que nos enfrentamos día a día de una manera distinta y éste puede ser el estímulo para lograr el interés por dicha materia en los alumnos. Nuestro deber como docentes es buscar la belleza que se encuentra en las distintas formas y guiar a nuestros estudiantes a descubrirla para que de allí puedan extraer el conocimiento.

■ *Desarrollar conceptos y relaciones geométricas*

El espacio físico es el lugar donde los alumnos interactúan con objetos concretos, nuestra tarea como docentes es guiarlos en la elaboración del espacio lógico-matemático, es decir, ayudarlos a representar esquemáticamente los objetos concretos que los rodean cotidianamente como entes geométricos.

■ *Preparar para la adquisición de un método orientado a la demostración*

Los primeros conceptos y relaciones geométricas vistas durante los primeros años de la educación primaria, posteriormente deberán ser sistematizados y puestos a prueba con métodos expresamente más rigurosos. Esto no podrá ponerse en práctica hasta los últimos años de la primaria, debido a que requiere una estructura cognitiva que los niños de 7, 8 y 9 años aún no han alcanzado.

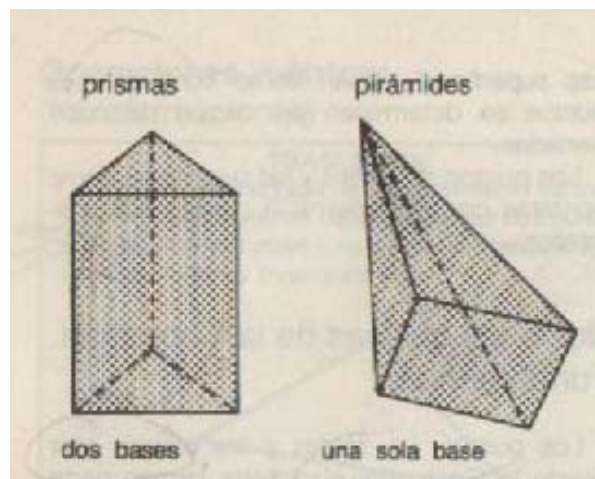
Fundamentos de la Geometría.

Cuerpos Geométricos.

Los puntos, las rectas y los planos, que desde la Geometría Euclidiana forman parte de los postulados y axiomas básicos, pueden pensarse como fronteras del espacio que permiten definir las formas geométricas dentro del continuo espacial.

Por otro lado, dentro de la Geometría métrica, utilizamos los conceptos de **vector** y **ángulo**. Los mismos, se tratan como derivados de conceptos primitivos: en el primer caso, vector, derivado de “recta”; en el segundo caso, ángulo, derivado de “planos”. Esta relación se logra a partir de la determinación de fronteras en los mismos.

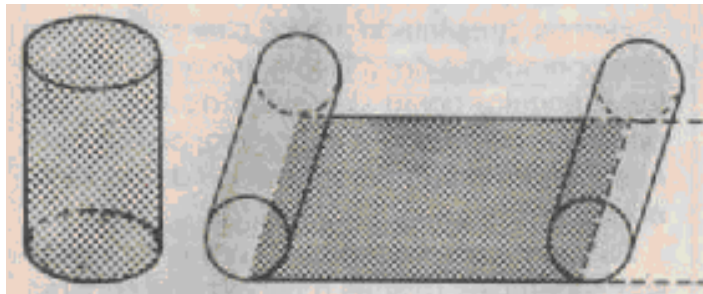
De esta manera, los cuerpos sólidos, cuyas fronteras son superficies (planas o curvas), poseen la propiedad de tridimensionalidad (tres direcciones en el espacio: largo – ancho – altura, que presuponen una orientación de los mismos, en reposo o en movimiento).



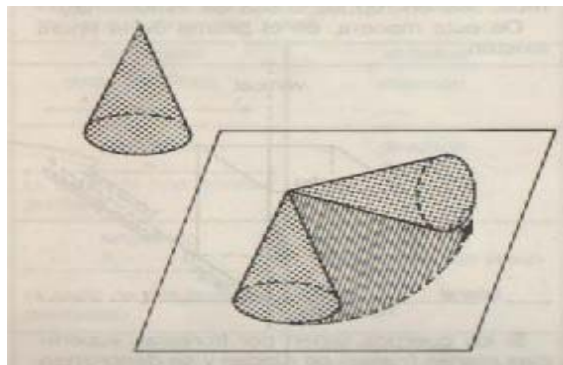
Si los cuerpos tienen por fronteras superficies planas (caras) no ruedan y se denominan poliédricos, clasificables en dos grandes familias, definidas en función del equilibrio estable.

Si los cuerpos tienen por lo menos una superficie curva en su frontera, entonces pueden **rodar**. Estos cuerpos se denominan redondos, clasificables en tres familias:

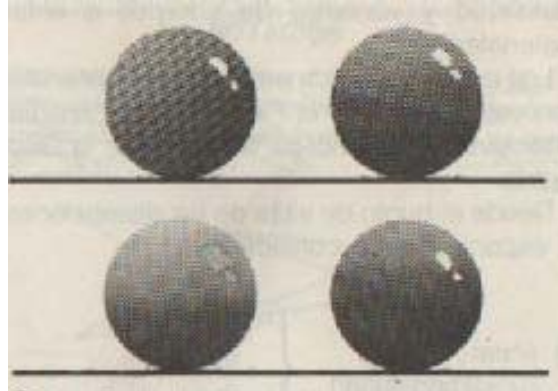
- **Cilindros**: dos bases. Ruedan, trasladándose. Su trayectoria es una banda rectangular.



- **Conos**: una base. Ruedan rotando. Su trayectoria es un círculo.



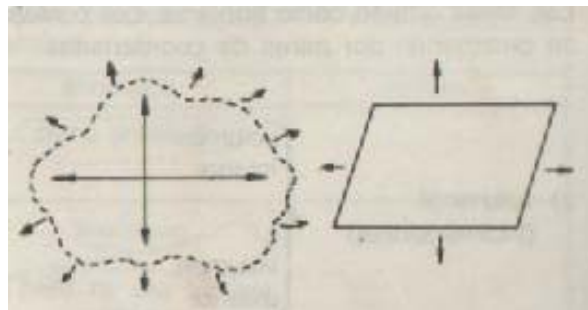
- **Esferas**: un punto de contacto como base. Ruedan en todas las direcciones. Su trayectoria es una recta.



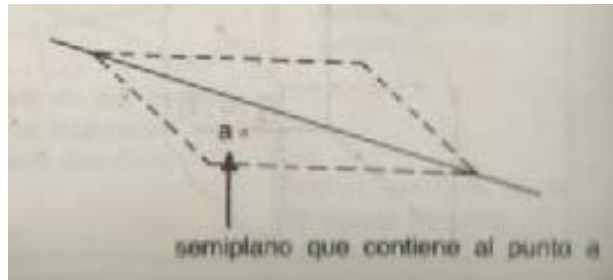
Elementos de los cuerpos

- **Vértice**: punto de intersección de las tres direcciones en el espacio (aristas)
- **Arista**: borde que determinan dos caras.
- **Caras**: superficies planas.
- **Superficies planas**: los planos no tienen bordes o fronteras; son continuos bidimensionales, que potencialmente son posibles de extender de acuerdo con un sistema de referencia, en dos direcciones.

Los planos se representan por porciones o partes.



Las rectas dividen al plano en dos semiplanos.

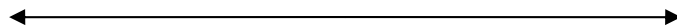


Las rectas son continuos lineales con una dirección, potencialmente posibles de prolongar siempre un poco más.

Las rectas pertenecen a los planos y determinan en él una dirección.

Las semirrectas quedan determinadas por la existencia de una frontera puntual en una recta.

Así: un punto divide a una recta en dos semirrectas opuestas. Cada semirrecta determina un sentido:



De esta manera, se llama semirrecta al conjunto de puntos formado por el origen y todos los que le siguen en un sentido.

Dos fronteras puntuales en una recta determinan un segmento. De esta manera, el segmento es la intersección de dos semirrectas de

sentidos opuestos, cuyos orígenes son puntos no coincidentes y que pertenecen a ambas (desde un punto de vista conductista).

La didáctica propone desarrollar las nociones básicas geométricas, desde una concepción conjuntista, partiendo de los conceptos primitivos, punto, recta y plano. Luego, trabajar las acciones en el espacio de los mismos, para llegar a la idea de cuerpo, pero, previamente, haber desarrollado las figuras planas.

Desde temprana edad, el ser humano es capaz de reconocerse como un cuerpo que ocupa un lugar en el espacio, al igual que otros. Cuando éste es capaz de percibir los fenómenos que ocurren en el mismo, constituye cierta información que debe ser procesada en cada uno para la comprensión y la decisión de actuar. Con ello, obliga a construir en nuestra mente una paulatina representación del espacio en el cual vivimos, teniendo la misma que ser acompañada por una serie de actividades apropiadas para llegar a su noción correcta. La representación que construimos, en una primera instancia, y como hemos desarrollado en “La Geometría en el nivel inicial”, tiene cimientos en la Topología, con los conceptos de interior, exterior, frontera, entre los más importantes. Luego, a medida que desarrollamos nuestro pensamiento formal, tomamos elementos de la geometría euclidiana, aquella que recibimos en el nivel primario.

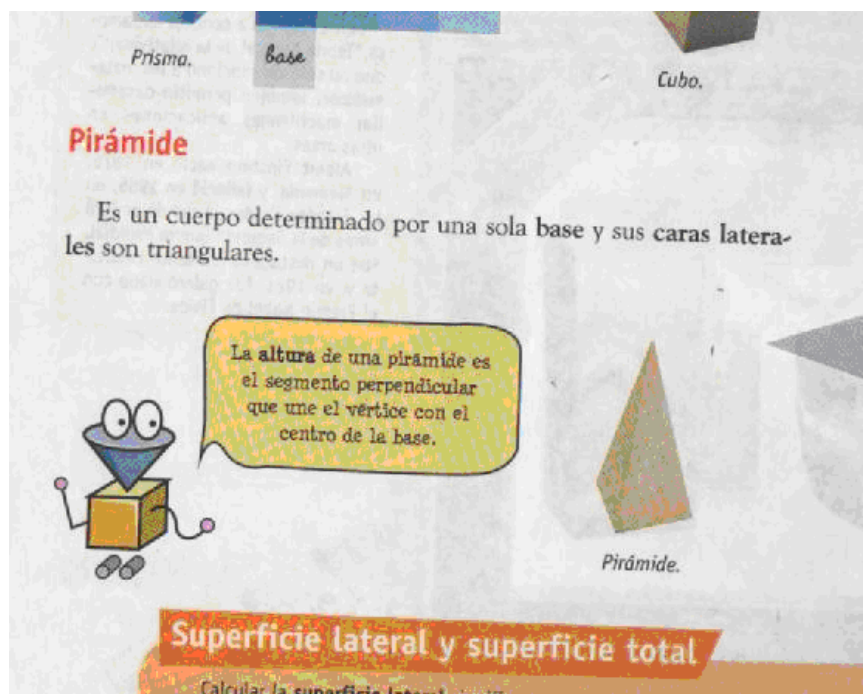
¿Cómo trabajan los textos escolares el tema “Cuerpos geométricos?”

Al analizar este contenido de la Geometría, que se dicta en los años superiores de la Educación Primaria, realizamos una observación, no solo a cómo lo desarrolla la didáctica y los CBC primaria, sino también, como lo realizan las distintas bibliografías con las que cuenta el alumno para trabajar en clase. Hemos consultado cuatro editoriales distintas, entre ellas, un manual y los demás libros de texto.

En una primera observación, en lo que respecta a la organización de los contenidos en el libro, vimos que, en los cuatro, “Cuerpos” se dicta al final de los mismos, como último tema conjuntamente con “Probabilidad y Estadística”.

Los cuatro libros proponen trabajar este contenido a partir de objetos que el niño encuentra familiares, ya sean, cajas, pelotas, y demás elementos, para que observen todas sus características, puedan relacionarnos con las figuras geométricas planas, que él trabaja desde años inferiores, para luego llegar a diferentes conclusiones respecto de ellos, y poder así, clasificar, según sus distintivas, en las diferentes familias existentes de cuerpos geométricos.

