





**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Alberto E. Sileoni

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN**

María Inés Abrile de Vollmer

**SUBSECRETARIA DE EQUIDAD  
Y CALIDAD EDUCATIVA**

Mara Brawer

**DIRECTORA NACIONAL  
DE GESTIÓN EDUCATIVA**

Marisa Díaz

**DIRECTORA NIVEL PRIMARIO**

Silvia Storino

**COORDINADORA ÁREAS  
CURRICULARES**

Cecilia Cresta

**COORDINADORES PROGRAMA  
EDUCACIÓN Y MEMORIA**

Federico Lorenz

Celeste Adamoli

**COORDINADORES  
CAPACITACIÓN DOCENTE**

Carlos Ruiz

Margarita Marturet

**COORDINADOR DE  
MATERIALES EDUCATIVOS**

Gustavo Bombini

**STAFF**

**COORDINACIÓN**

Patricia Maddonni

Flavia Zuberan

**PRIMARIA**

Paula Ghione

Paula N. Sánchez

Fernando Antuña

**ÁREAS CURRICULARES**

Alejandra Lapegna

Mabel Scaltritti

Daniel Bargman

María del Pilar Gaspar

Silvia Chara

**PROGRAMA  
EDUCACIÓN Y MEMORIA**

Cecilia Flachsland

**ÁREA CAPACITACIÓN**

Fernanda Benítez

Carolina Costes

**TAPA E ILUSTRACIONES**

María Belén Sánchez

**DISEÑO y DIAGRAMACIÓN**

Mario Pesci

**LECTURA y CORRECCIÓN**

Flavia Zuberan

De cabildos y pueblos que quieren  
saber... Aportes en el Bicentenario

3

5 Pensar Malvinas,  
Pensar la nación

El papel de las mujeres y los afroargen-  
tinos en nuestra independencia - María  
Remedios del Valle

10

16 Efemérides y ciudadanía crítica

¿Cómo ha influido la inmigración  
europea en las comidas argentinas?

21

25 Las decisiones didácticas implícitas en un  
juego reglado "A restar los dos dados"

Poesía con los chicos

28

33 Recorridos culturales para  
compartir en la escuela

Para contacto, sugerencias y comentarios:  
[aportesprimaria@me.gov.ar](mailto:aportesprimaria@me.gov.ar)

# De cabildos y pueblos que quieren saber... Aportes en el Bicentenario

Este número de *Aportes para la escuela primaria* llega a ustedes en el marco de los festejos que en nuestro país se realizan con motivo del Bicentenario. Nos interesa, en esta ocasión, detenernos unas líneas introductorias sobre lo que implica esta celebración para la escuela.

El Ministerio de Educación de la Nación está haciendo llegar a cada institución un conjunto de láminas que recuperan para la memoria las distintas efemérides, desde una perspectiva vinculada fuertemente a los derechos humanos. En el texto introductorio que antecede a un conjunto de actividades propuestas para su trabajo en el aula se desarrollan algunas reflexiones que nos parecen valiosas de recuperar en estas páginas:

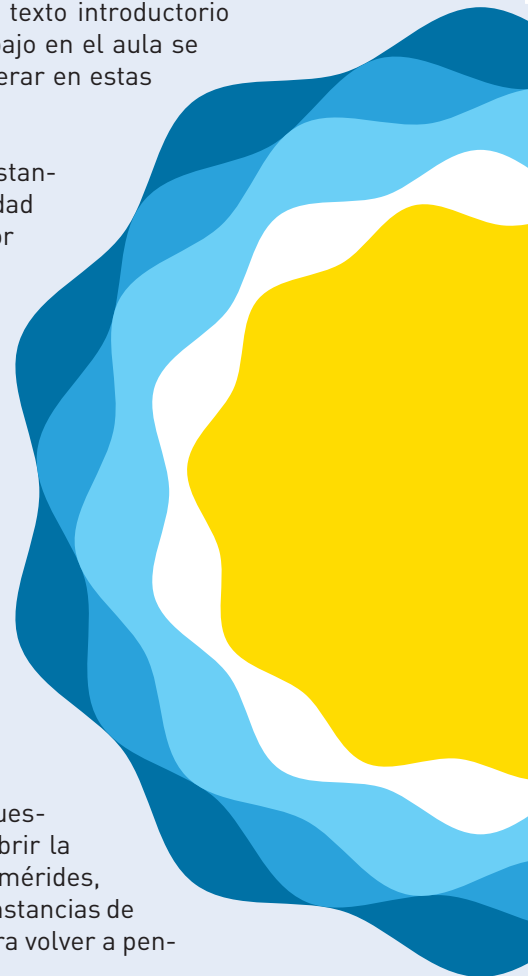
“Las efemérides han sido para la escuela primaria un espacio sustancialmente relevante en el proyecto de hacer de ellas una oportunidad para construir en la infancia una idea de pasado histórico común y por ende de destino colectivo.

Seguramente, nuestra propia niñez está llena de recuerdos de esas fiestas y conmemoraciones, espacios cercanos al ritual que lograban que ciertas fechas, ciertos acontecimientos, quedaran inscriptos en nuestra memoria. Podríamos aquí reflexionar en conjunto cuánto decían u ocultaban cada una de esas fechas puestas en juego en los patios de las escuelas, en los escenarios, en las canciones y en las poesías recitadas.

Sería importante volver a mirar qué imágenes se construían en los escenarios de las eternas llegadas de Colón a ‘descubrir’ América cada octubre, qué se aprendía de los negros esclavos del Río de la Plata, cuando el corcho nos cambiaba la tez; cómo nos imaginábamos la gesta de los Andes, subidos a los palos de escoba, ahora convertidos en caballos siempre y eternamente blancos.

Nos debemos una conversación larga e importante sobre estas cuestiones y este Bicentenario se presenta como una oportunidad de abrir la conversación sobre este espacio singular del recuerdo que las efemérides, tan ligadas a la vida de la escuela, construyen. Son, en este sentido, instancias de conmemoración y reflexión, y por lo tanto un espacio privilegiado para volver a pensar qué significa eso que llamamos ‘nación Argentina’(...).

(...) Imaginamos una ocasión extendida en el año de trabajo para pensar quiénes fuimos, quiénes somos y qué provenir imaginamos, es decir: quiénes queremos ser. La tarea de pensar estas cuestiones nos demanda analizar una cantidad de frustraciones colectivas, de proyectos comunes que quedaron inconclusos y de otros que prosperaron pero basados en la exclusión y el sometimiento de los cuales no es sencillo dar cuenta, sobre todo, a las generaciones más pequeñas.



No nos hemos formado para dar cuenta de las contradicciones, de las injusticias, de los dolores, de los desaciertos que nosotros, como colectivo de adultos, aún tenemos en constante debate y que en el aula se resumen en el diálogo entre una maestra portavoz de esas deudas y los niños, con derecho a saber y preguntar. El riesgo de esta dificultad es tomar el Bicentenario como una 'fecha redonda', convertirla en formalidad, llenar cuadernos con alegres cintas celestes y blancas, dedicar semanas enteras a la organización de actos que repitan, una a una, afirmaciones huecas de sentido para los niños y también para los adultos.



Como contrapunto a dichas frustraciones y tareas inconclusas, nuestra historia ofrece momentos maravillosos de encuentro y acción colectiva que también es necesario transmitir, no sólo porque son parte de las luchas y en este caso de los avances de los proyectos democratizadores sino también porque los niños merecen crecer en un ambiente que les otorgue seguridades, que les demuestre que, pese a las dificultades, un futuro mejor para todos es posible y que los 'grandes' trabajan para ello.

En este sentido estamos convencidos de que nuestra nación es un proyecto de justicia a construir y que, entonces, en la Argentina, todavía queda mucho por pensar, reflexionar y accionar. La escuela tiene un lugar de privilegio en cada una de esas tareas”.

... Sabemos que hay muchas maneras de pensar la historia; muchos puntos de vista y diversos temas para analizar. Sabemos que hay hechos y personajes que son conocidos por todos y que otros pasan más desapercibidos y parecen no formar parte de nuestra historia. Es por eso que en este número de ***Aportes para la escuela primaria*** ofrecemos diversos recortes desde los cuales pensar el Bicentenario; diferentes propuestas para rescatar lo olvidado, para intercambiar, para festejar, para recordar, para reflexionar juntos y seguir pensando...

Es posible que, si nos animamos a la discusión, si podemos vencer la tentación de las celebraciones que hablen sólo de ciertas celebridades, si renunciamos a los paraguas del 25, si además de pregones **hacemos verdad en las aulas que el pueblo pueda saber de qué se trata aunque el de qué se trata sea exactamente motivo de discusión, estaremos haciendo una escuela más abierta, más pública y más democrática.**

Por la alegría de estar juntos. Por los sueños de una patria con una infancia feliz.

¡Feliz 25!

Dirección de Nivel Primario

Ministerio de Educación de la Nación

# Pensar Malvinas, pensar la nación

*El Bicentenario es una oportunidad para examinar nuestra historia y preguntarnos quiénes fuimos, quiénes somos y qué porvenir imaginamos. El tema es amplio y nada sencillo porque obliga a revisar proyectos –muchas veces contrapuestos– que, en estos doscientos años, imaginaron destinos diversos para nuestra nación.*

*En esta nota, proponemos pensar la nación a partir del análisis de un símbolo de fuerte presencia en nuestra cultura: las Islas Malvinas. ¿Por qué este territorio, usurpado por Gran Bretaña en 1833, se convirtió en una metáfora de la nación y de la patria? ¿Qué significado tenían las islas antes de la guerra de 1982 y entre quiénes discutían sobre cómo interpretarlas? ¿Qué sentidos nuevos adquirieron después del conflicto bélico desarrollado durante la última dictadura?*

Desde que en 1833 fueron usurpadas por Gran Bretaña, las Islas Malvinas se transformaron en una metáfora de la vida en común de los argentinos: defender a las Malvinas era un modo de defender a la patria y pronunciarse, a la vez, sobre las ideas mismas de patria y nación. Hombres y mujeres de diversas ideologías disputaron el

sentido de esa metáfora desde el Congreso, la academia, la lucha callejera o el campo intelectual. La escuela, desde sus propias lógicas, también participó en estas disputas, por ejemplo cuando en otras épocas, todos los días, las maestras escribían en el pizarrón “las Malvinas son argentinas”.

Hablar de Malvinas, entonces, fue un modo de hablar de la patria. ¿Y qué quiere decir esa palabra, tantas veces pronunciada, otras tantas olvidada y que recobra aliento en la fecha redonda del Bicentenario? La palabra patria nos recuerda la pertenencia a una comunidad. Al pronunciarla, estamos señalando que no estamos solos en el mundo sino enlazados con otros. Liberales, nacionalistas, hombres de izquierda y de derecha han invocado esta palabra con sentidos diversos y contradictorios. Si para unos esa pertenencia común está asociada a “compartir derechos”, para otros tiene que ver con cuestiones “territoriales”. Si algunos dicen que la patria está donde están los trabajadores, otros señalan que la patria es un todo homogéneo sin fisuras. También están aquellos que desconfiaron de la palabra y la contraponen con otras nociones como las de humanidad o clase.

En este artículo, proponemos repasar cómo esas disputas por el símbolo





Malvinas fueron también una disputa por el sentido de la palabra "patria". Invitamos, por un lado, a pensar en los sentidos que el símbolo Malvinas tuvo **antes de la guerra** de 1982 y, por otro, a revisar cómo estos sentidos se modificaron **después de la guerra** desatada por un gobierno dictatorial que, irresponsablemente, condujo a la muerte a 649 argentinos.

## Las islas antes de la guerra

### *Un gaucho en Malvinas*

La historia de Malvinas, tal como hemos dicho, está marcada por las disputas en torno a su sentido. Una de ellas se libró a partir de la figura mítica del Gaucho Antonio Rivero, que supo levantar más de una polémica entre los historiadores.

¿Quién fue Antonio Rivero? El gaucho Antonio Rivero nació en la provincia de Entre Ríos y su destino errático lo condujo a las Malvinas, donde se conchabó como esquilador de ovinos bajo la tutela de Luis Vernet, el delegado del gobierno de la Provincia de Buenos Aires y gobernador de las Islas.

Rivero estaba en el sur cuando el 2 de enero de 1833, el comandante inglés Onslow, al mando de la corbeta Clío,



desembarcó en Malvinas, arrió la bandera argentina, izó la inglesa y se proclamó gobernador. Tiempo más tarde, Rivero y un puñado de catorce criollos se rebelaron contra la nueva administración, tomaron por asalto Puerto Stanley y ejecutaron a todo aquel que interfiriera. Armados con boleadoras y facones se enfrentaron a los diecisiete extranjeros que tenían en su poder fusiles y pistolas. Los libros que reconstruyen el episodio dicen que el 26 de agosto de 1833, los gauchos Rivero, Brasido, Luna, Flores, Godoy, Salazar, González y Latorre tomaron la casa de la Comandancia, mataron a Dickson, Simon y Brisbane, arriaron el pabellón inglés e izaron la bandera argentina que flameó durante cuatro meses.

Una vez pasado ese tiempo, los gauchos fueron atacados por efectivos británicos, detenidos y sometidos a juicio. La goleta Beagle trasladó a Rivero a Inglaterra en calidad de prisionero. En 1838 fue embarcado nuevamente a Sudamérica y liberado en Uruguay. No hay información precisa sobre el final de su vida: algunos dicen que terminó en Entre Ríos, su tierra natal, y otros que cayó en la batalla de Obligado, el 20 de noviembre de 1845, luchando contra los invasores ingleses y franceses.

El mismo desacuerdo que hay sobre sus últimos días, existe a la hora de pensar su figura: algunos historiadores interpretan la rebelión de Rivero y sus compañeros como un acto de afirmación patriótica y eligen leerla en clave anti-imperialista. Otros, en cambio, la explican desde la pura materialidad: el desencadenante de la rebelión habría sido el rechazo británico a los vales que los gauchos cobraban por su trabajo y que utilizaban en la despensa.

