



proas a la ciudad

PASEOS Y VIAJES PEDAGÓGICOS GRATUITOS POR LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y SU CULTURA

Mirar la ciudad de un modo diferente

Es muy fácil amar a las viejas ciudades, decía Manuel Mujica Lainez,

*“...pero el amor que mueve a la ciudad de mi verso
es de aquel amor fácil y estático, diverso,
porque, precisamente, su entusiasmo radica
en verla cómo cambia, cómo se multiplica,
cómo nunca es la misma...”*

Proas abre un camino, una ventana, un paisaje, tiende un puente e invita a los alumnos de las escuelas porteñas, a conectarse con Buenos Aires a través de barrios, plazas, calles, cines, teatros, túneles. Pone en juego un espacio urbano capaz de extender los límites de lo real para hacer ingresar en él lo insólito, excepcional, extraordinario.

La propuesta es mirar a Buenos Aires como una ciudad nueva, distinta a la de papel que se puede imaginar o encontrar en los libros escolares. Contribuye a formar esta mirada la posibilidad de que los alumnos y docentes puedan interactuar y reflexionar sobre el espacio urbano y su capacidad educadora.

La Dirección General de Educación a través del programa **buenos aires en la escuela** y su revista **proas a la ciudad**, intenta familiarizar a los alumnos con las voces, olores, colores, los rostros de sus personajes y el entorno urbano en general a partir de múltiples propuestas en las que aprenden en y con la ciudad convirtiéndola en contexto y medio educativo.

El objetivo es conocer a la ciudad, diferenciarla de la imaginaria y ver a aquella otra que como enuncia Italo Calvino,

“No dice su pasado pero lo contiene como las líneas de una mano”.

Tener la ciudad como objetivo, conocerla y perderse en ella para redescubrirla, es la posibilidad que brinda el programa a todos los alumnos de los establecimientos educativos del Gobierno de la Ciudad.

ADELINA DE LEÓN
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN

Jefe de Gobierno
Jorge Telerman

Ministra de Educación
Ana María Clement

Subsecretario de Educación
Luis Liberman

**Subsecretaría de Coordinación
de Recursos**
María Cristina de Eborall

Directora General de Educación
Adelina de León



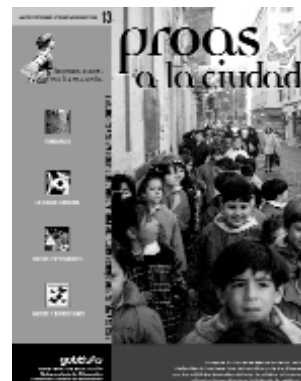
VOLVER A PENSAR LA CIUDAD EN LA ESCUELA

Un modelo de aprendizaje al servicio de la educación en democracia

Por Silvia Alderoqui

Los grandes narramos y pasamos la cultura urbana a los más chicos, a los recién llegados, a las nuevas generaciones. Una transmisión por las identidades y las diferencias, para hacer ciudadanía. En esta nota se reflexiona sobre la integración de la oferta educativa de la ciudad en la institución escolar, y se analiza cómo implicar a los niños, niñas y jóvenes en formas activas del ejercicio ciudadano.

Para reservar actividades de **buenos aires en la escuela** consultar la agenda de las páginas 9 a 20. Elegir aquellas más acordes con el proyecto institucional y curricular, y contactar a los teléfonos de referencia.



buenos aires en la escuela es un programa dependiente de la Dirección General de Educación en cuya **modalidad de gestión dual** las escuelas participan de las ofertas formativas de las instituciones ciudadanas —entidades culturales, museos, organismos públicos, organizaciones y empresas de la ciudad—, con el propósito de que la actividad escolar se integre con la oferta educativa de la ciudad.

Las salidas, visitas y todas aquellas actividades escolares basadas en la **comunicación y corresponsabilidad entre la escuela y la ciudad** han de dar a los participantes las posibilidades de **tomar contacto** —cuanto más directo mejor— **con la realidad**, han de permitir el acceso a lugares no accesibles habitualmente, han de posibilitar el contacto directo con personas diversas y significativas, **favoreciendo el encuentro** entre grupos culturales y entre generaciones diferentes, y tomar conciencia de la diversidad cultural en el propio grupo. En este sentido, son una magnífica ocasión para observar la variedad de los comportamientos de las personas en el espacio público, y para poner en práctica y reflexionar sobre los **hábitos y conductas de la convivencia ciudadana**. También son una oportunidad para detectar y constatar desigualdades e injusticias sociales, y al mismo tiempo pueden ser un punto de partida para planificar posibles soluciones, buscar los caminos para paliar las desigualdades o **proponer intervenciones de participación democrática o compromisos tanto individuales como colectivos**.