Sobre el desarrollo del contenido, nos pareció muy interesante y muy correcto, incluir cuadros de texto, acompañados por algún que otro personaje del libro, para hacer referencia a definiciones que el niño ya estudió, pero que puede olvidar, o algunas características vistas con anterioridad; para que pueda comprender bien lo que se está trabajando. A continuación, mostramos un recorte de una de las páginas observadas:

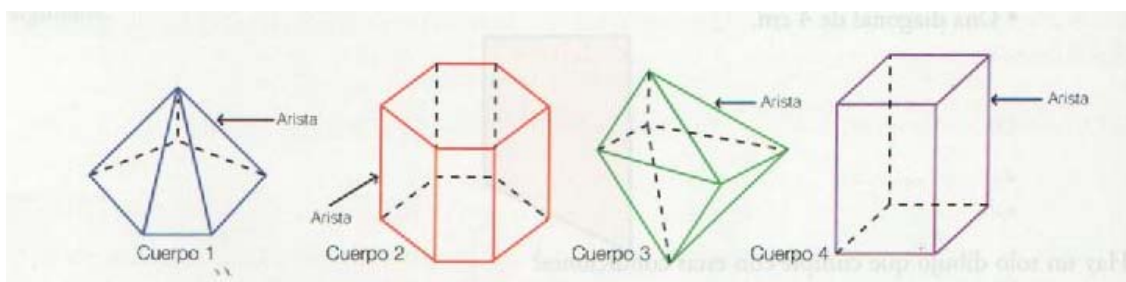


También, lo que proponen las diferentes bibliografías, es trabajar con material concreto, con el armado de cada uno de los cuerpos, en papel, cartulina, etc. En una de ellas, encontramos que, en el inicio del tema, se hace alusión a la historia de los primeros cuerpos que se estudiaron, denominados “platónicos”.

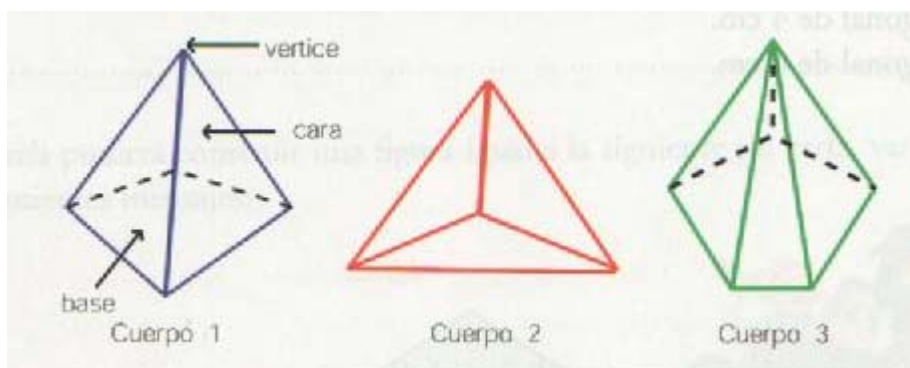
En general, los contenidos se trabajan en forma completa, muy claro para los niños de edades entre nueve y once años. Solo observamos en una de las bibliografías consultadas que el tema

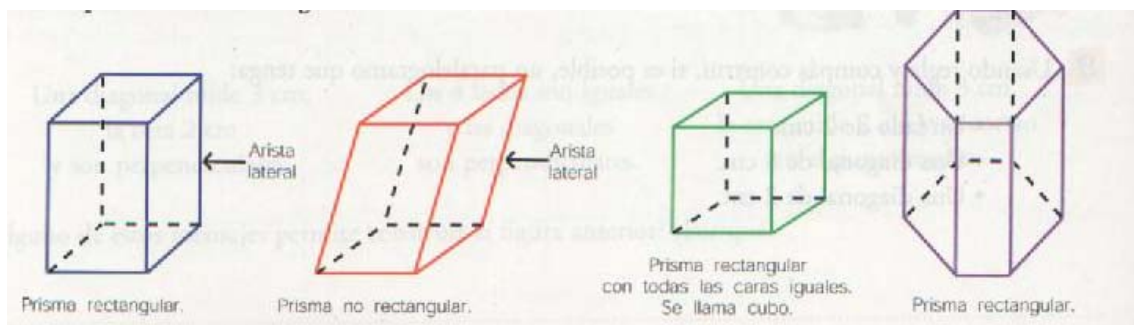
“Cuerpos” no se desarrolla en una unidad única, sino que, se encuentra dentro de las unidades de “Figuras geométricas”, “Superficie y volumen”; y se lo desarrolla muy general; y no se tratan los “cuerpos redondos”.

Otra de las bibliografías, al comenzar el tema, realiza relaciones entre los objetos de la realidad que rodea al niño, para luego hacer la siguiente distinción:



Y una vez comenzado el tema, las diferencias entre las familias de cuerpos se trabajan de la siguiente manera; mostrando no solo los elementos, sino también las diferentes formas de cuerpos que encontramos en cada una de ellas:





Y luego, se los “desarma” para poder ver las caras de cada uno, y observar que, las mismas, son contenidos que ellos han estado trabajando.

En cuanto al tema “Volumen”, se presenta, en la mayoría de las bibliografías, con varias situaciones problemáticas, sencillas para que el niño pueda resolver, teniendo en cuenta lo visto con anterioridad. Y luego, se hace alusión al volumen de cada uno.

Hacia el final de la unidad, se proponen ejercicios de integración, teniendo en cuenta también, contenidos que los niños ya han trabajado (figuras planas).

A modo de conclusión, podemos decir que, las bibliografías consultadas trabajan en forma muy distinta el contenido “Cuerpos”; en un caso, encontramos que se encuentra “mezclado” con otras unidades; en otro caso, el tema se trabaja en forma general. Pero, en todas hemos visto la introducción al tema, y nos parece la más adecuada: que el niño observe los objetos que lo rodean, pueda rescatar sus características, para luego distinguirlos según las mismas, y una vez que el niño tiene una vaga noción de la definición de cuerpo, comenzar a clasificarlos siguiendo un mismo criterio.

Las propuestas de actividades detalladas a continuación están destinadas a trabajar con los alumnos en el transcurso de la clase. La intervención del docente es esencial para guiar correctamente a los niños en los pasos a seguir; y la participación de ellos será clave para que a estos nuevos conocimientos le encuentren un verdadero significado.

Para comprender con mayor facilidad la finalidad de estas actividades, debemos recordar algunas de las propuestas tratadas en la unidad anterior. En ellas se plantea trabajar con los alumnos invitándolos a ser protagonistas activos de las tareas a realizar y teniendo en cuenta las individualidades sociales, culturales y económicas con las que cada uno llega al aula. No debemos olvidar que cada actividad debe ser repensada y replanteada para adecuarla a la edad y el contexto socio-cultural del grupo con el que se trabaja, y esto depende, exclusivamente, de la capacidad y el empeño del docente a cargo.

Las ideas presentadas están pensadas para un sexto año de la escuela primaria debido al abarcamiento de contenidos (definiciones, elementos y características de los cuerpos geométricos, superficies y capacidades, entre otros). Es aconsejable que para trabajar con ellas en cursos inferiores, se adecuen los contenidos o se omitan determinadas actividades. Es necesario aclarar que no todos los niveles intelectuales y de madurez de los niños, se corresponden a un año o una edad en particular, por lo que el docente deberá analizar y evaluar a sus alumnos antes de proponerlas.

Hemos clasificado a las actividades en 3 grupos:

1. *Actividades de construcción*
2. *Actividades de cálculo de superficies*
3. *Actividades de cálculo de volúmenes*

Presentaremos, a continuación, diferentes fichas de trabajo para cada uno de los grupos mencionados.

FICHA I

Actividad: construcción de cuerpos geométricos: prismas y pirámides.

Objetivo: lograr en el niño la vinculación del contenido presentado con elementos que lo rodean cotidianamente. Reconocer en los cuerpos construidos, los elementos y características que los distinguen.

Materiales: planchas de cartón, adhesivo o cinta de papel, tijera.

Desarrollo: el docente dará indicaciones para que los alumnos puedan formar los distintos cuerpos geométricos. Podría ser útil dividir en grupos al curso para formar cuerpos de iguales características y distintos tamaños ó de distintas características e iguales tamaños.

Por ejemplo, si el curso es dividido en 3 grupos, se podría proponer al grupo 1 armar un prisma de base triangular; al grupo 2 armar un prisma de base rectangular y al grupo 3 armar un prisma de base pentagonal.

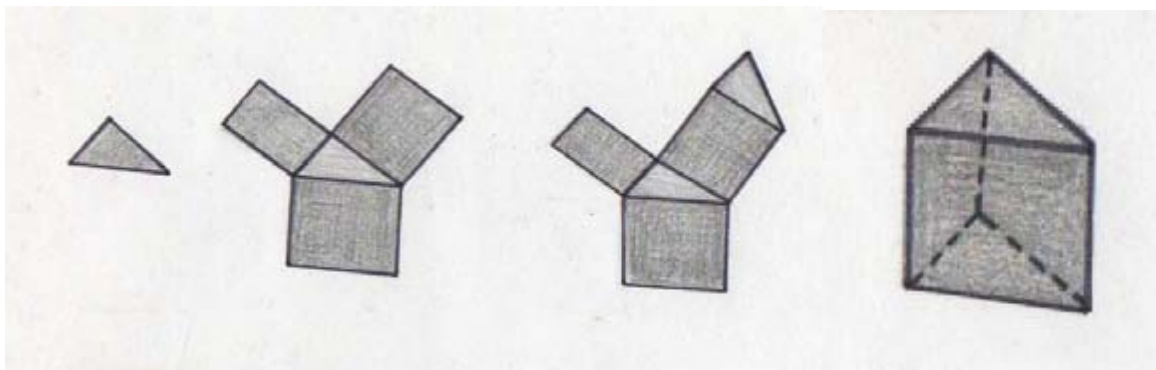
Las instrucciones de armado serían similares a las siguientes:

- 1° - Graficar la figura que representa la base sobre el cartón;
- 2° - Graficar tantos rectángulos como lados tenga la figura de la base, y utilizar esos lados como bases de los rectángulos. La altura deberá ser igual en cada uno de ellos.
- 3° - Graficar una figura idéntica a la realizada en el primer paso, utilizando la base no compartida de uno de los rectángulos como lado de dicha figura.
- 4° - Plegar el cartón por sobre todos los segmentos de nuestro gráfico.
- 5° - Unir cada rectángulo con su rectángulo consecutivo mediante sus lados iguales.
- 6° - Unir la última figura graficada mediante sus lados a las bases de los rectángulos.

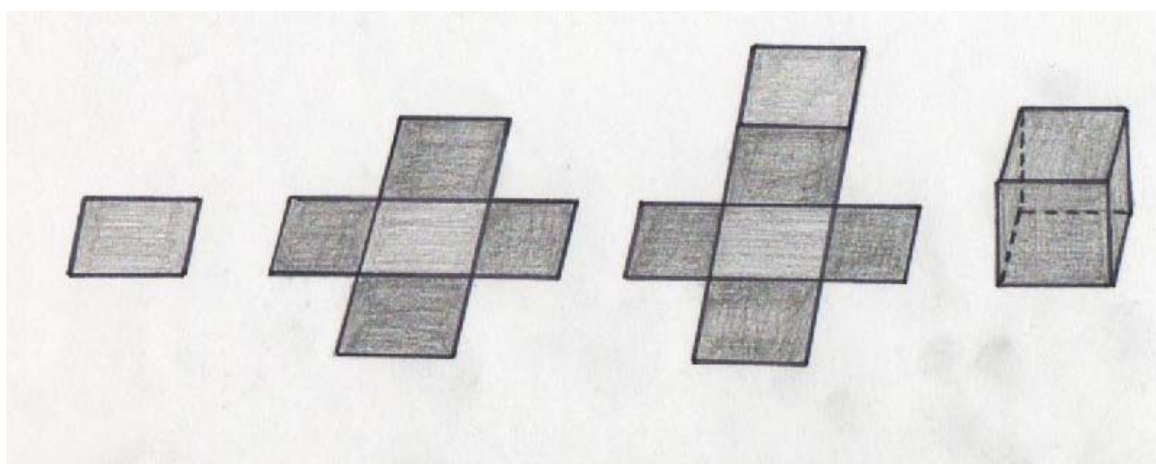
Si bien hemos dado las mismas instrucciones de armado para todos los grupos, podremos ver que en cada uno quedarán armados prismas distintos. Esto nos servirá para concluir las características y elementos comunes.

El siguiente esquema nos presentará un modelo aproximado de los pasos que debería seguir cada uno de los grupos.