Detrás de las polémicas que despierta el nombre de Rivero están también las disputas sobre cómo pensar Malvinas y, a través de ellas, la misma nación. En el año del Bicentenario las preguntas que agitan estos debates se reactualizan: ¿Por qué recurrir a las Islas Malvinas como una excusa para pensar la nación? ¿Qué claves hay en aquel territorio irredento? ¿Qué aporta conocer la historia del gaucho





Rivero? ¿Cuánto hay en ella de fuerza mítica y cuanto de verdad histórica? ¿Cómo pensar la relación entre Argentina y Gran Bretaña? ¿Qué palabras elegir para hablar de los problemas nacionales: patria, colonia, potencia, nación? ¿Cómo definir la idea de patria? ¿En función de un territorio, de un conjunto de derechos, de un pasado en común, de la defensa de sus recursos naturales y económicos, de un proyecto de justicia a construir?

## Las islas después de la guerra

### *Las cuentas esparcidas de un collar sin hilo*

“Tropas argentinas desembarcaron en Malvinas”, titularon los diarios el 2 de abril de 1982. Cuando los argentinos conocieron la noticia, el país llevaba seis años viviendo en una dictadura. El llamado Proceso de Reorganización Nacional había tomado el poder el 24 de marzo de 1976 y, desde ese entonces, había implemen-

tado una política de violación sistemática de los derechos humanos y un modelo económico de desindustrialización y reducción de los salarios. En 1982, cuando se desató la guerra, los signos de erosión del gobierno eran evidentes, tanto al interior de la corporación militar como en la sociedad.

La guerra de Malvinas se extendió durante setenta y cuatro días. Finalizó el 14 de junio con la rendición argentina. Los combatientes que participaron en ella eran, en su mayoría, jóvenes conscriptos de entre 18 y 19 años, provenientes de diferentes provincias argentinas. Algunos de esos soldados tenían su instrucción militar completa, pero muchos otros no, ni siquiera en sus aspectos más básicos. En el conflicto murieron 649 argentinos y 1063 resultaron heridos.

La guerra de Malvinas constituye uno de los episodios más controvertidos y difíciles de abordar de nuestra historia reciente. Su complejidad obedece a distintos motivos. Por un lado, fue producto de la decisión de un gobierno de facto que venía implementando desde 1976 una política de terrorismo de Estado. Por otro lado, fue apoyada por buena parte de la socie-

dad, incluso por grupos opositores al gobierno militar. Y, al mismo tiempo, se trataba –y se trata– de una reivindicación justa que hunde sus raíces en la historia argentina, ya que el reclamo de la soberanía argentina en las islas es de larga data.

El único conflicto bélico que el país libró durante el siglo XX dejó una huella importante en la experiencia colectiva de los argentinos. Una de las formas de conocer y reflexionar sobre estas huellas consiste en observar las marcas visibles de la memoria que, en muchos casos, se materializan en monumentos, plazas, barrios y calles que recuerdan la causa Malvinas, a los caídos y a quienes combatieron.

Federico Lorenz, historiador y coordinador del programa “Educación y memoria”, utiliza una poderosa imagen para referirse a estas marcas; dice que los recordatorios de Malvinas son como las cuentas de un collar al que se les ha cortado el hilo: están esparcidas por todo el territorio nacional pero carecen de una narración común.

La derrota en la guerra, consecuencia de la irresponsabilidad en el modo de encarar el conflicto, no impidió, sino más bien realzó, el hecho del merecido homenaje a los caídos y los sobrevivientes. La nación argentina lo rinde cada 2 de abril como un modo de reafirmar su permanente reclamo por la soberanía de las islas Malvinas. El año del Bicentenario puede ser una ocasión ideal para que estas memorias produzcan narraciones que puedan hilvanar, como el hilo del collar, un proyecto de nación fundado en la justicia.

**Cecilia Flachsland**



ILUSTRACIONES: tomadas del libro *Pensar Malvinas*



# Actividades

## Propuesta 1

Para trabajar los sentidos en pugna que abre Malvinas como metáfora de la nación, sugerimos que los alumnos:

- Busquen información sobre la vida del Gaucho Antonio Rivero, pueden empezar leyendo la ficha N° 1:

### Ficha 1

#### ¿Quién fue el Gaucho Rivero?

- **Nombre:** Antonio Rivero, conocido como el Gaucho Rivero.
- **Lugar de nacimiento:** Provincia de Entre Ríos.
- **Ocupación:** Esquilador de ganado.
- **Señas particulares:** Era peleador y muchos de sus amigos tenían malos antecedentes. Pero sabía defender lo suyo y lo de sus compañeros. Nunca se olvidaba ni sus boleadoras ni su cuchillo. No sabía leer ni escribir pero conocía el lenguaje de la naturaleza: descifrar el terreno, descubrir la presencia de un animal, anticipar la lluvia.
- **Historia:** A los 20 años llegó a Malvinas para trabajar con el ganado. Cuando los ingleses tomaron las islas en 1833, él y un grupo de compañeros se rebelaron contra ellos y controlaron las islas durante cuatro meses. Después fueron tomados prisioneros y llevados a Inglaterra. Se desconoce cómo fueron sus últimos días.

En relación con muchos eventos históricos los historiadores realizan diferentes interpretaciones. Proponemos que los chicos lean la ficha N° 2 y que comparen las diversas inter-

pretaciones: ¿Qué rescata cada uno sobre la vida de Rivero? ¿Cómo lo describen y cómo eligen recordarlo? ¿Cuáles son las diferencias que hay entre una y otra interpretación?

### Ficha 2

#### ¿Qué dicen los historiadores sobre el Gaucho Antonio Rivero?

- **A favor:** "A su modo fue un patriota. Se sintió dolido cuando la patria fue atacada y reaccionó para defender a las islas Malvinas".
- **En contra:** "Era un delincuente. Su rebelión contra los ingleses no estuvo motivada por el deseo de defender a las Malvinas sino en que, como los invasores no querían reconocer su dinero, no podía ir a la cantina".

Dibujen al Gaucho Antonio Rivero asumiendo la interpretación de alguno de los dos puntos de vista.



## Propuesta 2

Para trabajar sobre las memorias que la guerra de Malvinas dejó a lo largo del territorio argentino, les proponemos que los alumnos:

- Busquen si en el lugar donde viven hay barrios o calles que lleven el nombre de Malvinas, de los que combatieron o de los caídos; si hay monumentos, plazas, plaquetas, estatuas, museos, etc.
- Realicen una pequeña investigación sobre esos lugares a partir de las siguientes preguntas: ¿Desde cuándo existen? ¿Quién los construyó? ¿Hubo acuerdo para hacerlo? ¿Cuándo y cómo se inauguraron? ¿Qué saben los vecinos sobre eso? En el caso de ser monumentos: ¿Qué forma tienen? ¿Cómo aparecen representados los soldados o las islas? ¿Qué otras cosas hay en el monumento?

- Pueden hacer un relevamiento fotográfico, dibujar esos lugares o realizar una descripción de lo que han encontrado.

## Propuesta 3

Para trabajar sobre la idea de “patria” y sus posibles sentidos, proponemos que los alumnos respondan la siguiente pregunta:

- ¿Con qué palabras asocian la idea de “patria”? Confeccionen un listado de esas palabras, intercambien los listados y comparen qué puso uno y otro. A partir de esas listas se puede trabajar en una definición posible de “patria” y discutir si es posible llegar a un acuerdo o hay que incluir distintas posiciones.

## Ficha 3

### Síntesis histórica para ampliar información

- Las Malvinas y, por extensión, las Georgias y Sandwich del Sur fueron territorios heredados de España por la República Argentina cuando apenas nacía como país.
- En 1829, Luis Vernet fue nombrado representante del gobierno argentino en las islas. Intentó poblarlas y ejercer su autoridad.
- En 1833, las islas fueron usurpadas por tropas británicas.
- Argentina era un país joven, todavía no consolidado y con muchas luchas internas. Inglaterra se estaba constituyendo como el imperio más importante del siglo XIX.
- Desde ese momento hasta el presente, los sucesivos gobiernos argentinos presentaron demandas diplomáticas y judiciales para recuperar la soberanía argentina en las islas.
- En 1965, la resolución 2065 de las Naciones Unidas, un organismo internacional que ayuda a solucionar los conflictos entre los países, estableció que el problema de Malvinas tenía características coloniales. Es decir que Inglaterra se había apropiado ilegalmente de una parte del territorio de otro país y lo trataba como a una “colonia”. Las Naciones Unidas le dieron la razón al reclamo argentino que continúa hasta hoy en día.
- En 1982 los reclamos diplomáticos se suspendieron durante los setenta y cuatro días que duró la guerra. Tiempo después se retomaron y continúan hasta la actualidad.

# El papel de las mujeres y los afroargentinos en nuestra independencia

## María Remedios del Valle <sup>1</sup>

Al historiar los procesos de la Revolución e Independencia sudamericana, se ha tendido a dejar al margen a actores fundamentales como las mujeres, silenciando su protagonismo, al igual que el de grupos subordinados como indios, negros y mestizos.

Además de donar alhajas -como las damas mendocinas- y arrojar aceite caliente desde los techos contra las tropas enemigas, las mujeres suplantaron a los combatientes en el trabajo para mantener las cosechas durante la guerra. Auxiliaron a los soldados brindándoles albergue y proporcionaron valiosa información sobre los movimientos del enemigo.

Pero también hubo mujeres que capitanearon combates y participaron en acciones de guerra, sufriendo prisión y torturas y cayendo en el campo de batalla.

La población negra, traída por el tráfico de esclavos desde África, constituía un 30% de la sociedad porteña en 1806, y en algunas provincias superaba la mitad de los habitantes. Sin embargo, a fines del siglo XIX los



afroargentinos habían disminuido en número hasta invisibilizarse. Esto se debió a una serie de factores, como su amplia participación en las batallas por la Independencia, su reclutamiento en la Guerra del Paraguay (1864 - 1870) y los estragos causados por la epidemia de fiebre amarilla. También se dieron procesos de mestizaje con

el resto de la población.

Aunque la Asamblea del Año XIII proclamó la "libertad de vientres" de los niños nacidos de madres esclavas y, formalmente, la abolición de la esclavitud, hubo que esperar hasta la Constitución Nacional de 1853 cuyo artículo 15 proclama que "en la Nación Argentina no hay esclavos".

Los argentinos de origen africano no constituyen actualmente un grupo visible y numeroso pero la influencia africana modeló nuestra cultura con ritmos como el tango y la milonga, y está presente en nuestro idioma con palabras como mandinga, mucama, matungo, tamango, batuque, mondongo, zamba, candombe, quilombo, malambo, ronda-catonga, y muchas más.







Al reconocer el lugar que mujeres y negros ocupan en nuestra historia, recuperamos la verdadera diversidad de sus múltiples actores y superamos visiones patriarcales y discriminatorias.

Martina Céspedes y Manuela Pedraza fueron grandes luchadoras contra los invasores ingleses en 1806 y 1807. En el Alto Perú, Juana Azurduy y su marido practicaron una guerra de guerrillas. Poniéndose al frente de los Leales, una milicia de hombres y mujeres indígenas, mestizos y criollos, entre quienes se destacaron las mujeres amazonas, Juana Azurduy lideró la insurgencia indígena y campesina y peleó por la independencia.

Macacha Güemes, hermana del caudillo salteño Martín Güemes, fue una mujer que protagonizó la vida política de su provincia y participó en las batallas por la independencia, llevando adelante misiones de espionaje.

Junto a Manuel Belgrano, combatieron a los realistas en el Ejército del Norte muchas mujeres del pueblo que se sumaban a cada paso a la lucha, como Martina Silva Gurruchaga, Pascuala Balvás y María Remedios del Valle, llamada "La Capitana".

María Remedios participó en la defensa de Buenos Aires durante las Invasiones Inglesas, integrando el "Cuerpo de Andaluces".

En 1810 se unió, junto a su marido y sus dos hijos, al Ejército del Norte que dirigía Manuel Belgrano. Luchó contra los realistas en la Campaña al Alto Perú y fue protagonista de la epopeya del Éxodo Jujeño de 1812, cuando Belgrano ordenó a toda la población seguirlo y destruir al enemigo todo cuanto pudiera ser útil. Se logró, así, frenar el avance realista.

Participó también en las victoriosas batallas de Tucumán (librada el 24 y

25 de septiembre de 1812) y de Salta (el 20 de febrero de 1813). En Tucumán, considerada la victoria más importante en la Guerra de Independencia, María Remedios Del Valle dio asistencia y ánimo a los soldados. Por todo esto, Belgrano la nombró Capitana del Ejército.

En la derrota sufrida en Ayohuma el 14 de noviembre 1813, la capitana Del Valle fue herida de bala, tomada prisionera de los españoles y azotada, pero logró escapar y volvió a sumarse al ejército patriota.

Estuvo junto a Martín Güemes en Jujuy cuando se juró la bandera celeste y blanca.

Como el mismo Belgrano, murió pobre y olvidada, con cicatrices en su cuerpo.

No sabemos mucho más acerca de María Remedios.

Muchas mujeres y muchos negros fueron protagonistas de las luchas por la libertad y la independencia, pero los libros de historia no guardaron sus nombres, sus palabras ni sus retratos.

Daniel Bargman



1 Basado en investigaciones y artículos de María Cristina Fernández (Boletín Güemesiano N° 71, marzo de 2006), Verónica Engler (Página 12, 25/5/2007), Jorge Repiso y Diego Rojas (Revista Veintitrés, 18/10/2008).