Desde el programa **buenos aires en la escuela** se propicia que las salidas escolares y las actividades culturales integren el proyecto institucional, el programa curricular y las secuencias didácticas de cada área, con momentos en el aula y otros fuera de ésta. Cuando se ubican en la fase inicial, ayudan a plantear y motivar un tema; en la fase de desarrollo, tienen el carácter de profundización; y las ubicadas en la fase de síntesis son de aplicación y de participación social.

Las salidas se han de basar en **métodos interactivos y adecuados** al momento evolutivo, y deben permitir la interacción cognitiva de los alumnos con el entorno, incluyendo los trayectos cotidianos para, de este modo, enriquecer las experiencias vividas.

En función de relevar los diferentes aspectos de la localidad y evidenciar su complejidad, es importante que se haga un **abordaje interdisciplinario** de aquellas actividades que ayudan a establecer relaciones entre los distintos componentes de la realidad; por ejemplo, la observación directa de las actividades económicas, culturales, científicas, políticas y sociales. En este sentido, hay que distinguir entre los momentos de observación y los de interpretación ya que en estos últimos, entre otras cuestiones, se facilita la comprensión y la intervención.

Esto significa que en la realización del proyecto de conocimiento de la ciudad es necesaria la **implicación activa del ejercicio ciudadano** de los participantes, así como la puesta en práctica de pautas de actuación cívica que serán formuladas a partir de los conocimientos adquiridos.

En las actividades de los programas ciudad—escuela es deseable evidenciar las relaciones de **interdependencia regional** en la problemática que se plantea y que es objeto de estudio, y se ha de facilitar también la relación con otras poblaciones y territorios. Todo esto con la finalidad de poner en evidencia la interdependencia entre el entorno local y el sistema regional, nacional e internacional. ▀

Algunas ideas para seguir pensando en torno a la **corresponsabilidad en la tarea de la educación ciudadana**:

- **Las miradas del detective y del extranjero.** Experimentar, construir y narrar la realidad urbana para poder comprender la ciudad. Es necesario proponer actividades para observarla de nuevo, alejarse de la lógica naturalizada y atravesarla con hipótesis “interesantes” y críticas.
- **Viajes entre puntos de vista.** Hacer accesibles las experiencias urbanas a los alumnos para que puedan pensar sobre ellas. Esto implica observar el mundo urbano desde distintos puntos de vista; trabajar y confrontar con otros sujetos sus ideas acerca de la ciudad y la cultura.
- **Un tejido asociativo con el territorio y las escuelas.** Ofrecer a los jóvenes ciudadanos ocasiones de vincularse en forma directa a los actores de las instituciones urbanas. Crear lazos entre ellos y aspectos significativos de la realidad. Generar su inserción en acontecimientos, transformaciones, reuniones que se lleven a cabo en la ciudad; de esta manera, pueden tener la posibilidad de actuar, de contar, de resolver problemas, de establecer relaciones con la población, de conocer personajes significativos, de darse a los demás y de tener algo por lo que actuar.





UN SISTEMA FORMATIVO TERRITORIAL



Puentes entre la escuela y las instituciones urbanas

Por Marisa Eliezer

Educación es el gesto o la acción de **distribuir lo común a todos**. Una escuela abierta al mundo y a la cultura supone una **interacción con otros agentes culturales comprometidos en la formación de las nuevas generaciones**. Toda la ciudad, y no sólo sus recursos más claramente culturales como los museos o bibliotecas, tiene un **valor formativo**; pensemos, por ejemplo, en la planificación de la ciudad, el funcionamiento de los semáforos, la fabricación de papel, el abastecimiento de alimentos, los centros de decisión política, los medios masivos de comunicación y los centros de salud. Alfieri (1995) propone plantear demandas articuladas a los dos polos del contexto educativo:

*“Al polo **territorial** (constituido por la familia, las entidades locales, las asociaciones, las estructuras productivas), un esfuerzo para favorecer que los niños consigan una base de experiencia rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sanamente conflictiva. Al polo **escolar** (constituido por las instituciones escolares y otras agencias educativas dotadas de la misma configuración organizativa que la escuela y finalidades específicas similares), el cometido de transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que se vive.”*

Se trata de generar una **cooperación política** (Alfieri, 1995) entre ambas instancias, y no de exigir a una que cumpla las características de la otra. La escuela no puede convertirse en un lugar de simulación de organismos públicos ni de fábricas, ni estos cumplir su rol de forma escolarizada. El punto sería poder tomar conciencia de la importancia que reviste para los niños y jóvenes la interacción con las entidades locales, los organismos públicos, las empresas productivas, etcétera.