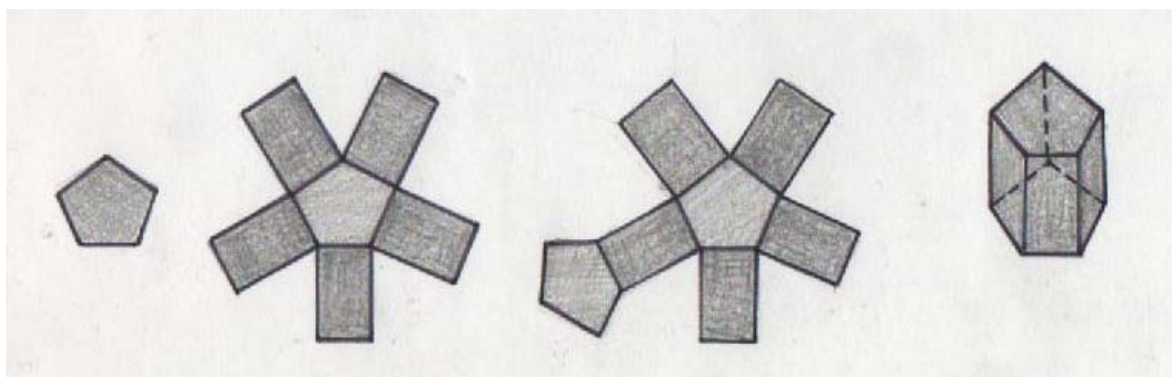
GRUPO 1



GRUPO 2



GRUPO 3



La última figura es el equivalente al paso número 6 y es el que nos mostrará el cuerpo finalizado.

FICHA II



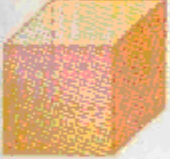

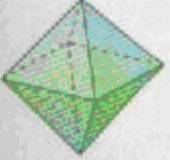
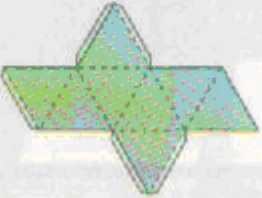
Actividad: construcción de cuerpos geométricos poliédricos regulares: tetraedro, hexaedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro.

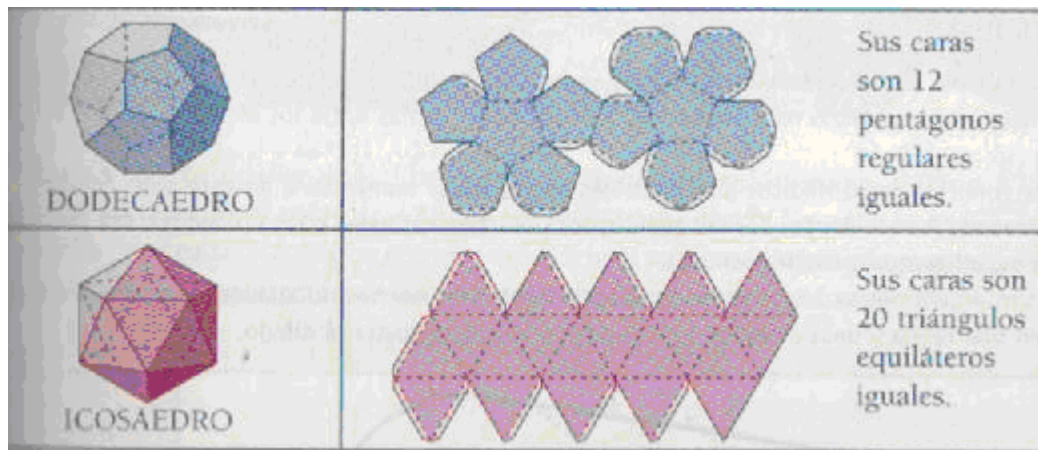
Objetivo: identificar, en los cuerpos construidos, los elementos característicos que los hacen regulares.

Materiales: planchas de cartón, adhesivo o cinta de papel, tijera.

Desarrollo: el docente dará indicaciones para que los alumnos puedan formar los distintos cuerpos geométricos. Según el cuerpo a realizar, deberemos tener en cuenta que, por ser cuerpos regulares, todas sus caras serán polígonos regulares por lo que al graficarlas en el cartón para luego plegarlas, deberán ser todas de igual medida.

La disposición de figuras, de cada cuerpo poliédrico regular, se detalla a continuación en el siguiente cuadro.

POLIEDRO	DESARROLLO
 TETRAEDRO	 Sus caras son 4 triángulos equiláteros iguales.
 HEXAEDRO O CUBO	 Sus caras son 6 cuadrados iguales.
 OCTAEDRO	 Sus caras son 8 triángulos equiláteros iguales.



Una vez realizados los desarrollos de cada uno de los cuerpos, se deberá plegar el cartón por cada uno de los lados de las figuras que conforman el cuerpo.

A la izquierda del cuadro realizado anteriormente, se puede observar cómo resultarán los cuerpos finalizados.

FICHA III

Actividad: deducción del cálculo de las superficies lateral y total de los cuerpos geométricos.

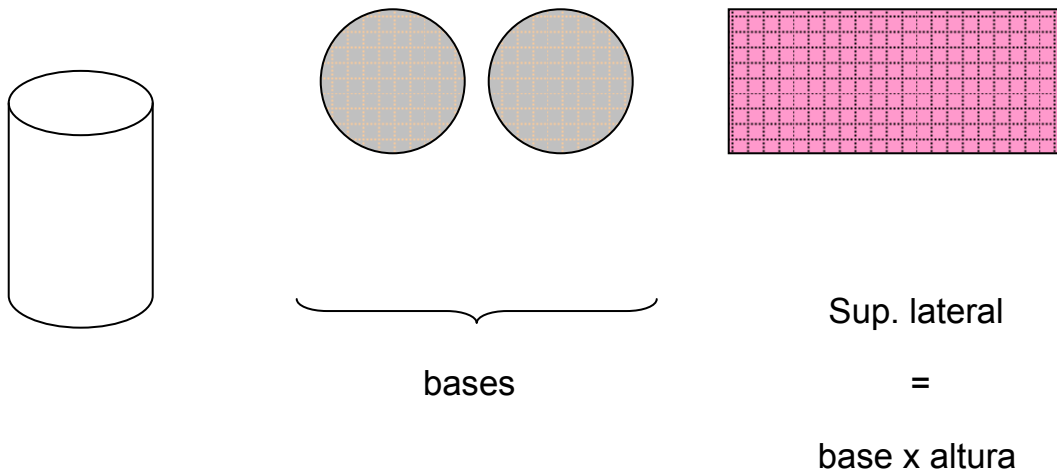
Objetivo: lograr deducir mediante la manipulación y transformación de los cuerpos, las fórmulas necesarias para hallar las superficies lateral y total de los mismos.

Materiales: cuerpos geométricos (pueden utilizarse los construidos en las fichas anteriores o buscar cuerpos que manipulamos cotidianamente, tales como cajas de remedios, de alimentos, etc.); papeles de colores; adhesivo o cinta de papel, tijera.

Desarrollo: se les dará a los alumnos la siguiente consigna: “Deberán forrar la totalidad del cuerpo elegido con el papel de colores sin superponerlo”. Se espera que los alumnos manipulen el papel hasta lograr la tarea propuesta. Una vez conseguido, se pedirá a los alumnos que quiten el papel con el que forraron el cuerpo y lo peguen en una hoja. Para arribar a la conclusión del trabajo, se guiará a los niños con preguntas como: ¿qué figuras quedaron construidas con el papel que forraron?; ¿se repiten algunas?; ¿conocen la manera de calcular la superficie que ocupan esas figuras?; etc. Luego de analizar distintos ejemplos encontrados por los alumnos, podremos afirmar que para calcular la superficie que ocupan las caras de los cuerpos, debemos calcular la superficie de cada una de las figuras bidimensionales que representan. Será importante aclarar durante el transcurso de la actividad que el procedimiento para calcular la superficie de la esfera es diferente al de los demás cuerpos.

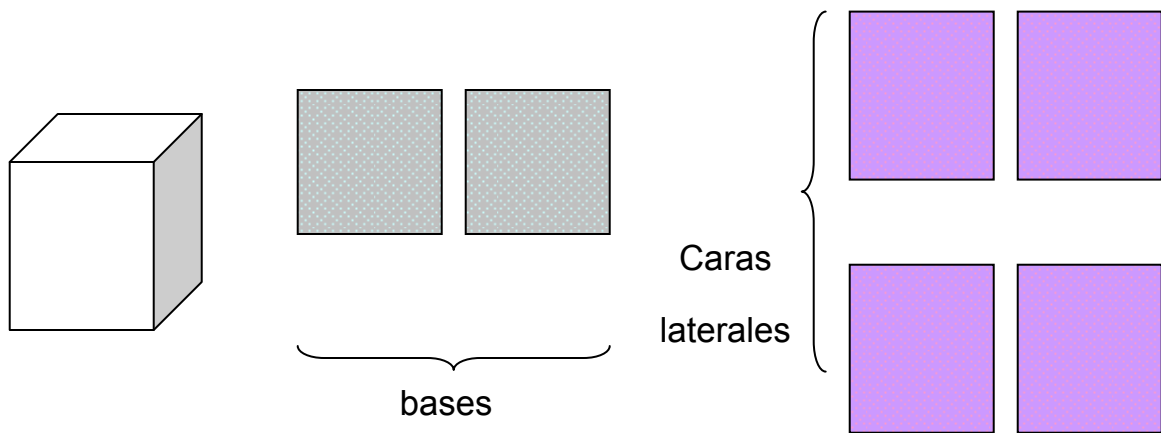
Algunos ejemplos de esta actividad son los siguientes:

CILINDRO



$$\text{Sup. bases} = [\pi \times \text{radio}^2] \times 2$$

PRISMA

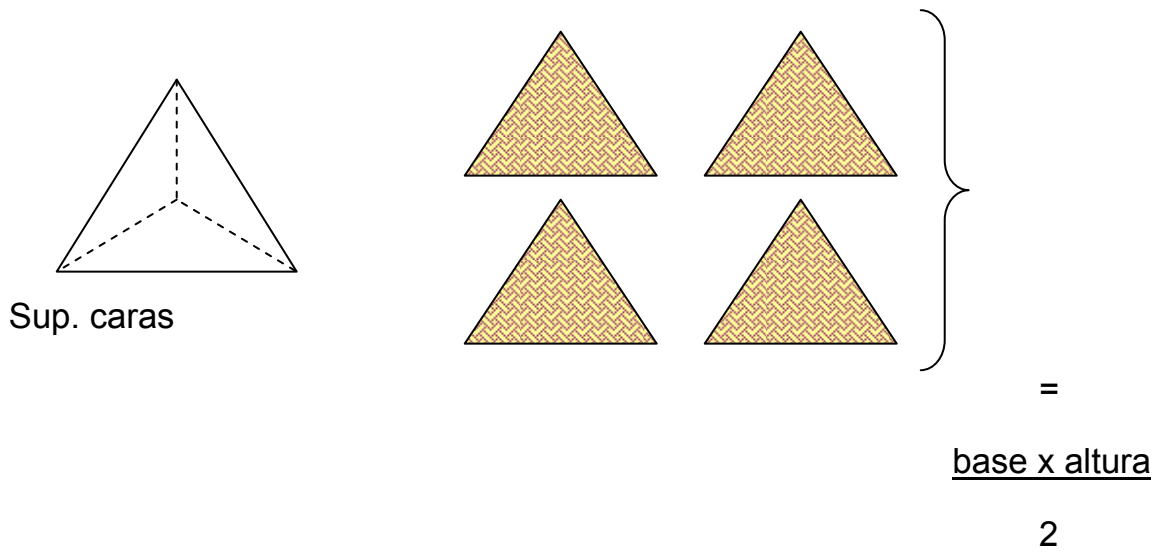


En este prisma:

$$\text{Superficie bases} = [\text{lado}^2] \times 2$$

$$\text{Superficie caras laterales} = [\text{base} \times \text{altura}] \times 4$$

TETRAEDRO



FICHA IV

Actividad: deducción del cálculo del volumen de algunos cuerpos geométricos: pirámide y cono.

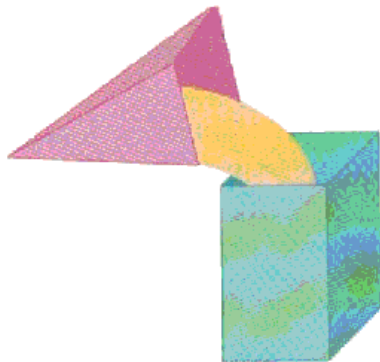
Objetivo: lograr deducir mediante el traspaso de arena de un cuerpo específico a otro, las fórmulas necesarias para calcular el volumen de los mismos.

Materiales: cuerpos geométricos: cono y cilindro de misma base y altura; prisma y pirámide de iguales condiciones; arena.