# Actividades

## Actividad 1

Para trabajar con los alumnos y alumnas del 2do y 3er ciclo

Para recordar:

*La Junta de Representantes de la Provincia de Buenos Aires debatió en 1828 el caso de María Remedios del Valle, entonces anciana e indigente, y resolvió otorgarle una pensión.*

*Sin embargo, ya sea por burocracia o por falta de voluntad de dar un efectivo cumplimiento a lo resuelto, "La Capitana" murió en la pobreza.*

En base a este hecho a continuación se transcriben fragmentos del acta de la sesión de la junta de representantes cuando el 18 de julio de 1828, se debatió el tema.

### Acta de Sesiones de la Junta de Representantes de la Provincia de Buenos Aires

*"La comisión de peticiones ha examinado la solicitud de Doña Maria Remedios del Valle, conocida con el título de capitana de ejército"*

*Viamonte "Esta mujer es realmente una benemérita. Ella ha seguido el ejercito de la patria desde el año 10...Es conocida desde el primer General hasta el último Oficial en todo el Ejército. Ella es bien digna de ser atendida porque presenta su cuerpo lleno de cicatrices de azotes recibidos de los Españoles, y no se la debe dejar pedir limosna, como lo hace".*

*Sr. Aguirre: "...nosotros somos Representantes de la Provincia de Buenos Aires, y no de la nación ni del estado. Esta mujer ha hecho servicios a la patria en general (y nosotros...) no tenemos más representación ni más tesorería que de la provincia. Si se quiere pasar al Poder Ejecutivo para que como encargado de los negocios nacionales vea si encuentra arbitrio de premiarla, en horabuena: pero la Sala (de Representantes) no tiene esta facultad".*

*Anchorena: "Efectivamente, esta es una mujer singular. Yo me hallaba de secretario del general Belgrano cuando esta mujer estaba en el Ejército. No había acción en que ella pudiera tomar parte que no la tomase y en unos términos en los que podía competir con el soldado más valiente...*

*Yo oí al mismo Belgrano ponderar la oficiosidad y esmero de esta mujer. Ella debe ser el objeto de la admiración de cada ciudadano y, donde quiera que vaya, debe ser recibida en brazos y auxiliada con preferencia a un general".*

#### Sugerencias:

1- Buscar información sobre la formación de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en la Provincia de Buenos Aires en la época (1828).

2- Analizar el carácter representativo de un órgano como la Junta de Representantes que por definición estaba constituida sólo por vecinos que poseían tierras. (Tomar en cuenta que la Junta de Representantes designaba los gobernadores de la Provincia. Al designar a Juan Manuel de Rosas por segunda vez, en 1835, la Junta le otorgó la suma del poder público, lo cual lo habilitó a concentrar en su persona los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.)

3- Reseñar, discutir y analizar aspectos de las tensiones entre la ciudad porteña y las provincias del interior y entre federales y unitarios en el contexto histórico previo a la promulgación de la Constitución Nacional de 1853, la organización de la República Argentina y la federalización de Buenos Aires.

Los párrafos del acta aluden al hecho de que en dicha época el gobierno de la Provincia de Buenos Aires estaba a cargo de los negocios nacionales y de las relaciones exteriores de las restantes provincias. Asimismo, la ciudad de Buenos Aires funcionaba entonces como capital de la provincia del mismo nombre y a la vez como capital de la nación.



## Actividad 2

Para el 1er ciclo

### Un recorrido por la vida cotidiana en el Buenos Aires colonial: Los esclavos africanos

Les proponemos para introducir a los chicos y chicas en la vida cotidiana colonial y en especial en la vida de los esclavos africanos trabajar a partir de: un relato, un poema y escenas de pinturas

**a** - El artículo de Juan Carlos Coria "*Pasado y presente de los Negros en Buenos Aires*" proporciona mucha información acerca de la situación de los esclavos de origen africano en la sociedad porteña en la época colonial, especialmente en relación con los trabajos que realizaban.

- Leer el artículo en grupo (o con ayuda del/la docente) e irlo comentando.

- Luego de una primera lectura, releer el texto para responder:

¿Qué trabajos realizaban los esclavos? Realizar un listado.

¿Qué hacía la *negrita del coscorrón*?

¿En qué se parecían y en qué se diferenciaban las tareas que realizaban los esclavos en las ciudades o en el campo?

¿Hay trabajos de los que realizaban los esclavos que hoy siguen existiendo? ¿Cuáles? ¿Hay alguno que ya no exista?

**b**- La milonga "*Ropa blanca*", con letra de Homero Manzi y música de Alfredo Malerba hace referencia a un trabajo generalmente desempeñado por mujeres negras durante el siglo XIX.

- Leé la letra de la milonga ¿De qué habla? ¿Cómo se siente la mulata?

- Descubrí con qué compara el autor el color de piel de la lavandera.

- ¿Conocés otras canciones que hablen sobre la vida de los negros?

**C**- La pintura "*La cena*", de Jean Baptiste Debret ilustra una escena de la convivencia cotidiana entre propietarios blancos y sus esclavos en Brasil. Los cuadros de Pedro Figari y la imagen *Candombe en presencia del gobernador Juan Manuel de Rosas* (publicada en Revista TODO ES HISTORIA) muestran una práctica musical muy extendida *el candombe*. Miren las imágenes con detenimiento ¿qué les

llama la atención? ¿Cómo es la vestimenta? ¿Qué instrumentos de música aparecen? ¿qué estado de ánimo parecen tener los personajes pintados? ¿Conocen algún candombe?

Pueden visitar :

Vínculo: "*Candombe y resistencia*. P.Figari- el pintor de los negros"

[http://www.youtube.com/watch?v=BJtxBxx\\_6TM](http://www.youtube.com/watch?v=BJtxBxx_6TM)



**a**- Pasado y presente de los Negros en Buenos Aires

Juan Carlos Coria. Buenos Aires, octubre de 1997

(<http://www.educar-argentina.com.ar>)

*...„En lo que respecta al trato dado a los esclavos en la sociedad del Río de la Plata, hay que hacer la salvedad que salvo excepciones anómalas, el trato dispensado por los patrones de esclavos fue benigno. Muchos de ellos fueron adquiridos para el servicio doméstico y por ello debieron vivir en ambientes familiares, donde la violencia no era lo cotidiano a pesar de la autoridad paterna sin límites que regían en aquel entonces“.*

*„Al no existir casi indios dispuestos a conchabarse en el servicio doméstico y la ausencia total de los blancos europeos para esos menesteres, hizo que el negro llenara la demanda de servicio. El europeo comerciante de medianos recursos, necesitaba para su atención personal y de su*



*casa, por lo menos cuatro o cinco criados, en el caso de ser soltero. Si era casado y con dos o tres hijos, ese número se multiplicaba por dos o tres, dependiendo del nivel social y del giro comercial alcanzado”.*

*„...Su valor comercial era grande y su propiedad significaba riqueza, fuente de ingresos y status social...Los negros tenían bastante libertad y aparte de sus tareas específicas no era raro que se dedicaran a producir diferentes artesanías cuya renta, en muchos casos, representaba buena parte de los ingresos familiares...El negro esclavo era utilizado por el propietario blanco en todos los oficios manuales que el español se resistía a desempeñar. Unas veces lo hacían en talleres, por jornales que percibían de sus amos, y otras trabajaban directamente bajo la dirección de éstos. Sus mujeres mientras tanto, atendían las tareas domésticas y colaboraban en aquellas faenas caseras, que representó un verdadero ahorro en la economía familiar. Una tarea reservada, casi con exclusividad a las negras, fue la de hacer de amas de leche de los hijos de la familia a la que pertenecían, atendiendo a esos hijos ajenos con afecto y dedicación como si se tratara de hijos propios”.*

*„El buen trato dado a los negros, no significó en ningún momento la equiparación con el blanco. Nada pudo vencer el prejuicio que separaba a esos elementos étnicos. El español se mostró reacio para admitirlos, a pesar de no ser esquivo para cohabitar ilegalmente con las mestizas, cuya escala de colores fue una de las preocupaciones constantes de la sociedad en el período español. La separación fue siempre bien marcada, en talleres, oficios, escuelas, orfanatos u hospitales, pues se temía que los vicios reales o imaginarios de los negros, pudieran propagarse entre los blancos”.*

*„...Son ya clásicos los relatos respecto a la negrita que acompañaba a la señora o señorita de la casa al templo, portando la alfombra donde se arrodillaba o la llamada negrita del coscorrón, que era la mulatita que cebaba mate, atendía las órdenes o caprichos del ama y siempre estaba cerca y disponible para recibir el coscorrón o el tirón de mechas...”*

*„...Además de la compra para el servicio doméstico, muchos esclavos fueron adquiridos para que aprendieran un oficio y trabajaran fuera de la casa por un salario o retribución que acordaba el patrón. Este dinero era una forma de solventar las necesidades de la casa respectiva. Hubo así carpinteros, violinistas, herreros que hacían esas funciones. Algo parecido hicieron muchas negras y mulatas especializadas en pastelitos, pan, tortas y empanadas.*

*„Estas actividades se difundieron mucho entre los esclavos manumitidos, lo mismo que las lavanderas en el río o las planchadoras en sus ranchos o en las casas de los amos. Donde se destacó la mujer africana fue como ama de leche, y en el cuidado y crianza de los bebés y de los niños, por el afecto demostrado, el cuidado manifiesto y la suavidad de los métodos de enseñanza de las buenas costumbres y obediencia debida a los mayores”.*

*„Además de la ocupaciones domésticas, se los ocupó en el cuidado de las caballadas, bueyes y arrias de mulas, corte de leña, cuidado y conducción de carretas. Las autoridades cabildantes fueron siempre muy remisas para permitir la agrupación en gremios a negros, mulatos o mestizos de las distintas castas, como fue el caso de los zapateros. Por su parte los utilizaron en muy variadas ocupaciones como el zanjeo de las calles, para desagotar los pantanos que se formaban en las épocas de lluvia, combatir las hormigas, los perros y las ratas que amenazaban de continuo a la población; retirar de los huecos los cadáveres y también fueron ocupados como pregoneros, faroleros, serenos y hasta verdugos”.*



*„Hubo esclavos que fueron comprados expreso para hacerles aprender un oficio y luego emplearlos como mano de obra experta y lograr el aporte de dinero para mantener la casa del amo. También hubo panaderos, alarifes, veleeros, peluqueros, marineros, ladrilleros, proveedores de agua del río, pescadores y vendedores de pescado, matarifes y carniceros a domicilio y muchos otros oficios”.*

*„En las quintas y campos fueron empleados en la preparación de los sembrados, siembras, cosechas, yerras, amansamiento de los caballos, conducción de tropillas o arreos vacunos, de la misma manera en que fueron utilizados para la caza de animales cimarrones, marcaje o castración, llegando muchos de ellos a ser muy gauchos y por ello, respetados y considerados dentro de la comunidad campestre. También hubo guitarristas y cantores”.*



**b- Ropa blanca – (milonga)**  
Música: Alfredo Malerba; letra:  
Homero Manzi

Lava la ropa, mulata,  
pena y amor.  
La espuma por blanca  
parece algodón.  
Tus manos por negras,  
betún y carbón.  
Lava la ropa, mulata,  
pena y amor.  
Me dicen que por el río  
al soplo del viento sur,  
se fue tu negro Fanchico  
en una barquita azul.  
Estás lavando y llorando,  
llorando por su traición,  
que es triste seguir amando  
después que se fue el amor.  
Me dicen que por el agua,  
y que por el cañadón,  
y que por la calle larga  
robaron tu corazón.



Lava la ropa, mulata,  
pena y amor.  
Lavando y fregando  
con llanto y jabón,  
quítale las manchas a tu corazón,  
a tu corazón.  
Lava la ropa, mulata,  
pena y amor.

Lavando la ropa blanca  
con tus manos de tizón,  
piensas en aquel pañuelo  
que tu cariño bordó.  
Lavando ropa en la orilla  
las olas te hacen pensar  
en los amores que un día  
igual que vienen se van.  
No llores que por el río  
y al soplo del viento sur,  
tal vez retorne Fanchico  
en una barquita azul.



La ropa baila en el aire,  
el viento la hace bailar  
tus ojos tristes y grandes  
sólo saben lagrimear,  
ay... ay... ¡quién será que en la tarde  
los hace llorar, llorar!

Lava la ropa, mulata,  
pena y amor,  
la espuma por blanca  
parece algodón.  
Tus ojos por negros,  
betún y carbón.  
Lavando y fregando  
con llanto y jabón,  
quítale las manchas  
a tu corazón.

# Efemérides y ciudadanía crítica

En este número conmemoramos el Bicentenario de la Revolución de Mayo. Buen momento para reflexionar acerca de distintos asuntos de nuestra historia. Entre las muchas opciones posibles, desde **Aportes para la Escuela primaria**, elegimos ingresar a un tema que sigue ocupando un lugar muy importante en el Nivel, como son las Efemérides patrias. Serán abordadas desde una perspectiva particular, que denominaremos **Efemérides y ciudadanía crítica**.

## Los Estados y la construcción de la Nación

A fines del siglo XIX, los países más poderosos del planeta luchaban por la posesión de las riquezas naturales y la conquista de mercados. Esta competencia se traducía en tensiones y conflictos que presagiaban enfrentamientos muy serios. Había que preparar a las poblaciones para eventuales guerras.

En consecuencia, distintos gobiernos buscaron crear entre sus habitantes sentimientos de pertenencia e identificación con una cultura y un pasado en común. La educación fue conside-

rada una herramienta fundamental: serviría para homogeneizar sociedades, en muchos casos diversas y conflictivas, detrás de un ideario común.

Nuestro país no fue la excepción. Por esa época, el Estado nacional argentino estaba consolidado. Sus dirigentes, una élite formada por militares, terratenientes, grandes comerciantes e intelectuales, habían logrado conformar una serie de instituciones que hacían posible el ejercicio de la autoridad sobre el territorio reivindicado como propio y sus habitantes.