Desarrollo: para trabajar con la pirámide y el prisma, debemos en primer medida, retirar una de las bases del prisma y la de la pirámide. Luego, llenaremos la pirámide con arena, y volcaremos esa cantidad dentro del prisma. Repetiremos esta acción tantas veces como sea necesario hasta llenarlo completamente.

Teniendo en cuenta la fórmula que nos permite calcular el volumen del prisma, y luego de haber realizado la experiencia, podremos afirmar que el volumen de la pirámide que tiene igual base y altura, es la tercera parte del volumen del prisma.

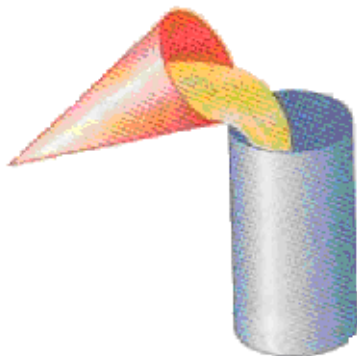
El desarrollo que nos permita hallar la manera de calcular el volumen del cono, dependiendo del cilindro, será similar al realizado para el prisma y la pirámide.



Vol. Prisma = sup. base x altura

Vol. Pirámide = $\frac{\text{volumen prisma}}{3}$

3



Vol. Cilindro = sup. base x altura

Vol. Cono = $\frac{\text{volumen cilindro}}{3}$

3

CBC Primaria

Lo que opina el Ministerio General de Educación

En la Introducción de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Primaria, el Ministerio General de Educación, pronuncia que, es importante tener un criterio a sostener, tanto en la enseñanza de la matemática como de otros saberes, ya que se debe hallar la comprensión de los conceptos y procedimientos que el colegio está socialmente comprometido a impartir. Con ello, se asegura que los contenidos que aprenden los niños pueden ser aplicados a situaciones de la vida real, fuera del campo matemático, reinterpretándolos y adaptándolos según el ambiente presentado. De esta manera, se puntualiza la necesidad de que los alumnos adquieran “esquemas de conocimiento que les permitan ampliar su experiencia dentro de la realidad circundante y acceder a sistemas de mayor grado de integración”, a partir de los procesos de pensamiento específicos dirigidos a la resolución de problemas en el ámbito social.

Los Contenidos Básicos Comunes de Matemática para la Educación Primaria, impartidos en una enseñanza que destaque el valor y el método de esta ciencia, deben fundamentar los conocimientos que necesitan los ciudadanos para su desarrollo personal y para comenzar a comprender las bases y las posibilidades de la tecnología moderna sin realizar interpretaciones impropias del conocimiento científico. La organización de los mismos amplía la visión de lo que se entiende por contenidos, pues, estos contenidos están vinculados a cada área de conocimiento. A través de los contenidos procedimentales y actitudinales, donde los conceptuales se ponen en juego, es posible evaluar la real comprensión por parte de los niños. Y el enfoque con que han de trabajarse los contenidos de Matemática requiere que se destaque: la comprensión conceptual; el gusto por “hacer” Matemática; la habilidad de plantear problemas y resolverlos con una variedad de estrategias; la significación y funcionalidad de la Matemática a través de su conexión con la realidad; la potencia de la Matemática para modelizar problemas de las otras disciplinas a partir de una estructuración lógica; el valor de la nueva tecnología que se brinda en el aula para “experimentar” matemáticamente, enriqueciendo el campo perceptual y las operaciones mentales que se encuentran involucradas en el proceso de construcción; la cohesión interna de la Matemática; el valor de esta ciencia en la cultura y en la sociedad, en la historia y en el presente.

Los CBC Matemática, están organizados en forma arbitraria, no hay un orden para su tratamiento, con lo cual, queda a disposición del docente encarar el ciclo lectivo por el bloque que le parezca más conveniente. Igualmente, el Ministerio propone la siguiente estructura, constituida en ocho bloques:

- Bloque 1: Número.
- Bloque 2: Operaciones.
- Bloque 3: Lenguaje gráfico y algebraico.
- Bloque 4: Nociones geométricas.
- Bloque 5: Mediciones.

- Bloque 6: Nociones de Estadística y Probabilidad.
- Bloque 7: Procedimientos relacionados con el quehacer matemático.
- Bloque 8: Actitudes generales relacionadas con el quehacer matemático.

Se señala además que, la organización de los bloques, y el tratamiento de los contenidos en cada año, presuponen la adquisición de los mismos durante toda la Educación Primaria, ya que tienen continuidad y se siguen trabajando en mayor profundidad, incluyendo en los últimos años temas de mayor complejidad. En cuanto a bloques específicos, como el 7 (procedimientos) y el 8 (actitudes), se vinculan constantemente con los contenidos desarrollados en los bloques 1 a 6. Cada bloque presenta una síntesis explicativa de los contenidos propios a desarrollar; las expectativas de logro al finalizar la Educación Primaria; las vinculaciones con otros capítulos de los CBC; los alcances de los contenidos por bloque y curso.

Análisis de las encuestas

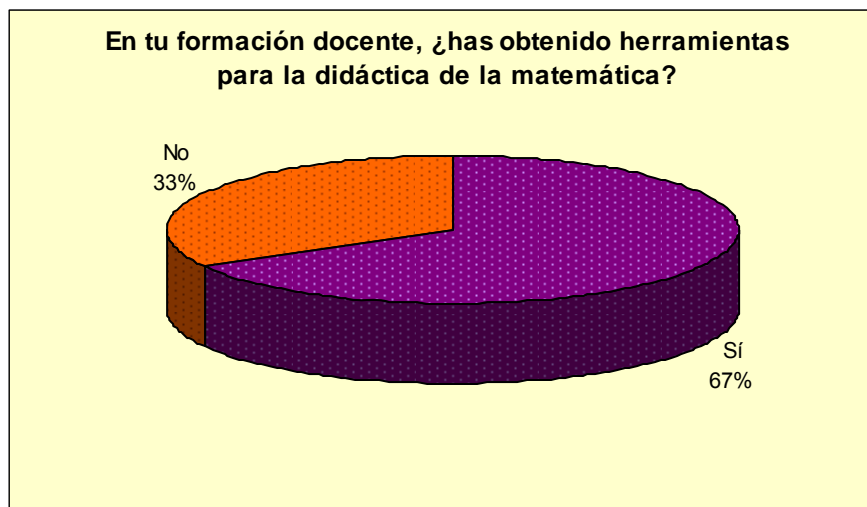
Para el presente trabajo, hemos realizado una encuesta dirigida hacia los docentes de la Educación Primaria, con el fin de propiciarnos de indagaciones sobre la formación terciaria, y sobre la organización de los CBC y su bajada al aula.

La encuesta se divide en cuatro partes:

- Sobre la formación docente;
- Sobre el diseño curricular (Geometría);
- Sobre el trabajo en el aula;
- Conclusiones.

Luego de un análisis realizado a las mismas, hemos encontrado, en la mayoría de los docentes encuestados que, en cuanto a su formación docente, han recibido escasas herramientas para trabajar la Didáctica de la Matemática en el aula.

En el siguiente gráfico, vemos la diferencia entre aquellos docentes que han recibido instrumentos en su formación para trabajar la didáctica en el aula y aquellos que no. Las estrategias didácticas, según los mismos, las han adquirido con la experiencia y dependiendo del grupo que les toca formar año a año, ya que, las incorporadas en la formación docente, fueron en forma general.



En cuanto a los contenidos matemáticos, desarrollados en la formación docente, un 60% de los docentes encuestados, ha respondido que no los han adquirido lo suficientemente como para ejercer su rol en el aula. No disponen de materias y herramientas que los conduzcan a construir una didáctica propia para bajar al grupo de alumnos; y tampoco lo que se desarrolla es suficiente.

Pero, hay un 40 % de los encuestados que, ha respondido que los contenidos matemáticos fueron suficientes al comienzo de la carrera, y luego se fueron modificando, por lo cual, muchos de ellos debieron actualizarse, ya sea por cursos y/o bibliografía.

Sobre el diseño curricular, en el área de Geometría, hemos observado que, en cuanto a la significatividad de los contenidos en el alumno, los que corresponden al diseño cumplen tal requerimiento. Un solo encuestado opinó que los contenidos del diseño actual son más sencillos que en anteriores diseños, por lo cual, pierde cierto significado para el alumno.

En lo que respecta a la secuencia lógica de los mismos, en su totalidad, los docentes han respondido que sí se mantiene, solo en un caso, que respondió que, esto ocurre, relativamente. En cuanto a esto, han expresado que, el hecho de que los contenidos sean presentados siguiendo un orden lógico, requiere que, a su vez, se adapten de acuerdo al grupo y al tiempo que se dispone en el año para efectuar las clases, manteniendo siempre la misma coherencia.

En la pregunta 3, se hace alusión a la incorporación de nuevos contenidos al diseño curricular. La totalidad de los encuestados expresaron que no lo realizarían, pues los presentados en el actual diseño son suficientes y amplios para desarrollar en el aula, con chicos que comienzan a desarrollar su pensamiento formal. Sólo un encuestado respondió que sí incorporaría contenidos, aquellos que fueron cuestionados en su formación docente como conductistas, haciendo

referencia a la Teoría de conjuntos. Un marco teórico que se fue perdiendo a lo largo de los años, y que es de suma importancia en el proceso enseñanza – aprendizaje; pues la base de varios temas tienen génesis allí.

Las siguientes dos preguntas estaban destinadas al factor tiempo: por un lado si se alcanza a desarrollar la propuesta a lo largo del año; y por el otro, si omitiría algún contenido del diseño. En general, las respuestas fueron que no para ambas preguntas. Por un lado, depende del contexto áulico, al grupo, para poder desarrollar lo que uno como docente planifica para un determinado ciclo. Por el otro, algunos expresaron que no omitirían ningún contenido porque los propuestos por el diseño son significativos y básicos para la preparación del niño. Una sola respuesta fue afirmativa.

Y siguiendo un análisis del diseño curricular, se preguntó en última instancia si contenidos presentados eran reiterativos. En general, las respuestas fueron afirmativas. Pero también hemos recopilado respuestas que adjudican la complejidad en los contenidos por año. Con esto, queremos decir que no son reiterativos los contenidos en el diseño porque en el transcurso de los grupos se complejiza y complementa.

En cuanto al trabajo en el aula, las preguntas se destinaron a observar si los docentes optan por realizar sus planificaciones teniendo de base bibliografía particular, y si utilizan el mismo criterio para con el alumno. La mayoría de los docentes encuestados han respondido que la bibliografía de consulta es general, no particularizan; asimismo, las editoriales más consultadas por ellos son los manuales de Estrada, Santillana, Nuevas Propuestas, entre otros. Y en cuanto a la bibliografía para el alumno, no hay ninguna en particular. Utilizan muchos textos y manuales de consulta. Y desarrollan las actividades, para desarrollar en el aula, a partir de lo que propone el Ministerio General de Educación, y también, en base a las distintas editoriales que consultan.

A modo de conclusión, de las encuestas realizadas, algunos docentes, han expresado que mejorarían, primeramente, los contenidos que se infunden en la formación docente: se debería trabajar en la práctica de la realidad áulica, y no centrarse sólo en la teoría. Con esto,

se propone mejorar la enseñanza de la didáctica de la Matemática, en el nivel terciario. Y, para el aula, mejorarían la distribución de las horas dedicadas a la geometría, otorgándole más importancia; y en cuanto a la jerarquización de los contenidos por año, que propone el diseño, cambiarían la disposición de los contenidos geométricos.

Triangulación sobre cuerpos geométricos

Al analizar las tres perspectivas investigadas sobre la metodología de trabajo y los contenidos que abarca el tema “Cuerpos Geométricos”, hallamos varias similitudes y algunas diferencias importantes.

Dentro de las similitudes, encontramos la metodología de trabajo. Tanto en los CBC, la didáctica investigada y los libros de textos consultados, podemos ver un enfoque constructivista, donde se hace partícipe al niño en todo el desarrollo teórico-práctico del contenido. Los libros de texto hacen hincapié en las actividades de construcción y manipulación de los cuerpos para poder conocerlos en su totalidad. Estas actividades son abaladas por el Ministerio de Educación, ya que muchos de los ejercicios propuestos son similares en cuanto a contenido o desarrollo práctico.

Otro aspecto similar encontrado es la utilización del vocabulario. No se profundiza en él hasta los últimos años del Segundo Ciclo, lo que en determinadas ocasiones puede generar conflictos cognitivos en cuanto a hacer y deshacer conceptos ya establecidos. El docente será quien deba guiar al alumno en la nueva estructuración de esquemas cognoscitivos.

La diferencia principal hallada es la profundización de los temas a tratar. En el último año del Segundo Ciclo, los CBC proponen trabajar con desarrollos planos de los cuerpos poliédricos, mientras que los libros de textos, correspondientes a ese mismo año, incorporan el cálculo de la superficie y del volumen. Para ello, intentan orientar a los niños a descubrir por sí mismos, las fórmulas necesarias para hacerlo.

Si bien contamos con variada información sobre cómo, cuándo y para qué desarrollar el tema Cuerpos Geométricos en la Educación Primaria, debemos tener presente que cada grupo de alumnos “es un mundo distinto”. No podemos generalizar y unificar el contenido para los cursos, ya que, aunque los niños pertenezcan a escuelas cercanas, o tengan la misma edad, cada uno tiene sus particularidades que dependen de su situación social y emocional.

A su vez, debemos tener en cuenta que los CBC son contenidos “básicos comunes”, por lo que, al adecuar cada contenido al contexto en el que se trabaja, no debemos olvidar que hay ciertos conocimientos con los que los alumnos deben egresar de la Escuela Primaria y, los cuales le servirán de sostén para los próximos contenidos a desarrollar, en la Escuela Secundaria.

Lo que proponen la didáctica, los CBC y los libros de texto, deberá servir al docente como adicional a su trabajo vocacional. Cada maestro es distinto y tiene una metodología de trabajo diferente. Es importante que se instruya y comparta situaciones con sus pares y superiores para poder, en un futuro, modificar las situaciones, contenidos y actividades que no sean significativas para los niños.

La docencia es un trabajo en conjunto y es necesario que cada participante de la educación, sean alumnos, padres, directivos, etc., aporten y colaboren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



¿ Cual es ?

- ¿El día más bello? Hoy*
- ¿La cosa más fácil? Equivocarse*
- ¿El obstáculo más grande? El miedo*
- ¿El mayor error? Abandonarse*
- ¿La raíz de todos los males? El Egoísmo*
- ¿La distracción más bella? El trabajo*
- ¿La peor derrota? El desaliento*
- ¿La primera necesidad? Comunicarse*
- ¿Lo que más hace feliz? Ser útil a los demás*
- ¿El misterio más grande? La muerte*
- ¿El peor defecto? El mal humor*
- ¿La persona más peligrosa? La mentirosa*
- ¿El sentimiento más ruin? El rencor*
- ¿El regalo más bello? El perdón*
- ¿Lo más imprescindible? El hogar*
- ¿La ruta más rápida? El camino correcto*
- ¿La sensación más grata? La paz interior*
- ¿El resguardo más eficaz? La sonrisa*
- ¿El mejor remedio? El optimismo*
- ¿La mayor satisfacción? El deber cumplido*
- ¿La fuerza más potente del mundo? La fe*
- ¿Las personas más necesarias? Los padres*
- ¿La cosa más bella del mundo? El amor*

ENSAYOS

AMELIA URRUTIBEHEITY de DI PIETRO.

El absoluto amor-muerte en la obra de Leopoldo Lugones
Pág. 51-64

MARÍA VIRGINIA DI PIETRO.

Elección de textos para la enseñanza de la literatura
Pág. 65-73

Madre Teresa de Calcuta

**“EL ABSOLUTO
AMOR-MUERTE
EN LA OBRA
DE LEOPOLDO LUGONES**

POR LA PROFESORA
AMELIA URRUTIBEHEITY de DI PIETRO

El amor es, a través de todos los tiempos, patria fontal de la lírica. Así fue para Virgilio, quien encarnó en Dido, la enamorada reina de Cartago, el ideal del amor humano. El juglar que compuso el Cantar de Mio Cid, alumbrado por el concepto sacramental del cristianismo, nos describe el amor paciente y sólido de Ruy Díaz de Vivar y su amada Jimena. No hay almibaramientos en este matrimonio que se separa como la uña de la carne, para emplear sus propias palabras. Callada fidelidad. Afianzado sentimiento. Profundos cauces enlazados por el sacramento cristiano tiene el amor de estos personajes de nuestra primera expresión poética castellana. Si nos detenemos en la Divina Comedia, encontramos otra manifestación amorosa. El amor de Dante por Beatriz, develado en la muerte de la dama, se convierte en puente hacia la eternidad. El amor – como dice acertadamente Francesco de Sanctis– es el principio de la vida divina y humana. “Beatriz en su gloriosa transformación se vuelve un símbolo, el dulce nombre que el poeta da a su amor, a la filosofía. Pero la filosofía no es en Dante ciencia abstracta: es sabiduría, es decir práctica de la vida”. De ahí que aquello del *amor descarnado*, *abstracto*, etc. del vate italiano, no es tal, sino precisamente lo contrario. Beatriz simboliza el *amor-vida*, puesto que conduce a su enamorado por caminos de trascendencia. Tanto el amor de Ruy Díaz de Vivar y Jimena, como el de Dante y Beatriz, entroncados ambos en un clima histórico geocéntrico, tienen la seguridad de una apertura metafísica. Pero el amor se va transfigurando a medida que se transfigura la cosmovisión del hombre. Así, en los albores de Renacimiento la Tragicomedia de Calixto y Melibea nos sorprende porque en lugar de ser la mujer, conductora hacia la infinitud, sume al amante en el infierno de un mundo cerrado e inmanente. Nos bastará para ello reproducir dos renglones de un diálogo entre Calixto y su criado:

SEMP. –¿Tú no eres cristiano?

CAL. –¿Yo? Melibea so e a Melibea adoro e en Melibea creo e a Melibea amo.

(Acto I, 18-20)

Sabemos que al caer Calixto, frente a la desesperación de Melibea, ésta se precipita al vacío, suicidándose. El mundo pagano empieza a brotar angustiado. No es similar lo que acontece en Romeo y Julieta, ya que si bien la tragedia acaba con la muerte voluntaria de los protagonistas, las circunstancias externas habíanlos asolado de tal manera, que no había otra salida a los desventurados amantes. Claro que no podemos dejar de advertir un universo antropocéntrico –si

bien distante por la nobleza del amor, al conflictuado escenario sensual de **La Celestina**– no por eso menos delator del espíritu del hombre moderno. Largo sería el camino que nos traza la lírica con sus temas y variaciones, pero vamos, por fin, a detenernos en Leopoldo Lugones para quien el amor fue también un absoluto.

En **Las montañas del Oro**, su obra juvenil, aparece una idea que va a dominarlo durante toda su vida. Uno de sus versos dice:

*y al fin mis fieros ojos, como un crimen
sobre tus ojos tímidos brillaron,
y al sumergir en mis malditos ojos
el rayo triste de tus ojos pálidos,
en mis brazos quedaste, amortajada,
bajo una eterna frialdad de mármol*

(Primer Ciclo- A Histeria)

Más adelante leemos:

*Y tras las ebúrneas costillas
(así dos aves que aprisionan juntas en una jaula de dorados hierros)
se verá palpar como hojas mustias
nuestros dos corazones; y tus manos
sonarán en mis vértebras agudas,
y ambiguamente cubrirá tu velo
fúnebres suspicacias en la tumba*

(Primer Ciclo- Nebulosa Thulé)

Lugones, espíritu vehemente y apasionado, concibe el amor como un absoluto. También lo entendían así Jimena y Ruy Díaz, separados por la desdicha de circunstancias externas a ellos mismos. Doloroso fue el peregrinar terrestre de Dante que no pudo hacer suya a la mujer que amó desde niña. Y que le arrebató la muerte. Otra vez las circunstancias externas malogrando al amante o a los amantes. Sin embargo, Jimena aguarda el reencuentro en la tierra y Dante sueña

con la unión en el cielo. La obra de Shakespeare nos ofrece la tragedia de los amantes perseguidos por la fatalidad pero incapaces de seguir viviendo sin la mutua presencia. Nos sorprende en cambio el fin trágico de Calixto y Melibea: ¿Qué motivos invencibles había para que los amantes concretaran formalmente su amor? Más bien atisbamos un espíritu perturbado por la pasión precipitada y el desenlace aparece como una consecuencia lógica a todo un clima previo de exhuberancia y desbordamiento. En Lugones hallaríamos otra expresión poética de un hombre que habita la cosmovisión antropocéntrica de la historia.

Él mismo se formula una pregunta esencial en esta primera obra mencionada:

Mas ¿con qué vais entonces, a llenar lo infinito?

(Introducción)

Esta pregunta devela la impaciencia trascendente de Lugones. Muerto Dios, muerto el mito, ¿qué absoluto queda al hombre colmado de búsqueda y apetencia de absoluto? Aquí nos enfrentamos con la obsesión del poeta. Es precisamente en ***Crepúsculos del jardín***, donde una serie de poemas nos va dibujando ese camino del absoluto lugoniano. En el soneto *Delectación morosa* concluye:

*Poblóse de murciélagos el combo
Cielo a manera de chinesco biombo.
Tus rodillas exangües sobre el plinto*

*Manifestaban la delicia inerte,
Y a nuestros pies un río de jacinto
Corría sin rumor hacia la muerte.*

E aquí la delicia de los amantes. Éxtasis mortal. Lúgubres presagios. Del mismo poemario esta otra estrofa:

*En esa tarde y ésta iguales miedos;
Igual tristeza en el follaje inerte
Y tú a mi lado y en tus finos dedos
Una sutil insinuación de muerte.*

La coincidencia se da hasta en la rima consonante: inerte/muerte. Y la misma languidez amorosa. Otro poema acaba así:

*Y se cree presentir
La desolación oscura
De una inefable ternura
Que sólo saber morir...*

Hay una fruición en el amargor de la muerte. Y como en los poemas de Edgar Allan Poe, “amor/muerte” caminan abrazados. No es casual nuestra referencia ya que Lugones dice:

*El país que en mi alma te reservo
Por no sé qué fatalidad suprema
El país de silencio y de problema,
El Nevermoreland de Eleonora y del Cuervo...*

Esta lenta gestación por los causes inconscientes del poeta se apresura en esta estrofa, de rima familiar:

*El último estribillo de un romance
Agranda el bloque de silencio inerte,
Y nuestro amor, en desolado trance
Se prepara al olvido y a la muerte.*

Larvas siniestras despuntan también en el **Lunario Sentimental**, pese a la satírica burla del poemario. Así lo leemos:

*Y con sugestión oportuna
De pronto nos advierte
No sé qué próximo estrago,
Como el rizo anacreóntico de un lago
Anuncia a veces el soplo de la muerte.*

La predicción de Lugones por el tema de Paolo y Francesca se da precisamente porque los amantes se proyectaron en la muerte. Dice allí:

Miráronse entonces; y lo que había en sus ojos no era delicia sino dolor. Algo tan distante del beso, que en ello cabía la eternidad.

El Libro Fiel comienza con una *Oda al Amor*. Así se inicia:

*Implacable ansiedad de querer tanto,
Fatal delicia de seguir queriendo,
Amor terrible con su mismo encanto.*

Sí. El amor es terrible. Es un absoluto que se hace más gigante cuanto más callado. En otro poema titulado *Serenatas* comienza:

*Fiel al tormento que me desgarrar
Cual todo amante digno de amar
Vengo a llorarte con mi guitarra
Las cosas que ella sabe llorar.*

*Tú también sabes que este es mi modo
De irme muriendo de amor por ti;
Pues si quererte, mi vida, es todo,
¿Quién no se muere de amar así?*

En el mismo libro, dice Lugones en un poema titulado *El Dolor de Amar*:

*Y en el misterio singular de tu suerte
—grave perfume de sombría flor—
La pureza de tu amor
Te da el deseo de la muerte.*

Y prosigue:

*Más tocantes y más unidas,
Nuestras almas se hallan así
Morir y amar ¡ay de mí!
Qué dos cosas tan parecidas.*

*Pero de lo terrestre que me aferra,
Más y más tu candor se desigual;
Que la pureza como el ala
Tiene por condición dejar la tierra.*

También Bécquer sabía que el amor profundo se remonta fuera de la tierra. Pero... ¿hacia dónde se encamina Lugones? Advertimos en él como una cárcel de inmanencia que le impide remontarse hacia lo divino, tal como hiciera Dante, o acaso como lo soñara Bécquer. El mundo lugoniano está abierto a la clausura. Pero se sabe todopoderoso. Ese amor es como las aguas de un océano que debiera encerrarse en las compuertas de un dique que no puede contenerlo:

*Dócil como la seda a su destino,
Nuestra dicha, hasta el fin,
Hará el camino
De rosas de tus besos,
Noble y bella.*

*Y la muerte de amor,
Con dulce alarde
Nos dará en el silencio de la tarde
La ilusión de volar hacia una estrella.*