Sin embargo, faltaba construir una nacionalidad, es decir internalizar una identidad colectiva en una sociedad que se había tornado muy heterogénea por la llegada masiva de inmigrantes. Heterogénea y a la vez conflictiva. Algunos trabajadores extranjeros que abrazaban ideales anarquistas y socialistas, organizaban sindicatos y lograban fuertes adhesiones en las luchas por mejorar las condiciones de trabajo, los salarios, la reducción de las jornadas laborales, así como en el ideal de construir un mundo más igualitario y justo que el capitalista.

La *"cuestión social"*, como empezó a denominarse en la época la alta conflictividad reinante, se impuso en las agendas de los gobiernos oligárqui-

cos. Para afrontarla, apelaron a la represión, pero también a políticas consensuales, como la educación. Considerada como un ámbito de competencia estatal exclusiva, la élite dirigente no dudó en enfrentarse con instituciones que cumplían una función educativa, como la Iglesia y las colectividades extranjeras. La disputa se selló a favor del Estado con la sanción, en el año 1884, de la ley 1420 de educación obligatoria, gratuita y laica.

La ley permitió al Poder Ejecutivo Nacional centralizar las decisiones educativas. Entre otras cosas, promovió una relativa uniformación de los contenidos de la enseñanza en las escuelas primarias de toda la República. En la selección de contenidos, se hacía visible el objetivo nacionalizador y homogeneizador otorgado a la educación, ya que además de las matemáticas elementales, la lectura y la escritura de la lengua castellana, se prescribía la enseñanza de la Constitución Nacional, de la historia y la geografía, priorizando la *"particular de la República"* sobre la historia y la geografía generales, de las que sólo se requerían *"naciones"*.

## Auge y crisis del modelo "nacionalizador"

En las escuelas de nivel primario, estas políticas públicas se materializaron en el establecimiento de un minucioso ritual patriótico. Los actos escolares eran los momentos donde el ritual llegaba a su máxima expresión. Estaban nutridos de ideas y sentimientos que se construían bajo diversas





influencias: entre otras, las de los libros de texto y de revistas infantiles, como Billiken.<sup>1</sup>

En relación con los libros de texto, Analía Segal y Gustavo Gotbeter señalan: *“Los libros de Historia mostraban una sucesión de hechos magnánimos, epopeyas, grandes próceres y héroes. Era una historia épica, de grandes batallas, de ‘memorables jornadas heroicas’. Los grandes hombres siempre aparecían (...) subidos al caballo en actitud majestuosa o con una aureola de grandeza. Las anécdotas mostraban a estos hombres ejemplares, sin defectos en comparación con sus enemigos, ‘denostables tiranos’. (...) Los libros de geografía mostraban un país cuya riqueza estaba en sus grandes recursos naturales, en su población homogénea, en su buena asimilación de la cultura europea; un país que se destacaba en el concierto de las naciones. (...) Esta visión de nuestro pasado, de nuestra geografía y de la vida política estaba más ligada a lograr la identificación con un ideal de nación (...) (a generar admiración y orgullo), que a la comprensión crítica de los difíciles procesos de construcción de la nación real.*

*En esta enseñanza solía hacerse una interpretación dogmática o unilateral de nuestro pasado y nuestra geografía, donde era común encontrar visiones de los hechos donde todo lo nuestro era ‘bueno’ y lo demás ‘malo’ o amenazante. Los héroes y próceres nunca se equivocaban, no dudaban, no tenían flaquezas.*

*Tampoco se daba lugar al análisis de los hechos desde distintos puntos de vista ni se permitía en el aula que los chicos plantearan sus dudas o sus acuerdos y desacuerdos con los protagonistas de los hechos”<sup>2</sup>.*

En este modelo, el énfasis estaba puesto en lo corporal y en lo gestual; la emoción se imponía por sobre la razón. El objetivo no era alentar el pensamiento crítico, sino la identificación con un pasado épico y majestuoso, que se presentaba a todos (inclusive a los hijos de inmigrantes) como una historia transitada en común. De



lo que se trataba, en suma, era de internalizar una identidad colectiva (un “nosotros” argentino) que primara sobre otras identidades, como las de clase, las de origen y las locales.

El modelo “nacionalizador” se mantuvo vigente y vigoroso durante muchas décadas. Fue alentado, con matices propios, por las distintas dictaduras militares que padeció la sociedad argentina durante el siglo XX. Pero, en los últimos treinta años, el modelo fue, paulatinamente, perdiendo capacidad para generar emotividad. Por distintos y complejos motivos, en muchas escuelas, las grandes gestas se transformaron en repetidos y desapasionados relatos; la inercia y la rutina pasaron a dominar el desarrollo, tanto de las clases como del acto conmemorativo, reemplazando a la vieja emoción.

La situación descrita parece ser un correlato de tendencias observables en la sociedad toda. Los feriados –muchas veces desplazados de la fecha conmemorativa para alentar la actividad turística– sirven para el descanso o para festejos, cuyas connotaciones se alejan bastante de las del aniversario en cuestión.

## Posibles respuestas a la crisis

¿Qué es lo que sucedió para que un período tan importante de su historia haya perdido relevancia en la sociedad argentina? Desde nuestra perspectiva, se trata de un momento muy significativo del pasado. Un momento de ruptura en el que un grupo social decide tomar en manos su propio destino. Un período donde lo que está en juego es nada menos que terminar con trescientos años de domi-

nación española, así como el dotarse de nuevas instituciones, fundadas en principios innovadores, como la libertad y la soberanía popular.

Hay quienes afirman que la clave para responder a esta pregunta está en el sentido único, cerrado y universal que se ha conferido al abordaje de estos acontecimientos. Sostienen que, por lo general, en la escuela no se refleja la complejidad y conflictividad de estos hechos; que no se los problematiza ni se estimula el ingreso a múltiples miradas y significaciones, prevaleciendo una única interpretación, laudatoria, de estos acontecimientos.<sup>3</sup>

Quizás, en estas visiones cristalizadas y sacralizadas del pasado, en esas miradas que fueron transformándose en dogmas y que, por tanto, no promueven el pensamiento crítico, reside una de las causas de su pérdida de vigencia en la actualidad.

La celebración de las efemérides patrias plantea hoy, pues, a docentes, alumnos, padres... ciudadanos en general, el inquietante desafío de salirse del modelo de consagración de una fecha y un discurso, para producir en su reemplazo momentos de reflexión. Instancias donde podamos poner en diálogo múltiples perspectivas de análisis y construir puentes con ese pasado, desde interrogantes de nuestro presente, así como desde las incitaciones que nos llegan de la historia crítica.

De este modo, quizás, podamos salir de las repeticiones desapasionadas o de los olvidos, para ingresar en un camino donde la evocación de estos acontecimientos dispare búsquedas, sentidos y pasiones que nos ayuden a desentrañar los complejos, duros y a la vez apasionantes, problemas del pasado y el presente argentinos.

Mabel Scaltritti

1 Billiken hizo su aparición en 1919, editada por la Editorial Atlántida.

2 Segal, A. y Gotbeter, G., *Didáctica de las Ciencias Sociales para la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Estrada, 1995, págs. 17 a 19.

3 VV.AA., *Efemérides entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

# Actividades

## Breve reseña histórica 1810 – 1820

Con excepción del 12 de octubre o el Día del Maestro, las restantes conmemoraciones tradicionales, las llamadas “efemérides patrias”, se relacionan con un mismo período histórico: el de la ruptura de la situación colonial y los primeros años de vida independiente. Se trata de una etapa compleja y conflictiva, caracterizada por múltiples cambios y por serios enfrentamientos entre sus diversos actores.

Después del 25 de Mayo de 1810, la guerra sucedió a la Revolución. En tal contexto, los revolucionarios se inauguraron en la tarea de gobernar y gestionar, así como de guerrear y dirigir la contienda bélica. Fueron años de novedosas experimentaciones institucionales y de inestabilidad política. Tiempos de arduas búsquedas y encendidos debates en torno a la oportunidad y conveniencia de declarar rotos los vínculos con España.

La ruptura implicaba decidir sobre el sistema político y económico, la forma de gobierno y las relaciones internacionales. Serias decisiones, cargadas de consecuencias futuras, debían ser tomadas en una situación internacional que, desde 1814, se tornó adversa, en medio de profundas divisiones políticas internas y una situación militar complicada.

En ese contexto local e internacional, convulsionado y cambiante, representantes de distintas provincias se reunieron en Tucumán para resolver las cuestiones pendientes. No era, sin duda, una tarea fácil. La decisión de “romper los vínculos con España y con toda nación extranjera”, se demoró durante meses y requirió de la firme intervención del General José de San Martín, quien, desde Mendoza, escribió clamando por la necesidad imperiosa de declarar la independencia para legitimar las acciones del Ejército de los Andes. Otros temas no se pudieron resolver: las opiniones estaban divididas en relación con la forma de gobierno (monarquía o república) y el conflicto entre centralistas y federales se expresó claramente en Tucumán, a través, por ejemplo, de la ausencia de los representantes de las provincias de la Banda Oriental y el Litoral, visiblemente enfrentados con las políticas centralistas de los gobiernos instalados en Buenos Aires.

El vínculo colonial fue roto en Tucumán y en los campos de batalla del Noroeste, Chile y el Perú. Sin embargo, cuestiones vinculadas a la forma de gobierno y al centralismo y federalismo tardarían aún décadas en saldarse. El Congreso trasladado a Buenos Aires, sancionó en 1819 una Constitución centralista que derivó en nuevas guerras civiles y arrasó con el gobierno del Directorio. Llegaban así a su fin los intentos de unidad de la primera década revolucionaria y comenzaba un extenso período que perduró hasta las décadas de 1850 -1860 (el de las autonomías provinciales), donde los sentimientos localistas se impusieron sobre los difusos y débiles sentimientos nacionales.

Entretanto, la ruptura del lazo colonial no entró una independencia en la esfera económica. Los vínculos con España fueron reemplazados por otros que se habían ido tejiendo en los últimos años coloniales y que se consolidaron en el período revolucionario, con la pujante Inglaterra, eje del desarrollo capitalista a nivel mundial.





Para colaborar en la construcción de una ciudadanía crítica que, sin descartar la emoción, abra paso al análisis, la comprensión, la contrastación de distintos puntos de vista, así como a la progresiva construcción de conceptos y de principios claves de las Ciencias Sociales, la labor de la escuela primaria es fundamental.



Ya desde el primer ciclo, podríamos poner en cuestión una idea fuertemente arraigada entre nosotros acerca de que las sociedades son simples, homogéneas y armónicas. En realidad, se trata de un deseo, visiblemente

opuesto a lo que demuestra la investigación historiográfica y las mismas vicisitudes del presente. En las sociedades, los individuos, los grupos, luchan y se enfrentan en la defensa de sus diversos intereses. Los motivos son varios, pudiendo ser económicos, ideológicos, religiosos, territoriales, etc. En determinadas circunstancias históricas, pueden primar las tendencias a la cohesión y la búsqueda de consensos; en otras, la disgregación de la sociedad puede ser un horizonte en ciernes.

El período revolucionario abierto en Mayo de 1810 es muy propicio para trabajar estas ideas. En los primeros años de escolaridad, para colaborar en la construcción de nociones, como complejidad y heterogeneidad social, podríamos caracterizar a los distintos grupos que conformaban la sociedad virreinal, ingresando por su vida cotidiana. Podríamos alentar el conocimiento de cuáles eran las formas de vida de las élites, así como las de los grupos que conformaban los sectores populares. ¿Cuáles eran los derechos de unos y otros? ¿Cuáles los privilegios de las élites? ¿Por dónde pasaban sus conflictos? <sup>4</sup>.

La construcción de conceptos, así como la diversidad de intereses y de opiniones que entran en pugna en distintos momentos de la historia y el presente, puede alentarse en el segundo ciclo trabajando con los debates acerca de la legitimidad de la autoridad del Virrey que se produjeron en Buenos Aires en las vísperas del 25 de mayo de 1810.

Conceptos tales como **legitimidad del poder, soberanía popular** y **representación política** son claves para el tratamiento del tema. Para colaborar en su construcción, podemos recuperar representaciones de nuestros alumnos, interpelándolos acerca de quiénes gobiernan hoy el país y por qué gobiernan algunos y no otros. De este modo, podremos conocer, y eventualmente discutir y/o complejizar, algunas ideas que ellos tienen respecto de la organización del poder político, así como de los principios que lo legitiman. Podremos retomar estas ideas y aportar nueva información y explicaciones acerca de las características más salientes del sistema político actual (democracia, voto, representatividad y legitimidad). Sería deseable alentar luego una contrastación con la organiza-

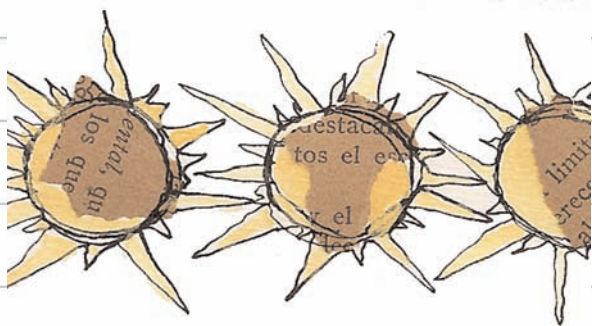
ción política colonial, enfatizando en conceptos como **monarquía, legitimidad de derecho divino** y **delegación del poder monárquico en el virrey**. Una vez realizada esta tarea, consideramos que los alumnos estarán seguramente mejor dotados para establecer diferencias entre el principio de legitimidad vigente en la actualidad y en el pasado colonial, así como en la apropiación de conceptos y vocabulario específico de las Ciencias Sociales.



También puede presentarse una selección de fuentes sobre los debates abiertos en Buenos Aires, luego de la caída de la monarquía española en manos de Napoleón<sup>5</sup>. Sería deseable guiar el análisis de las fuentes con preguntas que alienten la identificación de los individuos y grupos que estaban a favor de mantenerse bajo la autoridad del Virrey y de España y los que estaban en contra, proponiendo, en su reemplazo, un gobierno elegido por el pueblo. Una puesta en común de las conclusiones permitirá, entre otras cosas, ofrecer información complementaria y alentar la argumentación oral.