En ***El Libro de los Paisajes*** insiste su pertinacia:

*Lejos de la extensión oscurecida,
Marchamos ya sin pesadumbre alguna,
Y nuestras sombras alargó la luna
Sobre un prado ulterior de la otra vida”.*

Se reitera la misma idea en **Las Horas Doradas**:

*Clara fidelidad que sin estruendo
Ni ostentación bajo su yugo blando,
En la firmeza de vivir queriendo
Da la nobleza de morir amando.*

En el poema titulado *Balada del fino Amor*, que se inicia con un epígrafe de Dante, ya el poeta desarrolla claramente esa idea que viene serpenteando líricamente en sus versos anteriores:

*Morir por ti dice el eterno idioma
Con que se oferta el corazón amigo.
Voz de amada y arrullo de paloma,
Responden a su vez: Morir contigo...*

*Morir, porque mejor luzca el empeño
De probar justamente qué bien se ama,
Así como más claro alumbra el leño
Cuando le muerde el corazón la llama.*

*Morir de amor con la querida pena
Que eterniza en la muerte la ventura:
Desmayo de alabastro que serena
La propia perfección de su hermosura.*

*Morir como la noche cuando aclara,
Y al caer el ámbito postrero,
Finge un cárdeno lirio que volcara
La gota palpitante del lucero.*

Ya había dicho Lugones, que el amor puro, como el ala, tiene por condición dejar la tierra. Y esta es la encrucijada lugoniana. También Dante sublimó su amor por Beatriz, sobrevolando la esfera terrestre. Claro que la amada lo conduce al Paraíso y el amor se plasma en deífica trascendencia. No es casual la predilección de Lugones por el poeta medioeval. Lugones sabe que amor sin trascendencia es

amor condenado a no ser. Y empieza a precipitar la intensidad de esta obsesión en poemas como éste:

*Senda de oro blanda y ancha
Parece que en su bondad,
Abre a nuestro amor sin mancha
La Última Serenidad.*

*Y en tu tierno corazón
La dicha a infundir empieza,
Esa ligera tristeza
Que anuncia la perfección.*

Era inevitable. El poeta debía hallar los cauces para su trascendencia. Lástima que ella se haya dado en la perfección de la muerte. Porque acá estamos ciertos que al no poder abrirse al Paraíso, la vena poética se abre a la Muerte. Con gentil galantería se expresa la tragedia de Lugones en un poema del **Romancero**. Se titula *La Dama y el Caballero*:

*– No creo– dijo la dama–
que nadie muera de amor.
–Es que nunca habéis amado.
–El caballero afirmó.
–Aunque de muchos fui amada,
nadie ha muerto de mi amor.*

*–Acaso porque ninguno
supo lo que es la pasión.*

–Entonces si vos me amarais...

*–El secreto de ese amor,
Con mi daga enterraría
En mi propio corazón.*

*–Bien comprendo ahora –dijo
la dama con dulce voz–,
que sólo la muerte alcanza
la perfección del amor.*

El amor en Lugones se nos aparece como una laberíntica construcción que va anticipando en movimientos circulares cada vez más estrechos su arribo al absoluto. Más ama y más siente el poeta que ese amor necesita transfigurarse. Por eso en otro poema del **Romancero**, *Martirio*, confiesa:

*Al ver la angustia que siento
Si te apartan de mi lado
Todos comprenden al punto
La gravedad de mi estado.*

*Con alarma me reprochan
La pasión de que me muero,
Y yo nada les respondo,
Pero más y más te quiero.*

*Como a nadie oculto el alma,
Todos conocen mi historia,
Y saben que en tu lugar puse
gozo y pena, infierno y gloria.*

*Me dicen que es un delirio,
Que labro mi mala suerte,
Yo sólo sé les respondo
Que la querré hasta la muerte”.*

Si tenemos en cuenta estos versos escritos en 1924, y advertimos la insistencia monocorde, pulsada ya con más desgarramiento en plena madurez del poeta, no puede quedarnos la menor duda de que lejos de ser una fantasía poética esta encrucijada es un punto decisivo en la historia interior de Lugones. Anticipo de encrucijada que va a resolver de manera abismal, son estos versos:

*Y en esa negrura inerte
Cruzan profundos puñales
Los largos ojos fatales
Del amor y de la muerte.*

En ese mismo **Romancero** un poema llamado *Secreto*, concluye así:

*Pero lo que yo anhelaba
Con secreto frenesí
No era tu bondad perfecta
Ni tu discreción gentil;*

*Ni el amparo de tu gracia
Para mi suerte infeliz...
Sino que un día advirtieras
Que mejor me era morir”.*

El poeta, interioridad misteriosa, no puede expresar la idea de que la muerte va a cifrar el absoluto de su sentimiento. Eso le pesa. Que su amada no atisbe la dimensión de esa *thanatos* oscura y majestuosa. Mientras Dante asciende por los círculos del Paraíso conducido por Beatriz hasta el trono de Dios, el poeta argentino lo hace por sombríos corredores necrófilos y delirantes. Esa perfección que su inmanencia no pudo trascender, se expresa en un poemita que se llama justamente así, *Perfección*:

*Rosa que va a sucumbir
Cortada de su rosal,
Con el destino fatal
De ser hermosa y morir.*

*No sabes más, noble flor,
Que morirte siendo hermosa,
Porque es condición de rosa
La hermosura del dolor.*

*Pronto en mi amor con certeza,
Repetida te verás.
Él tampoco sabe más
Que morir de su belleza.*

Por momentos pareciera que el poeta no puede con la carga brumadora que le prodigó el destino. Capacidad de amar hasta el delirio. Y es también esta carga lo que a veces le inclina hacia la muerte. Muerte-olvido, muerte-quietud, muerte-insensibilidad. Claro que una duda le hace volver sobre sus pasos:

*Sólo me resta pedirle,
Para alcanzar la quietud
Que me dé muerte y olvido
En anónimo ataúd.*

*Pero una duda me asalta
Bajo esta pena fatal:
¿Y si es el alma la herida?...
¿Y si el alma es inmortal?...*

Nos resulta familiar este interrogante de Lugones y pensamos en Hamlet cuando detiene su daga en el momento en que va a darse muerte, temiendo lo que pueda suceder en la otra vida, si realmente existe. Pocas veces se detiene Lugones en estas reflexiones. En muchos poemas que no vamos a transcribir aquí, sigue creciendo la idea como una voluptuosa azalea que lejos de languidecer, cobra necrófagos bríos. Y hasta hay un desafío en el poeta:

*Ya habrás visto lo que valen
Las opiniones que dan.
Ya sabrás por aquel caso,
Si se muere o no de amar.*

La amada aparece como confidente desolada en el poema *Comparación*:

*Angustiada por mi suerte
Me preguntas con terror
Por qué es que siempre a mi amor
Lo comparo con la muerte.*

.....
*Y en mi alma ya malherida
Se acendra este amor fatal,*

*Con una pureza tal
Que lo acerca a la otra vida.*

El conflicto con la expresión es también una determinante de la muerte. Cuando el poeta no puede cantar, no puede llorar y sólo se recluye en el silencio porque su alma extenuada renuncia al canto: allí acecha la sombra. En el *Lied del Pájaro y la Muerte*, inserto en el **Romancero**, compara el canto del pájaro con el suyo que ha cesado:

*Gorjea en su plenitud
El pajarillo amoroso
Y en mi pecho silencioso
Se angustia una honda inquietud.*

*Canta, canta, sin cesar,
Con trino tan claro y fuerte,
Que puede darse la muerte
Del exceso de cantar.*

*Canta, canta su pasión
Hasta morir dulce y blando...
Tú mueres mejor callando,
Valeroso corazón”.*

Debiera ser más extensa nuestra clarificación con respecto a la idea que sostenemos sobre la muerte de Leopoldo Lugones. En este **Romancero** el *Lied del Secreto Dichoso* nos alumbró en forma fehaciente sobre lo que venimos diciendo. Algo aconteció en la vida de Lugones que permaneció oculto en su hermética trastienda espiritual. Así dicen estos versos significativamente:

*Corazón que bien se da,
Tiene que darse callado,
Sin que el mismo objeto amado
Llegue a saberlo quizá.*

*Que ni un suspiro indiscreto
Nuestros firmes labios abra.*

*Que la más dulce palabra
Muera en dichoso secreto.*

*Todo calla alrededor,
Y la noche sobre el mundo
Se embellece en el profundo
Misterio de nuestro amor”.*

Viene a sumarse así a la insistida idea de *amor-muerte* esta del silencio custodio que represa aún más las pulsaciones del sentimiento. Si partimos de Dante y el Medioevo como ejemplos de itinerario amoroso y de apertura hacia la Vida, si señalamos el amor renacentista de Calixto y Melibea y el de Romeo y Julieta, fue precisamente para oponerles este muy distinto de Lugones. Lugones, a través de toda su obra poética, manifiesta –es cierto– su espíritu moderno y por tanto circunscripto a una idea inmanente del amor. Pero por otra parte, temperamento romántico y abrumado de búsqueda, es en cierta forma pariente espiritual de Dante. Sólo que Lugones, titán del sentimiento quizá tanto como el poeta florentino, no halló la dimensión de lo divino. Y a aquella pregunta que se hace en ***Las Montañas del Oro***: “¿Con qué vais entonces a llenar lo infinito?”, respondió colmándola de muerte y de silencio. Triste que su absoluto, en lugar de “amor-vida”, haya sido “amor-muerte”, reverso trágico que nos revela no solamente el itinerario individual de un hombre sensible, genial, sino también una nueva faceta de nuestro mundo contemporáneo, antítesis crucial del tiempo de los peregrinos medievales de la luz.

ELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Prof. María Virginia Di Pietro

La problemática que hoy planteamos se presenta a todo aquel que intenta acercar a un adolescente al mundo de la ficción literaria. Por eso el tema se origina en una pregunta básica de la cual deberemos partir: ¿Cómo enseñar literatura?

Esta pregunta encierra tres cuestiones centrales: el papel del docente, el del estudiante y el del contenido en el que incluimos la elección de los textos, objeto final de este trabajo.

Me gustaría aclararles, ya desde el inicio, que no he traído ninguna galera de donde extraer la solución mágica para semejante problema. Simplemente quisiera exponer la situación y presentar posibles alternativas de trabajo.

En toda acción que emprendemos, partimos de un estudio de campo, un diagnóstico de situación que se resume en la pregunta: ¿Dónde estamos parados?

Primera cuestión: el maestro

El entorno que hoy respira el profesor influye directamente en su rol pedagógico. Por un lado, debe cumplir con una carga horaria presencial importante y otra similar de corrección domiciliaria cuyo cumplimiento reduce notablemente el margen de actualización personal a través de lecturas y relecturas que debe realizar para su rendimiento óptimo dentro del aula. Porque para dar, para exponer, debemos haber tenido tiempo de asimilar, absorber, degustar y elaborar el contenido de textos literarios que nos han *re-entusiasmado* a nosotros mismos y poder de esa manera entusiasmar a nuestros alumnos. Por otro lado, nos enfrentamos con la poca motivación de los jóvenes estudiantes, la disminución de estímulos para la lectura que surge en el aula y que termina diluyendo nuestro propio entusiasmo frente a la presentación del texto. Esta es nuestra realidad, nos guste o no.

Sin embargo todos hemos leído alguna vez a Cervantes y sabemos que la empresa es ardua pero es nuestro ideal, y no importa luchar contra molinos de viento si es realmente aquello que buscamos transmitir. A pesar de todo, se puede.

El carisma del maestro consiste en el crecimiento interior de cada uno de nosotros. Si estamos volcados a la chatura del plan del mundo y su vulgaridad, mal podremos hacer esta transmisión sagrada del saber. Porque no podemos olvidar que estamos trabajando con personas a quienes estamos ayudando a que abran sus mentes y su corazón a un mayor conocimiento intelectual. Por eso es una labor sagrada. La satisfacción más grande que podemos tener se da cuando los alumnos se sientan conmovidos, quizá sin entender mucho por qué, en nuestras clases, pidiéndonos más explicaciones o nombres de libros. Y se puede. Porque estoy convencida de que todos hemos tenido en alguna oportunidad esa experiencia.

Segunda cuestión: el alumno

El alumno de hoy no quiere estudiar. Es muy común enfrentarnos como profesores, al dar tareas de lectura para la casa, con frases tan poco motivadoras como “¿Esto para qué sirve?”, “¡Esto no es nuestra vida!”, o “También tenemos que vivir!”.