Los libros de texto pueden venir en nuestro auxilio para trabajar otros aspectos del problema, como por ejemplo, las relaciones entre las distintas posturas analizadas con los posicionamientos de los diferentes grupos de la élite colonial respecto de las jerarquías sociales vigentes y del sistema comercial.

De este modo, con la identificación de distintos actores, de sus intereses y los temas y problemas que los enfrentaron, contribuiremos a romper la idea de homogeneidad, simplicidad y armonía sociales. Habremos tenido, además, la posibilidad de relacionar distintas dimensiones de la realidad histórica (económica, social, política e ideológica) y, por lo tanto, avanzar en la identificación de las múltiples causas que explican los hechos y procesos históricos. También enriquecer la noción de cambio, al comparar la organización política colonial, la establecida en tiempos de la Revolución y en la actualidad.



Un trabajo con la dimensión de las costumbres y/o las creencias permitirá reflexionar sobre las continuidades, ya que en el pasaje de la sociedad colonial a la independiente, los cambios en la esfera política no fueron acompañados por rupturas en todos los planos de la realidad social. Puede profundizarse, por ejemplo, en el hecho de que la Revolución no modificó la condición de las mujeres heredada de la colonia. Varias obras biográficas sobre algunas mujeres de la élite, así como la búsqueda y selección de imágenes en distintas fuentes aportarán información, sin duda, valiosa.

La perspectiva de indagar sobre cambios y continuidades entre el pasado colonial y la década revolucionaria puede constituir un eje interesante para tratar otros temas, como por ejemplo, el impacto de las guerras de la independencia sobre la producción, el comercio, la sociedad, la cultura y/o la vida cotidiana.<sup>6</sup>



4 Un modelo para este abordaje puede encontrarse en: Ciencias Sociales 1, Serie Cuadernos para el aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006, págs. 54 a 77, [www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html](http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html)  
5 Se podrían utilizar fragmentos de las Actas del Cabildo de Buenos Aires en la "Semana de Mayo"... 17 a 19.  
6 Secuencias didácticas sobre estos y otros temas de los períodos virreinal y revolucionario, podrán consultarse en: Propuestas para el aula, EGB 1 y EGB 2, Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2000.  
[http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_ppea\\_egb1.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html) y [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_ppea\\_egb2.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb2.html)



# ¿Cómo ha influido la inmigración europea en las comidas argentinas?

La Educación Alimentaria y Nutricional abarca saberes muy diversos, es posible vincularla con las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Tecnología y otras áreas curriculares.

Desde la perspectiva adoptada, entendemos que la alimentación es un fenómeno complejo que integra estrechamente las dimensiones biológica y cultural, al punto de condicionarlas mutuamente. El hecho alimentario, en nuestras sociedades atravesadas por el fenómeno de la globalización, requiere una aproximación multidimensional, que visualice el estudio de la alimentación en el marco de una cultura. En este sentido, la alimentación es una de las numerosas actividades que configuran la vida cotidiana de cualquier grupo social, del presente o del pasado y que por su especificidad y polivalencia adquiere un lugar central en la caracterización biológica, psicológica y cultural de la especie humana.

Justamente, por tratarse de un hecho cotidiano, familiar a todas las personas y comunidades, consideramos que la educación alimentaria se convierte en un desafío para la escuela, que nos obliga a considerarla en toda su amplitud y complejidad.

En este artículo, que está tomado de un material publicado por el Ministerio de Educación con la cooperación técnica de FAO, proponemos analizar la influencia que ciertos procesos históricos han tenido en algunas de las comidas típicas de

## LA GASTRONOMÍA ARGENTINA DEL SIGLO XIX

Durante el siglo XIX y principios del XX la “mesa de los argentinos” era una mesa muy aburrida: carne asada, pucheros, bifés y ensalada. Debido a la abundancia de ganado vacuno en estas tierras y a las costumbres seminómades de los gauchos, se fue incorporando a la cocina criolla el gusto por el consumo de carnes asadas (con algunas excepciones como las zonas urbanas o las sociedades rurales donde los locros, las empanadas y las humitas tenían fuerte presencia).

Los hábitos alimentarios comenzaron a cambiar y enriquecerse con la llegada de las corrientes inmigratorias. Podría decirse que la gastronomía argentina dependió de los aportes extranjeros.

nuestro país. Abordaremos en el aula cuestiones relacionadas con las influencias de la inmigración europea en la cocina argentina, a través de algunas propuestas que permitan reconocer alimentos y costumbres provenientes de otras culturas adoptadas por nuestra sociedad a través del tiempo.

Si hacemos el esfuerzo de pensar nuestra identidad en clave alimentaria, una serie de comidas desfilan por nuestra mente y nuestro paladar, algunas más antiguas, otras más nuevas, algunas propias de los pueblos originarios, otras con sabores europeos: ¿en qué sala de maestros no hay un mate y unos bizcochitos? Son un legado de los guaraníes y los españoles, nos acompañan en la hora libre.

Desde esta perspectiva, podemos pensar nuestra identidad como un proyecto de integración, articulando las múltiples diversidades, en este caso, alimentarias.

Esto es especialmente valioso en ocasión del bicentenario: conmemorar los doscientos años de nuestra patria también es festejar la variedad de nuestras mesas; cómo se han ido y se van nutriendo con los sabores de quienes viven aquí desde tiempos remotos, de los que llegaron y de los que llegan a estas tierras. Las comidas van cambiando, se van mezclando, se recrean recetas, se cambian ingredientes, se descubren nuevos gustos y sabores...

Nora Bahamonde, Mariana Rodríguez y  
Marta Bulwik

# Actividades

Para identificar la influencia de las cocinas europeas en la cocina argentina podemos pedir a los alumnos que nombren comidas o costumbres culinarias asociadas popularmente con la inmigración europea. Para ello podemos sugerirles que amplíen los ejemplos a partir de la información que se presenta en la *Revista Comidaventuras 3*<sup>1</sup>.

A partir del listado de comidas que armen los alumnos, les podemos pedir que busquen información de cada una de las nombradas. Para colaborar con el proceso de recopilación de datos podemos solicitarles que elijan dos y organizar la información en fichas.

La ficha se puede armar de la siguiente forma:

<b>Comida:</b>
<b>País de Origen:</b>
<b>Ingredientes:</b>
<b>Preparación:</b>
<b>Algunas costumbres asociadas a ella:</b>
<b>Aporte nutricional:</b>

Una vez finalizada la recopilación de información en la ficha, realizaremos una puesta en común con el propósito de analizar los datos y armar un fichero para el aula. Durante el armado del fichero discutiremos con los alumnos cómo realizar el ordenamiento, por ejemplo, si lo haremos en base al criterio *país de origen*, *tipo de comida* u otros. Al finalizar, podemos organizar un índice para facilitar las búsquedas posteriores.

Para continuar con el trabajo les propondremos a los alumnos la elaboración de un mapa en el que se ubiquen, a modo de infografía, los países de origen y las comidas. Así, por ejemplo, podemos colocar una flecha que salga de España e indique: chacinados, jamones y tortillas; de Italia, una que indique bagueta, pastas y pizza; de Grecia, musaka, y otras que los niños aporten.

Para ampliar el análisis y la interpretación de la información registrada en la infografía,

podemos proponerles que elaboren un gráfico de barras en el que se represente la frecuencia (número de comidas) para cada país de origen. De este modo, se pondrá en evidencia qué corrientes inmigratorias han influido más en las cocinas locales.

Otra actividad para realizar con los chicos es que busquen información acerca de las características climáticas del país de origen de cada comida. Esta información la relacionaremos con los aportes de energía y de hidratos de carbono, lípidos y proteínas, para que puedan

1 Al final de esta nota, se presenta un artículo con distintas comidas y sus orígenes para que los alumnos lean en las páginas 6 y 7 de la revista "Comidaventuras 3. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Educación alimentaria y nutricional. Revista para el alumno. 3 nivel (5° a 7° grados/años de Educación General Básica/Primaria). Ministerio de Educación y FAO (2009)".

Puede verse en : [www.educaciencias.gov.ar/Comidaventuras\\_3\\_EAN\\_1-1.pdf](http://www.educaciencias.gov.ar/Comidaventuras_3_EAN_1-1.pdf).



inferir que las comidas también responden, entre otros factores, a las condiciones ambientales del país de donde provienen. Podemos orientar el análisis con preguntas del tipo: *¿Cómo es el clima de la región de la que provienen las comidas? ¿En qué época del año se consumen en su país de origen? ¿Las comidas analizadas, aportan mucha o poca energía? ¿El aporte energético podría relacionarse con los requerimientos de la región del país donde se consumen actualmente?*

De este modo se podrá en evidencia que, más allá de los requerimientos propios de la región en la que se ha adoptado la comida, las elecciones personales están condicionadas por factores afectivos, que mantienen y reproducen los lazos entre los sujetos pertenecientes a un grupo social o a una comunidad de origen.

Proponemos también que los chicos puedan leer las páginas 6 y 7 de *Comidaventuras 3* y escribir o dialogar acerca de las preguntas que allí se plantean.

## ¿Nos juntamos

Es frecuente que los argentinos nos reunamos en torno a la mesa... "Che, ¿el sábado nos juntamos a comer unas pizzas?" "¡Este domingo hagamos un asado!" "¿Quién prepara las pastas?"

Por otro lado, pensemos en nuestros gustos... Muchos de nosotros morimos por las milanesas, comemos papa en mil preparaciones, nos enloquece el flan con dulce de leche...

### LA COCINA CRIOLLA

La cocina argentina tiene influencias de muchas culturas. En la época colonial se mezclaron las recetas de los pueblos originarios y las de los españoles, lo que dio origen a la **cocina criolla**.

Predominaban el **locro**, la **mazamorra**, las **empanadas** y los **pucheros**. Como en estas tierras había mucho ganado vacuno, se incorporaron las carnes, especialmente asadas, ya que era un alimento barato y abundante.

¿Saben hacer empanadas?  
¿Y locro?

¿Desde cuándo creen que tenemos estos hábitos vinculados con la comida? ¿Cuáles creen que podrían ser los orígenes de estas preparaciones que tanto nos gustan?

### LA COCINA ITALIANA

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, llegaron a nuestro país una gran cantidad de inmigrantes de muchos lugares de Europa.

Ellos cambiaron la cocina criolla.

Los italianos fueron los que más comidas y hábitos nos aportaron. Las pastas (**tallarines**, **ñoquis**, **ravioles**, **lasañas**, etc.), la **pizza** y las **milanesas** son las comidas italianas que más éxito tuvieron. Pero también las **salsas de tomate**, el **pesto**, el **pan dulce**, la **pasta frola**, el **risotto**, la **fainá** y los **tomates rellenos con pescado**...

¿Comieron alguna vez ravioles o capelettis? ¿Qué diferencias tienen?  
¿Con qué les gusta rellenarlos?

Además, incorporamos algunas de sus tradiciones, por ejemplo, reunirnos los domingos a comer pastas.

Algunas personas mantienen la tradición de comer ñoquis el día 29 de cada mes colocando dinero bajo el plato ¿Por qué crees que lo hacen?



# a comer algo?



## LOS ESPAÑOLES TAMBIÉN DEJAN SU LEGADO

De la inmigración española no quedaron tantas comidas como de la italiana excepto el **flan** y la **tortilla de papas**. Aunque sí fue muy importante el aporte de los españoles de la zona de Galicia, ya que al llegar a la Argentina muchos se dedicaron al rubro gastronómico. ¡Rápidamente aprendieron a elaborar comidas típicas italianas!

Investiguen...  
¿Cómo se hace una tortilla "á la española"?

## INVENTOS ARGENTINOS

¡No crean que adoptamos todas estas comidas sin hacerles cambios! Por ejemplo, las **milanesas napolitanas** nunca se originaron en Nápoles (Italia) sino en un restaurante argentino llamado Nápoli. inventamos eso de comer **queso con dulce batata o de membrillo**, y muchas variedades de pizza, como la **napolitana** y la **calabrese**.  
los **tallarines a la parisien** y los **sorrentinos**; ¡Todos inventos argentinos!

Este artículo está extraído de "Educación alimentaria y nutricional. Libro para el docente. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Ministerio de Educación, FAO (2009)", material realizado con apoyo técnico consultivo de: Ministerio de Salud, Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Puede verse en <http://www.educaciencias.gov.ar/Libro%20docente%203%20EAN.pdf>  
El material completo de este proyecto (Libros para el docente, Revistas y láminas para los alumnos) puede bajarse en: [http://www.educaciencias.gov.ar/2008/09/proyecto\\_de\\_alfabetizacion\\_cie.php](http://www.educaciencias.gov.ar/2008/09/proyecto_de_alfabetizacion_cie.php)



# Las decisiones didácticas implícitas en un juego reglado “A restar los dos dados”

En este artículo vamos a continuar<sup>1</sup> analizando las posibilidades que brindan los juegos reglados como recurso de enseñanza<sup>2</sup>, ya que su uso en el aula puede posibilitar, bajo ciertas condiciones, la construcción y utilización de repertorios de cálculos memorizados.

Es frecuente escuchar a los docentes decir “yo no propongo juegos porque los chicos se excitan y hacen mucho lío”, o “si juegan no escriben nada en el cuaderno y los padres se quejan porque no trabajamos”, o “si los chicos juegan yo no puedo ver todo lo que hacen y nadie corrige”. Sin embargo, veremos cómo su potencialidad como situación de enseñanza justifica volver a pensar las características del juego propuesto y la gestión de clase de modo de superar estas dificultades.

En el primer ciclo, una de las problemáticas centrales de enseñanza está en la resolución de las restas.

Si analizamos las producciones de los alumnos en distintas clases, es posible escuchar, por ejemplo al resolver cálculos como  $780 - 90$  en forma mental, procedimientos tales “como 90 menos 80 es 10 entonces  $780 - 90$  es igual a 710”.

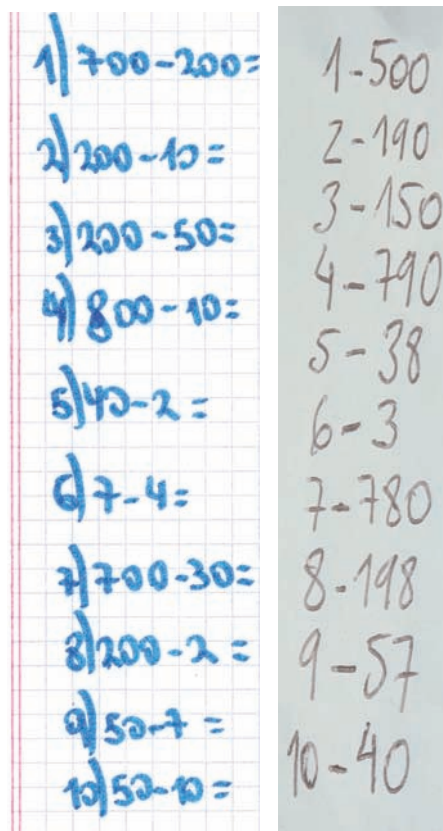
Este mismo error lo observamos en las cuentas ya que algunos alumnos suelen hacer

$$\begin{array}{r} 752 \\ - 183 \\ \hline 631 \end{array}$$

El pensamiento que subyace a este procedimiento es que en cada posi-

ción hay que restar el menor al mayor independientemente de si pertenece al minuendo o al sustraendo, en este caso  $3 - 2$ ,  $8 - 5$  y  $7 - 1$ .

En la publicación anterior afirmamos que “el dominio del cálculo mental no se logra con la realización de una buena cantidad de operaciones diferentes, sino organizando una sucesión de actividades con diversos propósitos”, por tanto, en este artículo propondremos un juego que lleve a los chicos a trabajar con cierto repertorio determinado de restas que el docente deberá incluir en una secuencia de enseñanza. También intentaremos dar respuesta a las inquietudes de los docentes mencionadas anteriormente, a partir del análisis de cada una de las decisiones didácticas implícitas en el juego. En este caso, la elección de los materiales, la conformación de los grupos y la validación de las respuestas.



**“A restar los dos dados”:** restas de números redondos.

**Materiales:** un papel y un lápiz para cada uno de los integrantes del grupo y dos dados por grupo. En las caras de cada dado deben figurar dos números de cientos, dos de dieces y dos sueltos, por ejemplo, en un dado 300, 700, 50, 10, 4 y 2 y en el otro 200, 800, 30, 40, 6 y 7.

**Organización de la clase:** en grupos de a 4 ó 5 chicos, de los cuales uno es el secretario en cada vuelta.

**Desarrollo:** el secretario es el encargado de tirar diez veces los dos dados y escribir el cálculo correspondiente a cada tirada, en este caso la resta de los dos números. Los otros integrantes deben ir escribiendo en sus hojas los resultados de los cálculos. Al terminar las diez tiradas, comienzan en forma conjunta a revisar los resultados obtenidos en cada tirada. Si todos escribieron el resultado correcto se anotan 10 puntos cada uno. Si el resultado no es coincidente, entre todos tratan de encontrar el correcto y el o los niños que tenían el correcto se anotan 10 puntos luego de explicar al resto del grupo cómo lo pensaron.

Si vuelven a jugar, cambia el secretario. Gana el que al final de las vueltas obtuvo mayor puntaje.

Analicemos conjuntamente algunas decisiones didácticas tomadas en relación con las características del juego.

La elección de los dados hace que los cálculos que los chicos tengan que resolver sean del tipo

**800 - 300**

**800 - 50**

**800 - 4**

**40 - 10**

**40 - 2**

Éstos están de acuerdo con el propósito de afianzar el repertorio de restas de números "redondos" de cien, diez y sueltos y discutir sobre las estrategias que nos permiten resolver estos cálculos.

Teniendo en cuenta que, en este juego, el tipo de números que incluimos en los dados es una variable didáctica<sup>3</sup> que nos permite complejizar la propuesta, podríamos modificarlos incluyendo valores de miles, por ejemplo 3000-6000, 500, 200, 80, 5 lo que nos permitiría ampliar dicho repertorio de cálculo.

En todos los grupos de clase los conocimientos de los distintos alumnos son heterogéneos, por lo que es posible proponer el mismo juego a todo el grupo pero con diferentes pares de dados según los conocimientos de los integrantes.

Por otro lado, es posible utilizar el mismo juego variando tan sólo la operación involucrada por lo que el juego podría llamarse **"A sumar los dos dados"**.

Otra decisión didáctica es que los grupos sean de 4 o 5 chicos y que en el grupo los distintos integrantes asuman diferentes roles. ¿Es conveniente que sean tantos? ¿Y que haya distintos roles? ¿Trabaja lo mismo el que resuelve que el que es secretario? ¿Es conveniente que el secretario sea de los "mejorcitos" así organiza su grupo y corrige? ¿Los grupos deben armarse con chicos con saberes homogéneos o heterogéneos?

En primer lugar, la cantidad de chicos que integran los grupos en un juego debe decidirse en función de la "mayor actividad matemática" que puedan realizar a partir del juego. En este caso, es conveniente que sean más así es posible que haya variedad de procedimientos para explicar un mismo cálculo. Es importante tener en cuenta que todos los integrantes del grupo participen activamente del juego desde el punto de vista cognitivo, pudiendo desempeñar diferentes roles. Al pensar los roles hay que garantizar que los niños que asuman cada uno de ellos realicen "actividad matemática".

¿Cuál es en este caso? El que anota el cálculo tendrá que decidir cómo escribirlo en función de los dados que salieron o, lo que es lo mismo, cuál se le resta a cuál; y los demás, además de esto, tendrán que resolver el cál-

culo. Como los saberes puestos en juego son diferentes, es conveniente que el rol de secretario sea rotativo.

No existe una regla general para decidir como armar los grupos en función de los conocimientos de los integrantes. Lo que sí podemos afirmar es que es conveniente variar el criterio y tener en cuenta lo que posibilita y lo que inhibe cada una de estas elecciones. Cuando comparten el juego chicos con conocimientos cercanos la ventaja es que "nadie le hace la tarea a nadie" pero, en estos casos, a veces la desventaja es que los procedimientos que aparecen son menos dispares.

Si, en cambio, se trabaja con chicos con conocimientos heterogéneos, la ventaja es que aparece mayor variedad de procedimientos y la desventaja es que los chicos que más pueden no dejan pensar a los otros o, lo que es lo mismo, los que menos pueden no se animan porque saben que los otros "pueden más". Una muy buena opción es conformar los grupos con chicos con saberes heterogéneos pero no tan marcadamente diferentes y armar un grupo de "aquellos muy veloces".

La tercera decisión didáctica en este juego tiene que ver con quiénes deciden la puntuación de cada uno. El hecho de que sea una decisión conjunta de los chicos posibilita que el docente no necesite estar en cada grupo y pueda dedicarse sólo a aquellos grupos donde se presenten conflictos.

Así, son los mismos chicos los que corrigen a sus compañeros. Pero no sólo corrigen sino que también tienen que explicar la estrategia utilizada. ¿Qué actividad matemática está haciendo el que cuenta cómo lo pensó? Está haciendo explícito lo que hizo implícitamente, está poniendo en palabras, formulando su pensamiento tratando que los otros lo entiendan. ¿Y los que escuchan cómo el otro lo pensó? Están interpretando el procedimiento utilizado por otros. En este momento se trata de que, al compartir estas estrategias, unos puedan aprender de los otros y anali-







zar con qué estrategias el cálculo se resuelve correctamente y en forma más rápida.

Es conveniente que, luego de algunas partidas, el docente organice una puesta en común, un momento de reflexión sobre el desarrollo del juego en el que se analicen la pertinencia de las estrategias utilizadas como así también las que permitieron facilitar los distintos tipos de cálculos, ya que jugar no es suficiente para aprender.

La decisión de que cada uno haga su registro personal le permite al docente analizar en qué tipos de cálculo se presentaron las mayores dificultades para centrar en ellos la discusión de la puesta común.

Preguntas tales como ¿qué estrategias utilizó cada uno?, ¿todos jugaron de la misma manera?, ¿descubrieron alguna estrategia más eficiente que otras dentro de las utilizadas?, les permite reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado: cómo restar números redondos de manera fácil.

Para el caso de las restas de cienos, podemos preguntar, por ejemplo, ¿qué cálculo me sirve para hacer  $800 - 500$  ó  $700 - 200$ ? Algunos alumnos podrán apoyarse en cálculos con números más pequeños como “ $8 - 5$  y  $7 - 2$ ”, mientras que otros podrán pensarlo como “ $500$  más cuánto me da

$800$ ” estableciendo relaciones entre la suma y la resta.

Una pregunta posible al analizar las estrategias utilizadas en los cálculos de cienos menos dieces como  $800 - 30$  podría ser ¿puedo pensar lo mismo que en las restas entre cienos? En este caso se podrá observar que sólo la segunda estrategia –que se apoya en la suma– podría reutilizarse. Para esto, conocer las sumas que dan  $100$  facilita estos cálculos, debiendo también discutir qué pasa con el resto del número.

Por ejemplo, un alumno podría pensar de este modo: “ $70 + 30 = 100$ , como tengo que hacer  $800 - 30$ , puedo hacer  $800 - 100$  y al resultado sumarle  $70$ ”.

Otra opción sería:  $800 - 30$  es lo mismo que  $700 + 100 - 30$ . Si hago  $100 - 30 = 70$  me queda  $770$ .

La misma discusión podrá realizarse a propósito de la restas de cienos menos sueltos como  $100 - 8$ , concluyendo que las sumas a  $10$  facilitarán estos cálculos, debiendo discutir qué pasa con el resto del número.

Los registros de resultados de cálculo que los chicos realizaron en el juego pueden pegarse en el cuaderno de clase como evidencia del trabajo realizado.

Concluyendo, la organización del grupo permitirá que los chicos jue-

guen y en todo caso podremos preguntarnos si el “ruido” en el aula, es excitación y desorden o simplemente entusiasmo.

Al proponer que en el juego se realicen registros se garantiza la producción de evidencias. Éstas le permiten al docente evaluar los conocimientos puestos en juego por los alumnos para organizar la puesta en común y también posibilitan que los padres se enteren de lo trabajado en el aula.

Por último, el juego posibilita que la validación de las producciones de los alumnos no esté a cargo del docente ya que es realizada por los mismos alumnos. De esta manera, el docente puede intervenir atendiendo otras situaciones que se presentan en el aula.

Por tanto, según el objetivo que se proponga, el docente elegirá el juego que desarrollarán los alumnos teniendo en cuenta las reglas del juego, el material elegido y la organización del grupo. A partir de estas decisiones el docente conducirá los distintos momentos de la clase, contenido que profundizaremos en la próxima revista.

Silvia Chara

1. Ver el artículo *¿Qué podemos hacer en Matemática en el período de recuperación?* Publicado en el número anterior de la revista APORTES... para la escuela primaria. Febrero 2010.

2. Chemello, G. (COORD.); Agrasar, M. y Chara, S. (2001), *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1* (Material para docentes y recortable para alumnos), Buenos Aires, Ministerio de Educación. [www.me.gov.ar/curriform/pub\\_jem.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_jem.html)

3. Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003) en *El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales*, afirman sobre la noción de **variable didáctica**: “Como ya dijimos al inicio de este capítulo, las situaciones didácticas son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propios de un conocimiento bien determinado. Algunas de estas condiciones pueden variar a voluntad del docente y constituyen una variable didáctica cuando, según los valores que toman, modifican las estrategias de resolución y, en consecuencia, el conocimiento necesario para resolver la situación”. En Panizza, M. (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB : análisis y propuestas* (pp. 131-162). Buenos Aires: Paidós.

# Poesía con los chicos<sup>1</sup>

## Descripción general de la propuesta

Proponemos un proyecto organizado en dos grandes etapas:

1 La primera supone el despliegue de múltiples lecturas, con el propósito de que los alumnos cuenten con una "biblioteca mental" de la antología de poemas que el maestro propone y que será el punto de partida de otras posibilidades. A la vez, nos interesa trabajar en relación con ciertos saberes propios de los lectores de poesía: percepción y generación del ritmo y del énfasis; distinción entre poesía anónima, de tradición oral, y de autor; conocimiento de algunos autores; entre otros. Por otra parte, se proponen situaciones de escritura, relativas al análisis y la interpretación de textos poéticos, así como a la creación de algunos nuevos.

2 Durante la segunda etapa, el foco estará puesto en la práctica de la lectura de un poema escogido por cada chico o chica, con el fin de realizar una presentación a la comunidad escolar o bien para la construcción de un corpus de poemas leídos y grabados por ellos. Para esa elección personal proponemos abrir el abanico de poemas iniciales, fundamentalmente a partir de la lectura de libros, y de la indagación en las familias de poemas recordados.

## Selección del corpus

### Libros de poesías

Antes de iniciar el proyecto, consideramos necesario recurrir a la biblioteca de la escuela o del barrio, para

contar con libros que incluyan poesías, antologías de autores o de varios autores. Este material es un insumo importantísimo para el armado del proyecto y también para la segunda etapa.

### Corpus de poemas

Como los chicos leerán múltiples poemas escogidos por ellos a partir de un corpus seleccionado, es necesario reunir una batería importante de poesías. Lo más conveniente es multiplicar el número de alumnos por tres; de allí se deduce el número de textos con los que es necesario contar. Si el grupo es de 25 alumnos, será necesario entonces tener al menos 75 poemas diferentes.