Aquí debemos detenernos en un problema central y es la confrontación que se ha ido presentando entre la literatura y la imagen, tema analizado en profundidad por Giovanni Sartori en *Homo Videns*, excelente ensayo sobre la transformación de la esencia intelectual del hombre por la invasión de la imagen. Cuando hablo de imagen, me refiero a la televisión, el cine y a Internet. La palabra escrita no puede competir frente a los impactantes recursos cinematográficos de efectos especiales. La palabra necesita tiempo y concentración para ser asimilada. El adolescente vive el mundo del instante, del videoclip, de la velocidad. Baste como ejemplo cualquier programa de entretenimiento infantil para analizar el uso de la cámara. Las tomas no duran más que milésimas de segundo, se mueve mientras habla el animador para no perder la atención del pequeño espectador. Si comparamos estas técnicas televisivas con programas y películas de dos décadas atrás, veremos que la diferencia es notoria. Partimos de un receptor diferente de lo que éramos nosotros como lectores, inclusive compartiendo nuestro tiempo con momentos de cine y TV. Es más. Esta diferenciación en la recepción de la imagen nos lleva a analizar la actitud del receptor. Cambia notoriamente la perspectiva crítica de un adolescente frente a aquello que se asimila. El alumno actual, al referirse a un nuevo film cinematográfico, va a basar su comentario en el uso de los nuevos efectos especiales y no en la trama, mucho menos en el lenguaje. Hace poco escuché a un joven de quince años hablar con otro compañero de la película que acababan de ver. Éste le decía: “No sé si es buena la historia, pero los efectos están bárbaros”. Ahí está el problema con el que nos enfrentamos. Y por eso corremos en desventaja.

Dentro del aula debemos tomar conciencia del mundo que el adolescente vive fuera del ámbito escolar. Quiere diversión al instante, estímulo visual permanente. Venimos nosotros y les proponemos leer. Ni hablar respecto de la posibilidad inmediata que se le presenta de bajar de *Internet* los famosos “resúmenes” o “argumentos” de las obras que damos en nuestras clases. No olvidemos que aunque la falta de lectura es un problema mundial, Argentina salió en el puesto número 31 sobre 35 países encuestados hace unos años¹ y según una encuesta realizada por el Ministerio de la Nación en el 2001, el 70 por ciento de los jóvenes no entienden lo que leen². Por eso para nuestro país el desafío que se nos presenta es grande. La falta de estímulo para la lectura dentro del aula es nuestro mayor problema.

A veces imagino el proceso educativo de enseñar literatura partiendo de la imagen de un profundo abismo frente a dos acantilados, similares a los del pintor romántico Friedrich. En uno de ellos nos ubicamos nosotros con nuestras

¹ Asociación Internacional para la evaluación del desempeño educativo – IEA - año 2001

² Encuesta Nacional de Lectura 2001

propuestas y en el otro me imagino a nuestros alumnos. A veces parecíamos hablar lenguajes diferentes, pertenecer a mundos distintos. Pero nosotros conocemos la pasión de la lectura, “el goce” del que Barthes habla en su ensayo sobre el tema. Nuestro rol está claro. Lo importante es crearse personalmente el desafío de construir un puente entre un mundo y otro, un puente literario. Tirar abajo los preconceptos negativos que ellos mismos levantaron en contra de la literatura y demostrarles que en las obras literarias hay un universo que también entusiasma y atrapa el interés personal.

Aquí se nos presenta nuestra misión como educadores. Si nosotros no estamos entusiasmados y motivados, si no nos entregamos al enamoramiento que hemos experimentado con la lectura de una determinada obra literaria para poder enseñarlo y transmitirlo, la empresa resulta imposible.

Nuestra labor consiste en ayudar a cada alumno a iniciar lentamente el camino de la propia lectura personal, de la misma manera que ayudamos a un niño pequeño a aprender a caminar. Debe probar todas las posibilidades para ver cuál es la que a él le conmueve y le interesa. El triunfo de semejante acompañamiento está en el arte que nosotros debemos ejercer de elegir un canon, un conjunto de obras que abran un nuevo panorama literario a su mente adolescente y que a la vez lo motiven y lo inviten a leer. Y esto nos lleva al tercer aspecto planteado.

Tercera cuestión: el contenido

Llegamos aquí al problema central.

Roland Barthes en un ensayo titulado “*Sobre la lectura*” se pregunta qué hay de “Deseo” en la lectura. Allí nos dice que la lectura deseante está marcada por dos rasgos que la fundamentan. Uno de ellos es la necesidad de aislamiento, de permanecer apartado, hecho a través del cual “*resulta abolido el mundo entero*”³. Concluye su reflexión con el siguiente pensamiento:

*“Todo esto acaba de confirmar que el sujeto-lector es un sujeto enteramente exiliado bajo el registro del Imaginario; toda su economía del placer consiste en cuidar su relación dual con el libro (es decir con la Imagen), encerrándose solo con él, pegado a él, con la nariz metida dentro del libro, me atrevería a decir, como el niño se pega a la madre...”*⁴

Otro crítico actual, Harold Bloom, catedrático de la Universidad de Yale en Estados Unidos, da un panorama menos alentador:

*“Por desgracia, nada volverá a ser lo mismo, puesto que el arte de leer y escribir bien y a fondo, que es el cimiento de nuestra empresa, dependía de personas que ya en la infancia eran fanáticas de la lectura”*⁵

Ahora bien. El adolescente vive rodeado de ruido y dispersión con toda la invasión de la imagen en su mundo tecnológico y le es muy difícil lograr ese

³ Barthes Roland. “ Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje*. Paidós. España: 2009. p.53

⁴ Barthes Roland. Op. Cit. P.53

⁵ Bloom, Harold. *El Canon occidental*. Editorial Anagrama. Barcelona: 1995. P. 26

“exilio” del que habla Barthes. También es cierta la afirmación de Bloom, pero no está todo perdido.

Podremos lograrlo en nuestros alumnos creándoles el suspenso propio de la primera lectura. Lograr sacar provecho a la inocencia y la ingenuidad del lector que es característica de la primera vez de quien se enfrenta a un texto, despojada esa lectura de todo tipo de análisis metaliterario. Es la vuelta de lo que antiguamente se llamaba “lector ingenuo”.

Por otro lado, ese Deseo intrínseco a la lectura se ve destruido desde el mismo momento en que se involucra lo obligatorio. Nosotros profesores presentamos lecturas “obligatorias” sin las cuales no se los promueve. Sin embargo, esa obligatoriedad se transforma muchas veces en placer, produciéndose así un camino inesperado hacia el deseo de lectura. Es común escuchar a los alumnos decir cosas como “*¡No era tan aburrido!*” “*¡Este libro realmente me gustó!*”, frases que nos indican que a veces el valor de obligatorio sirve de estímulo para ciertos textos que de otra manera les hubieran resultado totalmente ajenos a su vida, textos a los que voluntariamente nunca se hubieran aproximado. ¿Cuáles serían esos libros?

Frente al panorama que acabamos de presentar, el desafío que tenemos respecto de la elección de las obras literarias no es menor. Podemos regirnos por diversos criterios: lo que al alumno le gusta e interesa o lo que el alumno necesita conocer. Aunque no están contrapuestas totalmente, a veces debemos optar por uno u otro criterio.

En la elección de las obras literarias que presentamos en nuestros programas, los profesores tenemos la tentación del facilismo. Nosotros, que lidiamos con alumnos a los que toda tarea les parece una enormidad, que todo es demasiado difícil y extenso, podemos sucumbir al riesgo de darles obras que serían “más fáciles de leer, más cercanas a la adolescencia”. Otro argumento muy común es sostener que estos textos más “light” servirían de nexo entre el alumno y la obra clásica y que, en una segunda instancia, el alumno podría “comprender mejor” la llamada “alta literatura”.

Aquí estamos, a mi criterio, frente a un error. ¿Cuántos alumnos han dado ese salto colosal entre la literatura superficial y los clásicos? Creo que, dada la situación del mundo adolescente de nuestro tiempo, resulta imposible que el alumno acceda a la comprensión de un Sófocles, un Shakespeare, un Dante o inclusive autores más cercanos en el tiempo, cualquier escritor de nuestro siglo, con el solo alcance de su voluntad. Lo único que haríamos sería retrasar el encuentro imaginario de cada uno, desde sus experiencias personales y su formación, con el mundo de la literatura que nos ha llevado a nosotros, en algún momento de nuestras vidas, a enamorarnos de nuestra profesión.

Por otra parte, ya desde la literatura infantil, y obviamente no me refiero a los cuentos tradicionales, se tiende a tratar al niño como un ser incapaz de comprender. Si vamos a una librería encontraremos en el “rincón de los niños”, infinidad de cuentos e historietas sumamente didácticas, plenas de colorido y de texturas. Todo ello está muy bien, ya que el soporte físico ayuda a la “atracción” que ejerce el libro sobre el sujeto que lee. El problema se centra en la pobreza de contenido. Las tramas, en general, -puede haber excepciones- parecieran tomar al niño como un ser incapaz de comprender más allá de

historias básicas, carentes de una trama rica en vocabulario y en contenido. Personalmente, estas versiones me dejan un cierto sabor amargo y la certeza de minimizar la capacidad infantil de absorción del mundo simbólico de la que habla Piaget. Muy bien, creo que a veces lo mismo ocurre con el mundo adolescente. No minimicemos la capacidad intelectual de nuestros alumnos. Lo que es absolutamente cierto es que somos nosotros quien debemos guiarlos. De la misma manera que ayudamos a un bebé a dar sus primeros pasos, así debemos llevar a nuestros jóvenes a comprender el mundo que se encierra en un texto clásico, como Virgilio guía a Dante en su viaje ultraterreno.

1- Los autores clásicos

Dice Virginia Woolf que el clásico es siempre nuestro contemporáneo. ¿Qué significa esta definición? Quiere decir que hoy, siglo XXI, un escritor clásico tiene vigencia, me sigue hablando y continúa dando luz a mi realidad actual, a pesar de haber sido escrito hace mucho tiempo.

La experiencia personal más esclarecedora que he vivenciado en estos años de enseñanza secundaria fue con *La Odisea* de Homero. En el actual 5º año de secundaria (antiguo 2º de Polimodal), la incluyo en el programa. Cuando les informo sobre la lectura de la obra, recibo inmediatamente las típicas protestas de difícil y aburrido, (argumentaciones verdaderamente falaces desde el momento en que nuestra función no es “divertir” sino “enseñar”). Primeramente les pido que se despojen, que se “sacudan” todo prejuicio. Que luego de su lectura, me podrán decir si les gustó o no. Y allí comienza la paciente y a la vez apasionante guía del adolescente por el camino de Homero.

Cuando uno toma la mano del niño para dar sus primeros pasos, lo espera, lo ayuda, lo alza en los obstáculos más difíciles, hasta que el niño se larga finalmente a caminar. Exactamente lo mismo debemos hacer con nuestros alumnos.

Leer en clase, decodificarles el texto y su significación puede ser un buen inicio. Necesitan asimilar y absorber el ritmo de lectura, el estilo de ese autor, que vivió hace casi 2900 años. Cuando Al Pacino en su film *Buscando a Ricardo III* se refiere al acercamiento de la juventud al texto shakespeariano, lo compara con un ritmo musical actual que es el “rap”. Explica que el verso del escritor inglés debe ser asimilado hasta que resulte familiar para poder ser disfrutado, al igual que para el adolescente el ritmo del rap no se comprende hasta que se asimila interiormente. Aunque no comparto su gusto musical, el ejemplo me pareció realmente interesante.

Luego de leer “con los alumnos” ciertos cantos, decodificando los signos y las lecturas actuales que se pueden extraer de la *Odisea*, el texto les gusta realmente a tal punto que, al finalizar el ciclo lectivo, cuando realizo una encuesta preguntándoles qué libro les gustó más, sin dudarlos, contestan el poema homérico. La idea es acompañarlos en la lectura, sumergiéndolos en el mundo del pensamiento de la época hasta que, solos, puedan decodificar el mensaje que les sirve para la vida. Volvemos así a Virginia Woolf. ¿Y entonces para qué me sirve leer a Homero? La respuesta depende de nuestra presentación. Por ejemplo, en cada aventura de Ulises, aparecen los ideales de

la Paideia griega, la educación del hombre a través de esos relatos entretenidos y amenos pero que encierran un valor determinado y que, obviamente, como todos los valores, sigue vigente. ¿No podríamos relacionar, por ejemplo, la lucha de Ulises con Polifemo como la muestra de que la inteligencia triunfa sobre la fuerza bruta, y que es importante cultivarla más allá del culto al cuerpo? O la aventura de las sirenas... ¿Cuáles serían los cantos actuales que hechizan y subyugan al hombre (o al adolescente), que nos llaman con una fuerza casi irresistible pero que terminan destruyéndonos? Los mismos alumnos lo relacionan enseguida con el consumismo, la droga, la masificación, el hedonismo (obviamente que lo dicen con otras palabras), y muchas otras cosas. Pero Ulises sale victorioso porque está atado a un mástil. Entonces, ¿Qué simbolizaría el mástil? Bueno, enseguida surge el tema de los valores, el mundo axiológico del que habla Max Scheler, en su obra *Ética material de los valores*, que nos sostiene frente a esos “cantos” que parecen atractivos y terminan trayendo destrucción.