Para la selección de los poemas sugerimos diversificar lo más posible los textos, de manera de que cada chico, en función de su gusto y de los desafíos que él mismo se dé o que el maestro le plantee, pueda ir escogiendo diversos poemas.

A continuación, presentamos un esquema posible para el armado de la antología, que tiene en cuenta esa diversidad, sobre la base de un número de 100 textos:

10 coplas, 10 limericks, 10 adivinanzas (con sus respuestas), 10 letras de brevísimos poemas "para decidir quién cuenta", 10 canciones de cuna, 10 poemas narrativos, 10 caligramas o poemas que juegan con el espacio,



10 poemas de réplica (con diálogos) y 20 poemas de, mínimamente, cuatro autores diferentes (recomendamos que en esta elección se tenga en cuenta que es necesario contar con al menos tres poemas de cada autor).

Estos agrupamientos u otros (poemas sobre animales; poemas con princesas; poemas de mar y tierra; poesías para enrevesar la lengua; poemas para conocer lugares; poemas cortísimos, etc.) son importantes, pero sugerimos primero escoger poemas bellos y variados, sin tener en cuenta los criterios clasificatorios, que siempre pueden crearse y recrearse.

## El docente prepara el material

### Libro y poemas coloridos

Una vez armado el corpus, los poemas se presentarán simultáneamente en dos formatos:



- Para conservar todos los poemas, **un formato libro**: un poema por página en páginas del mismo tamaño, que pueden anillarse o incluirse en una carpeta (o pegarse sobre un cuaderno). El índice del libro incluye partes, por ejemplo: "Coplas de mi país"; "Adivinanzas para dar la vuelta"; "Poesías que son dibujos"; "Poemas para irse a dormir"; "¿A quién le toca?"; "Para leer de a dos"; etc. Se recomienda que, en caso de anillar el libro desde el comienzo (o realizarlo en un cuaderno), queden numerosas páginas en blanco para integrar allí las producciones resultantes de las actividades de escritura (ver D, debajo).

- Para leer individualmente, **poemas sueltos**: Todos los poemas escogidos se pegan sobre cartulinas de diferentes colores, siguiendo algún código de color. Por ejemplo, los caligramas (que se encuentran en el libro bajo el subtítulo "Poesías que son dibujos") se pegan sobre pedacitos de cartulina roja; los poemas narrativos ("Poesías que cuentan historias") sobre celestes, etc.

### Afiches con el índice y los títulos

Los títulos de los poemas se copian en afiches de distintos colores. Cada afiche incluye los poemas que tienen como fondo ese color. De esta manera, se cuenta con un material doble y paralelo: el libro anillado con su índice (como cualquier libro) y los poemas pegados sobre cartulinas de colores, cuyo "índice" está representado en los afiches.

## Primera etapa con los chicos y las chicas

Durante al menos cinco semanas, el abordaje del proyecto supone una estructuración del tiempo semanal



como la siguiente, organizado en siete horas de clase (tal como suele figurar en la mayoría de los diseños para el área de Lengua):

### Lunes

**A. Lectura de libre elección.**

### Martes

**A. Lectura de libre elección.**  
**B. Lectura de un conjunto de poemas correspondiente a un apartado del índice o a un autor.**

### Miércoles

**C. Lectura de un único poema por parte de todos.**

### Jueves

**D. Actividad de escritura.**

### Viernes

**A. Lectura de libre elección.**  
**E. Actividad de reflexión sobre la lengua y los textos<sup>2</sup>.**

## A. Situaciones de lectura de libre elección

Estas situaciones se reiteran tres veces por semana. Cada chico escoge un poema al que le dedicará la atención. En algunos casos, si el maestro lo considera apropiado, dos chicos pueden elegir y leer el mismo poema.

Los momentos propios de esta situación son los siguientes:

**1 Escoger un poema para leer.** Se disponen todos los poemas sobre una mesa grande, en el piso o en algún otro soporte. Cada chico escoge un poema para leer por sí mismo. El maestro colabora con estas elecciones: recomienda cuando les cuesta decidir; alienta a los que leen con más fluidez para que elijan poemas más extensos o complejos; les recuerda que busquen algún poema según un título que figure en el afiche; los orienta en relación con "leer otro de..." (un subgénero, un autor), etc.

**2 Leer y releer el poema.** Solos, en parejas y/o con la colaboración del docente, los chicos leen el poema escogido durante un tiempo más o menos pautado (por ejemplo, 10 minutos). Dado que aún están ganando fluidez, la recomendación es que una vez que hayan hecho una lectura completa, lo releen hasta que logren hacerlo "sin cortar las palabras" o "lo suficientemente bien como para que los demás lo escuchen y comprendan". Esta parte de la tarea es sumamente potente, pero como supone lecturas individuales diversificadas, requiere mucha atención por parte del docente, quien circula por el aula en función de las múltiples demandas y los desafíos del grupo.

**3 Compartir alguna lectura.** Una vez transcurrida la lectura individual o en parejas, el maestro invita a los chicos a leer para todos el poema que han escogido. Pero dado que esta situación se reiterará varias

veces durante toda esta etapa, no todos leerán en cada ocasión: dos o tres chicos harán pública la lectura cada día. Luego de escuchar cada poema, conversarán brevemente sobre lo leído.

**4 Anotar el propio nombre en el poema conquistado.** Antes de terminar la sesión de lectura, cada chico lee para todos el título del poema que ha leído (y el nombre del autor, si es un poema de autor), lo busca en el afiche correspondiente y escribe su nombre al lado del título. Así, poco a poco, cada título se va acompañando por los nombres de quienes lo han *conquistado*.

**B. Lectura de un conjunto de poemas correspondiente a un apartado del índice o a un autor**

Una vez por semana, el maestro organiza el trabajo con un conjunto de poemas (entre tres y cinco) que agrupa en relación con algún aspecto particular. Estos poemas los puede leer el maestro o los chicos en voz alta, para todos. El propósito de esta situación es conversar sobre lo que tienen en común, por ejemplo:

Para las coplas: ¿Por qué a todos estos poemas se los llama coplas? ¿Todas las coplas son risueñas?

Para los textos de un autor: ¿Sobre qué le gusta escribir a este escritor? ¿Cómo juega con las palabras? ¿Qué le preguntarían a este autor?

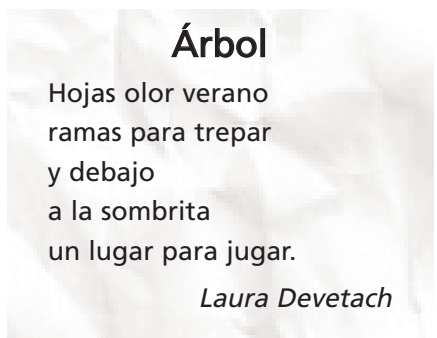
Para los poemas para irse a dormir: ¿Recuerdan alguno de estos? ¿Conocen su música, si la tiene? ¿Conocen alguna otra canción de cuna?

Estas conversaciones pueden concluir con una breve actividad de escritura individual (por ejemplo: "Recuerdo y escribo una canción de cuna"; "Dos preguntas para María Elena Walsh", "Respuestas de las adivinanzas") o bien de escritura colectiva (por ejemplo: "Hoy aprendimos que todas las coplas..."; "Jugamos a inventar réplicas").

**C. Lectura de un único poema por parte de todos**

En esta situación de enseñanza, el maestro presenta un poema, que se aborda de manera pormenorizada.

Se pega un poema escrito en un afiche o se reparte a cada uno, fotocopiado. Incluimos el siguiente, a modo de ejemplo:



Luego de leer el poema en voz alta una vez, el maestro les propone hacerlo a los chicos, para ir familiarizándose con su ritmo. Luego, se puede leer a coro y, finalmente, hacerlo de diferentes maneras: susurrando, con mucha intriga, respetando bien la separación en versos, etc.

El segundo momento es la conversación, en la que se pueden combinar preguntas de comprensión y relectura (¿Qué partes del árbol se describen en la poesía? ¿De qué estación del año se habla en el poema?) y de interpretación (¿Cómo es el olor del

verano? ¿Quién habla en este poema: un grande o un chico?).

Releer el poema luego de esta conversación es fundamental, ya que supone poner en juego los sentidos y asociaciones que han surgido en la conversación, y hacen degustar la lectura de una manera nueva.

Si el maestro lo considera oportuno, puede cerrar la actividad solicitando a los chicos que hagan una ilustración (cada uno en un papelito pequeño, para que entren todas) y luego pegarla en el libro que contiene todos los poemas.

**D. Actividad de escritura<sup>3</sup>**

Recomendamos que la actividad de escritura se relacione con un poema leído por todos. El primer momento, entonces, será releerlo (o decirlo de memoria, si lo recuerdan). Luego, se propone la actividad de escritura, que puede resolverse de manera individual o colectiva.

Pueden plantearse, para ello, preguntas disparadoras:

*¿Qué lugares especiales descubrieron ustedes un verano? ¿Por qué eran especiales?*

*¿Qué es lo que más les gusta del verano? ¿Por qué?*

*¿Qué cosas les gusta hacer a la sombrita de un árbol?*





COLECCIÓN EL OMBLIGO / Poesía



LAURA  
DEVETACH



# CANCIÓN Y PICO



En las actividades de escritura individuales será necesario destinar al menos dos sesiones de clase (en días diferentes): una para las etapas de ideación y redacción (en borrador); otra para la revisión del borrador a partir de las indicaciones del docente y para pasarlo en limpio.

Si al maestro le parece pertinente, las producciones pueden integrarse al *Libro de poemas coloridos*, bajo un último apartado que contiene desde el principio hojas en blanco.

## Segunda etapa con los chicos y las chicas

La segunda etapa de esta propuesta tiene como foco la preparación de una lectura a cargo de los chicos. La idea, en este caso, es que cada uno elija un poema para presentarlo en una jornada de lectura y/o grabarlo en un audio que contenga las voces de todos los chicos leyendo uno de sus poemas favoritos. Es por eso que la organización semanal se modifica,

ya que es necesario realizar tareas específicas en relación con el proyecto.

### A. Poesías y libros

Si bien durante la primera parte del proyecto el abordaje de las poesías se realiza a partir de un material preparado especialmente por el docente, es necesario que en algún momento las niñas y los niños se acerquen a la idea de que esos poemas (al menos, los que no han sido recogidos por ellos o por el docente directamente de la tradición oral) figuran en libros. De allí que proponemos la realización de dos o tres sesiones de clases en que puedan concentrarse en distinguir entre libros de poemas y libros de cuentos.

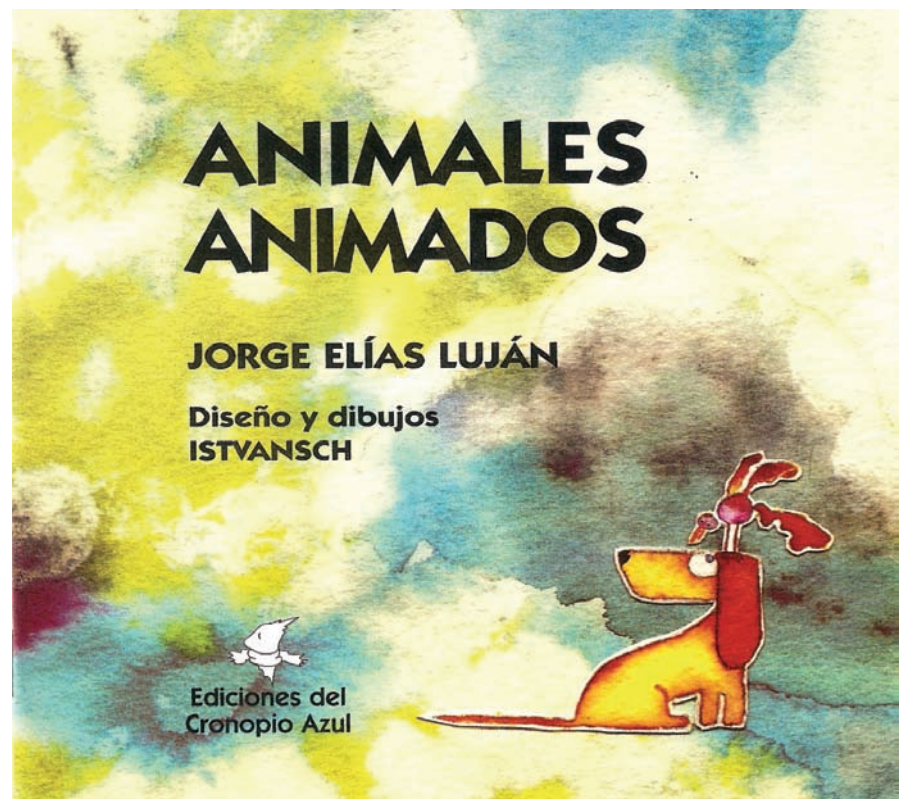
Por otra parte, explorando libros en la biblioteca (o en una mesa de libros preparada para tal fin), podrán ver que existen: antologías

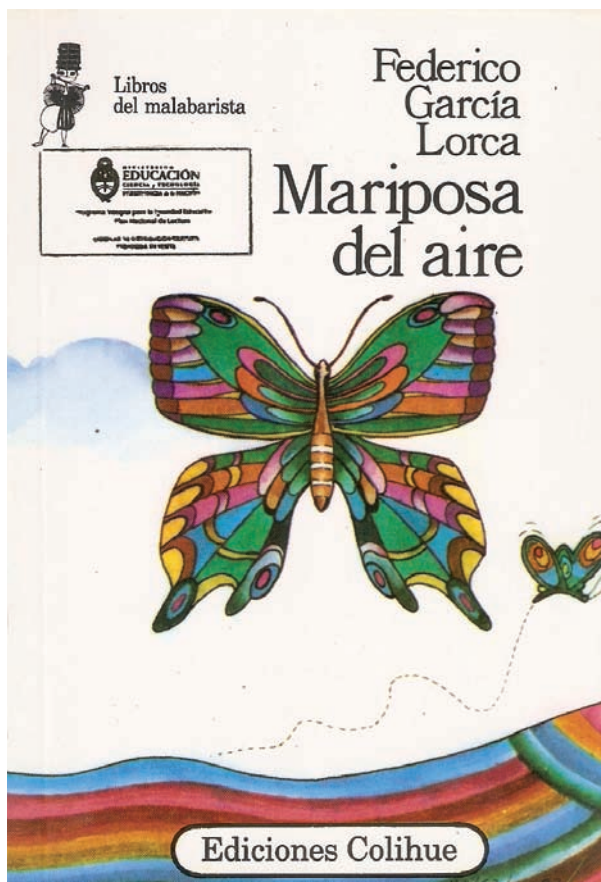
que reúnen a diferentes autores; libros con poemas de un único autor; libros con una única poesía (diversos libros álbum toman un único poema y lo desarrollan a lo largo de las páginas); libros que incluyen poemas, pero también otros géneros; libros que reúnen poemas de tradición oral (sin autor); entre otras posibilidades.<sup>4</sup>

También pueden escucharse poemas grabados por sus autores o por otros intérpretes; poemas que también son canciones (por ejemplo, las incluidas en *Canciones para mirar*, de María Elena Walsh) o que luego han sido llevados a la canción; obras teatrales en verso (por ejemplo, varias de Adela Basch).

Otra posibilidad es solicitar la colaboración de las familias, ya sea aportando algún texto o bien transcribiendo algún poema que recuerden los papás, abuelos, tíos, vecinos y también los chicos de la familia o del barrio.

A partir de estas lecturas más libres, es posible sumar títulos de poemas a los afiches iniciales y/o inaugurar nuevos.





## B. Relecturas y selección

Aquí comienza el cierre del proyecto: el maestro les propone a los chicos buscar y releer los poemas que más les hayan gustado, para elegir uno. El poema elegido será el que ese niño grabará y/o presentará en un evento, que podría llamarse "Fiesta de la poesía".

Es importante que en esa elección los chicos logren, efectivamente, escoger el poema que más les gusta... Por supuesto, el maestro será un mediador importante, pues es probable que los chicos prefieran los poemas que se leyeron en conjunto, y que varios coincidan en esa elección. También es probable que algunos niños opten por elegir el primer poema que releen; la delicada tarea del maestro será incitarlos a leer más, para que se trate de una elección genuina.

Una vez acordado qué poema leerá cada uno, los chicos anotarán el título en sus cuadernos, donde pegarán la fotocopia del poema elegido o lo copiarán. Esta copia con sentido es una buena oportunidad para resaltar

la importancia de hacerlo con buena letra y sin omisiones, puesto que, caso contrario, no podrán llevar a cabo adecuadamente la lectura en público. Es importante, además, que el maestro lleve registro con ellos de esas elecciones.

## C. Práctica

Una vez escogido el poema que leerá cada uno, se trata de practicar su lectura ya no solamente para que ésta resulte fluida, sino para ir ganando en expresividad.

La tarea de los chicos será practicar, primero solos, en el aula. Luego, en rondas de cuatro o cinco compañeros, releerán para

ellos. Por último, en días sucesivos, se vuelve a practicar frente a todo el grupo clase, situación en la que el maestro, según los puntos de partida de cada uno, los alentará y al mismo tiempo les propondrá intentar nuevas posibilidades.

La idea es ir acompañando a los alumnos en su lectura, a través de juegos y lecturas rítmicas, por ejemplo, para sugerir dónde dar énfasis, en qué momento asegurar un intenso silencio, elevar o bajar la voz, qué ritmo asumir de acuerdo con el poema (cantarín o pausado, triste o emocionado...), no olvidar leer el título y el autor (con pausas necesarias para que los lectores comprendan que aún el poema no comenzó), y darle al poema esa interpretación que siempre tiene lugar en una buena lectura.

## D. Textos de la propia cosecha

Sugerimos que en la presentación final se incluyan textos producidos por los chicos (en las situaciones de escritura correspondientes a la prime-

ra parte del proyecto). En caso de que se trate de producciones colectivas, se puede jugar a hacer una lectura coral o por partes.

También será importante escribir entre todos el texto de presentación del evento o de la grabación, y ensayar su lectura o su exposición oral.

## E. Ensayo final

Proponemos completar la lectura y/o relectura de los poemas con un ensayo final, para el que primero es necesario decidir entre todos el orden en que se presentarán los textos.

Esta decisión puede ser producto de una conversación participativa en el aula, que permita explicitar los criterios para esa organización.

También pueden elaborar un guión, un programa del evento o la portada y contraportada del cassette o CD, en caso de realizar la grabación.

Esperamos que, a través de este proyecto, los chicos aprendan disfrutando la lectura y escritura de poemas, y que los maestros compartan y acompañen con gusto esta tarea tan enriquecedora como placentera.

**María del Pilar Gaspar**

**Área Lengua, Coord. Silvia M. González**

<sup>1</sup> El nombre de este proyecto, escrito originalmente para el Proyecto de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, es el mismo que el de algunos apartados de los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua de 1º, 2º y 3er grados. En esos materiales y bajo esos apartados los docentes podrán encontrar múltiples poemas y propuestas de abordaje, para planificar de manera pormenorizada este proyecto.

<sup>2</sup> En este material no figuran las actividades de reflexión sobre el lenguaje. Los docentes pueden encontrar múltiples propuestas en el eje homónimo de los NAP. Cuadernos para el aula.

<sup>3</sup> En los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2 y 3. se encuentran múltiples consignas de escritura de invención.

<sup>4</sup> Por otra parte, si la escuela cuenta con conectividad, se puede consultar en Internet, en la que se pueden encontrar también múltiples poemas para niños, en páginas como:

[alunanaranja.blogspot.com/](http://alunanaranja.blogspot.com/);

[www.cuatrogatos.org/](http://www.cuatrogatos.org/);

[www.educared.org.ar/imaginaria](http://www.educared.org.ar/imaginaria).



# Recorridos culturales para compartir en la escuela

## Una gran ocasión para... ¡Leer!

Es el año 1810, llegando a mayo. En una casa cerquita del Cabildo vive Clara, una chica de 11 años, hija de una familia tradicional. Chicombú, hijo de un esclavo liberto preso por caricaturizar al Virrey, es contratado para retratar a Clara. Mientras el chico intenta avanzar con su dibujo, ambos se van a conocer y comprender que tienen más cosas en común de las que pensaban.

A partir de este cuento, podemos trabajar las diferencias culturales, sociales y las distintas visiones que convivían en las vísperas de la Revolución de Mayo. Los parentescos y mandatos familiares; las emociones y temores; las ideas, posiciones y discusiones... Por otro lado, podemos buscar las similitudes que hay entre Chicombú y Clara y su relación con la sociedad de ese momento. También podemos trabajar sobre el desarrollo de la ciudad, buscando las diferencias entre la del cuento y la actual.

Es un cuento que nos permite reflexionar sobre aquella época y compararla con la actual, mientras disfrutamos de una entretenida historia de aventura y amor clandestino.

*Un cuento de amor en mayo.* Silvia Schujer. Ilustraciones de O'kif-MG. Alfaguara Infantil. Colección Bicentenario. Buenos Aires, 2010.



## La historia... ¡En muchos formatos!

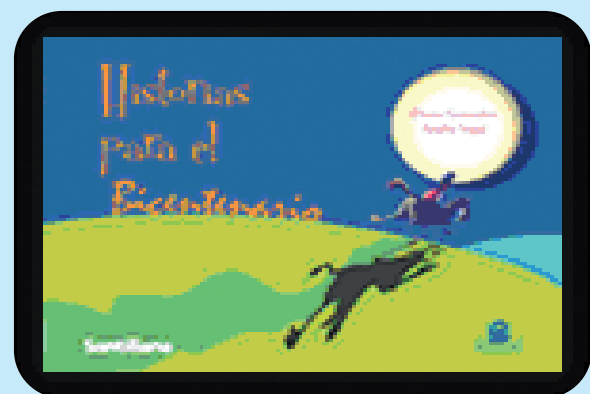
Era el año de la Revolución y... pese a lo que muchos piensan, no habían terminado los problemas luego del 25 de mayo. Por el contrario, aquí... ¡¡RECIÉN HABÍAN COMENZADO!!

A través de Don Gauna, un caudillo del interior, se relatan las mil y una peripecias que tuvieron que afrontar los hombres y mujeres de estas tierras para evitar que los enemigos de la Revolución tomen nuevamente el poder.

En este libro encontrarán diferentes tipos de textos literarios y no literarios que cuentan, en historias paralelas, todo lo acontecido en el año de la semana de Mayo... Su lectura es una buena oportunidad para trabajar con los chicos la idea de

proceso, ya que los hechos de la Revolución no acaban en Mayo, sino que, por el contrario, continúan en el 9 de julio de 1816 y más allá, también...

*Historias para el Bicentenario.* Diana González y Analía Segal. Santillana. Buenos Aires, 2009.





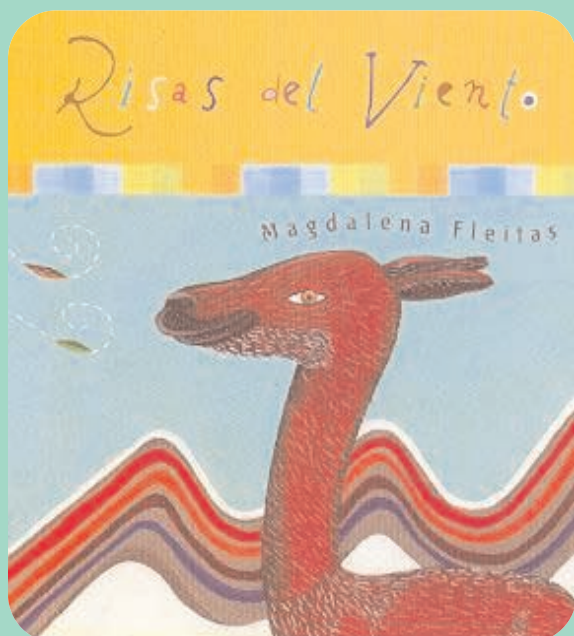
## Algo para escuchar

El CD "Risas del Viento" nos invita a realizar un recorrido por el cancionero de nuestro país y también a viajar por Latinoamérica y España.

Las canciones están mezcladas intencionalmente, generando un interesante clima rítmico. El repertorio es tan variado que pasa por el folclore argentino, como en "La Bailadora" (chacarera), "Cocinerita" (cueca norteña), "Mi burrito" (carnavalito), "Llamado (saya - canción), entre otras; y por los ritmos característicos de otros países, como "Sete Telane" (afro peruano - folclore de Perú), "La Vicuña" (Huayno - Bolivia y Perú), "Alecrim" (folclore de Brasil), "De Colores" (folclore de España), "Santa Marta tiene tren" (cumbia colombiana), "Yo tengo un auto" (son centroamericano). También hay recitados de niños en off que le dan frescura y colorido al disco.

La placa es obra de la musicoterapeuta Magdalena Fleitas, quien compuso parte del repertorio. Además, para esta ocasión, Fleitas no sólo contó con su banda estable, sino también con prestigiosos músicos invitados, como Peteco Carabajal, Mariana Baggio y Luis María Pescetti.

Creemos que "Risas del viento" es una buena propuesta musical para que los chicos jueguen, estimulen su imaginación y aprendan a oír el mensaje de la palabra. Es una invitación a jugar, a divertirse, a conocer y a volar, desde lo sonoro, por otros países y culturas.



## Para ver y compartir

Videos: Algo habrán hecho (Felipe Pigna y Mario Pergolini)



**Algo Habrán Hecho** intenta saber cómo fue la historia y cómo los argentinos formamos nuestra identidad.

Estos videos, constituidos por tres ciclos, transitan entre la ficción y el género documental. Son buenos disparadores para motivar la reflexión y el debate entre los alumnos, sobre los hechos históricos de nuestro país.

A través de este material, tanto docentes como estudiantes podrán iniciar un viaje a través de la historia.

Un viaje en el tiempo y en el espacio cuyo objetivo es incluir aquellos sucesos que han quedado fuera de los museos y los manuales escolares, para poder develar algunos puntos no muy difundidos relacionados con la historia argentina a partir de 1806.

# Frases históricas para pensar el pasado desde el presente

Es justo que los pueblos esperen todo bueno de sus dignos representantes;  
pero también es conveniente que aprendan por sí mismos lo que es debido  
a sus intereses y derechos”

“Quiero más una libertad peligrosa que una servidumbre tranquila”

**Mariano Moreno**

“Difícilmente produce grandes cosas el hombre aislado; (...) y sólo en la unión  
con sus semejantes descubre lo que es en sí, y lo que puede influir en ellos”

**Bernardo de Monteagudo**

“Si no hay rey en España, han caducado las autoridades que de él dependen,  
por lo cual la soberanía debe volver al pueblo”

**Juan José Castelli**

“Sirvo a la patria sin otro objeto que el de verla constituida,  
ese es el premio al que aspiro”

**Manuel Belgrano**

“Entre las atenciones del gobierno ocupa  
el primer lugar la de ganarse la confianza de los pueblos”

**Gazeta de Buenos Aires**

Para terminar, compartimos con ustedes un poema. ¡Que lo disfruten!

## Fuego y memoria

Los indios caminan sobre estrechas brechas  
Recrean rituales, encienden sus mechas.  
Los reúne el fuego  
los anima el juego  
y mientras caminan,  
muchos los olvidan.

Los indios dibujan lenguajes lejanos  
se cuentan secretos, se saben hermanos.  
Inventan su tierra y tejen historias  
mientras otros, ciegos, destejan memoria.

**Flavia Zuberman**