Es verdad, aproximar una obra clásica a nuestros adolescentes, lleva tiempo y energía. Pero ése es nuestro desafío, nuestro trabajo, nuestra misión.

Al abordar un clásico, debemos hacerlo con el respeto del que nos habla Charles Péguy:

“Amigo mío, es espantoso pensar que tenemos cualquier licencia, que tenemos ese derecho exorbitante, el derecho de hacer una mala lectura de Homero, de descoronar una obra de genio, que nuestras manos reciben la mayor obra del mayor genio, no inerte sino viva como un conejito en una conejera. Y sobre todo que al dejarla en nuestras manos, con esas mismas manos, con esas inertes manos, podemos darle muerte por medio del olvido. Amigo mío, qué riesgo espantoso, qué aventura espantosa y, sobre todo, qué espantosa responsabilidad. Qué conjetura, qué conjunción, esta operación bilateral.”⁶

Es que las malas lecturas aniquilan, destruyen el texto como un mal ejecutante, destruye un minué de Mozart por impericia y despreocupación. Pero peor aún es el silencio, el “*darle muerte por el olvido*”.

Volviendo a nuestra situación, y aplicando el texto citado, tenemos que aproximarnos a la exégesis de la obra elegida con respeto pero sin temor, convencidos de que nuestra responsabilidad nos habilita para ello. La re-lectura de un texto clásico junto a nuestros alumnos, aviva en nosotros la pasión personal y nos promueve interiormente, hacia la donación de nuestro saber y del amor que nos despierta la literatura. No olvidemos que no podemos enseñar a amar aquello que no amamos previamente nosotros.

Llegamos a uno de los planteos más álgidos de las últimas décadas de la crítica literaria. Harold Bloom defiende el canon literario clásico y se opone terminantemente a aquellos estudiosos que promueven lo que él llama “*la Escuela del Resentimiento*” en donde agrupa a los críticos que pertenecen a las escuelas, marxistas, lacanianos, feministas, neohistoricistas, deconstruccionistas y semióticos. Por último también critica los nuevos Estudios Culturales que proponen, en su postura extrema, la destrucción del canon.

⁶ Péguy, Charles. *Clio. Diálogo entre la historia y el alma pagana*. Buenos Aires: Cactus, 2009. P. 36

Más allá de la disputa académica, estos son los planteos que influyen sobre las editoriales al pensar en los contenidos de los libros de textos y manuales para la Nueva Escuela Secundaria. Debemos conocerlas para poder interpretar las propuestas que se nos brindan. Y estas posturas de crítica literaria son las que definen los estilos de los libros de texto que elegimos como soportes pedagógicos. A veces tenemos la tentación de aceptar un manual por ser el “menos malo” aunque no nos satisfaga, como apoyo práctico para nuestras clases. Pero en general la experiencia que veo en mi entorno no es positiva ni satisfactoria en este tema. Si un libro de textos nos resulta una incómoda atadura porque no satisface nuestro criterio, no lo usemos, y tratemos de idear un corpus de material elegido y preparado previamente por nosotros con el cual nos sintamos realmente cómodos. Soy consciente que conlleva más esfuerzo y más tiempo de dedicación, pero una vez que lo elaboramos, estaremos más tranquilos y cómodos con el material para trabajar en las clases.

Nuestra realidad pedagógica nos permite hacer una elección bastante amplia del corpus de obras literarias para utilizar en el aula. Y debemos aprovecharla. No nos olvidemos de los clásicos que han nutrido a todos (o a casi todos) los grandes escritores y poetas de nuestro país. Borges, Lugones, Mujica Láinez, Cortázar, Victoria Ocampo no serían lo que son para la literatura argentina si no hubieran conocido y amado los grandes autores del mundo grecolatino y de la literatura occidental. Sigamos entonces sus pasos.

2- Los autores argentinos

Últimamente he escuchado comentarios negativos acerca de la literatura argentina del siglo XIX, alegando que no tiene la altura literaria que sí está presente en la narrativa del siglo XX de nuestro país. Personalmente creo que no se puede anular parte de nuestra identidad cultural y literaria, despreciando a grandes autores que “cayeron en desgracia” para la crítica actual. Tomemos por ejemplo, una poesía de uno de los poetas olvidados, Olegario Víctor Andrade, titulada “*La vuelta al hogar*”. Su tema no tiene trasfondo político ni social más allá de la problemática propia del hombre que llora frente al paso del tiempo y la mirada nostálgica enfocada en la pérdida de la niñez. Pero las vivencias que expresa y la forma en que las transmite, son riquísimas. No transijamos ante el empobrecimiento en que se sumerge a la literatura por querer mirarla únicamente desde lo socio-político. Hay obras que no apuntan a ese aspecto y que se olvidan, empobreciendo así el panorama de la cultura argentina. En la misma línea lamentamos el silencio respecto de figuras como Rafael Obligado, Estanislao del Campo, Leopoldo Lugones, entre tantos otros. Pero nosotros en nuestra libre elección, les podemos volver a dar vida.

3- Los autores contemporáneos

Nuestra civilización nacida hace más de tres mil años, giró siempre en torno a la razón. Aún los griegos, esos poetas y artistas natos, eran capaces de dar rienda suelta a su fantasía sin apartarse del orden de la inteligencia.

Hay un ensayista francés muy prestigioso, Jean Francois Revel, que en su obra *El conocimiento inútil*, señala justamente que *“la fuerza de la resistencia a lo racional se despliega en la misma civilización que se ha construido sobre lo racional”*⁷.

Esto explica la reticencia actual frente a paradigmas de orden, equilibrio y armonía que fueron siempre notas distintivas de lo clásico.

El siglo XX está marcado por la irracionalidad y cierta tendencia a suplantarse la enseñanza por el adoctrinamiento.

Dice Revel:

*“Cuando la enseñanza prima sobre el adoctrinamiento, la educación cumple su función principal, en el interés de los que la reciben y en el interés de la democracia bien entendida. En cambio, cuando es el adoctrinamiento el que se impone, se convierte en nefasta, abusa de la infancia y sustituye la cultura por la impostura”*⁸

La sociedad de masas pierde de vista como dijimos la jerarquía de los valores, y muchos editores, reconociendo la tendencia al facilismo y los buenos dividendos que les dan los manuales *“light”*, optan sin más por la simplificación y el pragmatismo renegando de una civilización que se hizo con esfuerzo y seriedad.

Frente a este panorama de irracionalidad y rebelión contra la palabra, la literatura refleja esta crisis del pensamiento, pero tiene al mismo tiempo la misión de incardinar al hombre nuevamente en el centro apolíneo de los valores éticos y estéticos.

Respecto de los autores contemporáneos no argentinos, encontramos la misma tendencia crítica que con los autores criollos, dado que se omiten nombres como los de Nicolás Guillén, Azorín, Pérez Galdós, Pio Baroja, Miguel de Unamuno, Albert Camus, Charles Péguy, Eugenio Ionesco, Aldous Huxley, Pirandello, entre otros.

Nuestra misión como docentes es usar una sana autoridad a la hora de elegir los textos. Podemos desde nuestra preparación y solvencia crítica, construir un corpus responsable donde se amalgamen los clásicos y los modernos, sean de lengua hispana o extranjera con sus correctas traducciones.

Para concluir ya estas palabras, pensemos que la elección de las obras con las que trabajemos, modelarán el alma de nuestros alumnos, organizando su inteligencia, equilibrando su mundo emocional y capacitándolos desde la equidad y la belleza para ejercer su valiosa libertad.

⁷ Revel, Jean Francois. *El conocimiento inútil*. Barcelona: Planeta, 1989. p.264

⁸ Revel, Jean Francois. Op. Cit. P.270

NAVEGA MAR ADENTRO



con amplitud de
horizonte

hacia la
profundidad

de la dignidad humana

Publicación periódica del
Instituto Superior del Profesorado
JUAN N. TERRERO

SOBRE LA REVISTA

SOBRE LA REVISTA

Pautas para la presentación de
colaboraciones

Pág. 75

Planilla para la evaluación de
artículos.

Pág. 76 a 78

FORMATO PARA LOS ARTÍCULOS

Título: (ARIAL 20 negrita, centrado)

Nombre de Autor/es: (ARIAL 14 negrita justificado a la derecha)
Institución/es: (ARIAL 12 normal, justificado a la derecha)

RESUMEN:

Resumen del artículo en 10 ó 15 líneas. (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa).

Contenido del Artículo (Títulos y subtítulos en ARIAL 11, NEGRITA, justificación izquierda)

Desarrollo del contenido (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)
Interlineado 1,5.

Se sugiere el señalamiento de las secciones de texto que se consideren relevantes (con NEGRITA o CURSIVA) en tanto éstos podrán destacarse en el momento de edición.

Notas (ARIAL 11, NEGRITA, justificación izquierda)

Desarrollo de las notas (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)
Es deseable que no sean muy extensas (no superen los 1.500 caracteres) y se ubiquen al final de cada trabajo por orden de aparición.

Bibliografía (ARIAL 14, NEGRITA, justificación izquierda)

En orden alfabético y, en lo posible, que no ocupe más de una página tamaño A4. En formato (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)

Datos del autor/a/es/as (ARIAL 14, NEGRITA, justificación izquierda)

Referencias de los autores en una extensión máxima de 6 líneas por autor (ARIAL 11, NORMAL, justificación completa)

- Las ideas presentadas son nuevas e interesantes y pueden ofrecer un nuevo enfoque al tratamiento de un tema.
- La interpretación que se hace del material teórico es original y aporta a la interrelación de ideas y construcción de marcos teóricos más amplios sobre un tema.
- Se apoya en fuentes teóricas de reconocido valor científico y/o social.
- Presenta una metodología y diseño de investigación adecuados.
- Describe en forma suficiente el método y procedimiento para que otros investigadores puedan replicarlos.
- Los resultados presentados son generalizables.
- Abre nuevos interrogantes para la investigación.

Otros: _____

VALORACIÓN GLOBAL

Usted aconsejaría:

- Rechazar el artículo Publicarlo sin revisión
- Publicarlo sólo después de revisiones mayores, como:

- Publicarlo después de revisiones estilísticas o textuales, como:

Agradecemos sus valoraciones

Planilla para la evaluación de artículos

Los artículos que se reciben para publicar ingresan en un sistema de arbitraje por pares. A los evaluadores se les entrega el artículo *sin el nombre del autor*, y la siguiente planilla de evaluación.

Nombre del artículo: _____

Nombre del evaluador: _____

PRESENTACIÓN Y ESTILO

Respecto a su **presentación y estilo**, ¿Cómo calificaría al artículo en los siguientes criterios?

- ¿Considera que el **título** y el **resumen** anticipan bien su contenido?

SI NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

- ¿Considera que los **gráficos, fotos, cuadros destacados**, etc. son relevantes para la comprensión del tema?

SI NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

- ¿Considera que el artículo presenta **claridad expositiva**?

SI NO

Sugerencias para el autor sobre este criterio:

CONTENIDO

Respecto a su **contenido**, ¿Cómo lo calificaría en los siguientes criterios?

Validez de los **datos**

Regular Bueno Muy bueno

Sugerencias para el autor:

Calidad de la **argumentación**

Regular Bueno Muy bueno

Sugerencias para el autor:

Relevancia para la **discusión** en su área de especialización

Regular Bueno Muy bueno

Sugerencias para el autor:

Originalidad e innovación

Regular Bueno Muy bueno

Sugerencias para el autor:

Adecuación de la **bibliografía**

Regular Bueno Muy bueno

Sugerencias para el autor:

APORTACIONES DEL ARTÍCULO

A su criterio, ¿Cuáles son las mayores **aportaciones** de este artículo?

- El tema es muy relevante para este contexto histórico y geográfico particular.
- Aporta resultados de gran importancia teórica.
- Aporta resultados de gran aplicación práctica.
- Aporta perspectivas, metodologías, actividades de valor para la implementación en el aula.

Revista
DUC IN ALTUM

Instituto Superior del Profesorado
JUAN N. TERRERO
DIPREGEP N° 4039