La ciudad puede transparentar su funcionamiento y hacerse accesible al conocimiento. Le cabe a la escuela seleccionar algunos aspectos de la realidad para reelaborarlos, construir diversas versiones, representaciones, narraciones y explicaciones de esos fragmentos que se ponen en juego en el territorio urbano.

Se trata de un problema no sólo pedagógico sino social y político: de poner a disposición de la escuela los recursos necesarios para orientar a los jóvenes en el mundo de la cultura. La intención es que aprendan a plantear sus propias demandas, dónde conseguir la información disponible y comprendan el mundo del trabajo en su autenticidad.

Cada miembro de una sociedad que se pretende democrática tiene derecho a recibir lo que históricamente se produjo como bien cultural con el esfuerzo de todos. Sin embargo, la educación es una actividad que excede lo propiamente escolar, aún cuando allí tenga la forma de curso y clase, razón por la cual podemos hablar de un **sistema formativo territorial**.

Foto arriba. Los chicos corrigen con energía, risas y gestos los errores del personaje GASpar, el protagonista de la obra con la que el **Ente Nacional Regulador del Gas** enseña a prevenir los accidentes por inhalación de monóxido de carbono. Cuando finaliza la obra, un nene de siete años le dice al actor: “Ahora voy a contarle a mi mamá”.



Nuevas representaciones e identidades urbanas

¿Qué significa la ciudad para nuestros alumnos? ¿Cómo pensar Buenos Aires con paradigmas contemporáneos? ¿Cómo replantear lo público en el marco de la exclusión social y la desigualdad? ¿De qué forma incluir las distintas miradas sobre la ciudad?

El mundo contemporáneo es un mundo urbanizado en permanente transformación. Según Gurevich y Blanco (2002), podemos agrupar las concepciones de lo urbano de acuerdo con definiciones clásicas para las que el proceso de urbanización se produce cuando porcentajes cada vez mayores de población comienzan a residir en áreas urbanas. Esta definición encuentra un correlato en visiones estáticas de la ciudad. Si, por el contrario, ponemos el acento en los cambios y articulaciones espaciales de la población —sus actividades económicas, de información, sus modos de vida, su funcionamiento—, la ciudad se nos aparece como un objeto histórico y cambiante.

En varios de sus trabajos, el sociólogo Néstor García Canclini ha identificado la relación de los imaginarios urbanos con la *construcción de la identidad*. El autor se pregunta cómo podemos encontrar de nuevo la ciudad en momentos en que, en contraste con imágenes puras y unívocas, las representaciones urbanas se asemejan a las de los *videoclip*. En un contexto de crecientes desigualdades y fragmentación, de explosión de las utopías, en una ciudad vivida como un espacio heterogéneo producido por múltiples tramas, una verdadera democratización debería *“apostar a que se rehaga el mapa, el sentido global de la sociabilidad urbana”*.

Se trata entonces de ofrecer experiencias de *solidaridad y cooperación en la formación ciudadana entre la escuela y otros agentes culturales*, en pos de la construcción de una identidad ciudadana enriquecida por la interacción con los hombres y mujeres que “hacen la ciudad”. La idea es tejer intercambios entre la escuela y sus trabajadores que transparenten el funcionamiento de la ciudad; acceder a esta última en movimiento, brindar nuevas herramientas para “habitar” el espacio urbano.

Los chicos a la salida del Museo de Aguas. Visita enmarcada en una unidad de trabajo vinculada a los servicios públicos y los siguientes interrogantes: ¿qué significa la palabra público? ¿Quién se lleva las ganancias que genera la prestación de los servicios?



Las chicas y los chicos eligen cuentos en la Biblioteca Popular de Belgrano y mientras los observan piensan: ¿qué es lo que diferencia a una biblioteca de una colección de libros? ¿Cómo será una biblioteca dentro de veinte años? ¿Qué sugerencias podrían hacer para que haya un uso frecuente y público de las bibliotecas?



En el Mercado de Liniers los alumnos y alumnas observan el remate de las vacas y se preguntan: ¿cómo y de qué se alimentan los porteños? ¿Qué productos componen la canasta familiar de la ciudad? ¿Qué alimentos tienen más demanda y por cuáles de los miembros de la familia son consumidos? ¿Cómo llegan las vacas al mercado?



ALGUNOS VÍNCULOS ENTRE TEMÁTICAS CURRICULARES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA buenosa íresen la escuela

- **Producción de bienes:** fábricas y empresas recuperadas, embotellamiento de bebidas gaseosas, fabricación de escudos y banderas, diarios y canales de televisión.
- **Educación ciudadana:** Defensa Civil, Educación para la Salud, Educación para el Consumo, Educación y Memoria, Derechos Humanos, Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Educación para la Paz y la Solidaridad.
- **Distribución de bienes / red urbano-rural:** Mercado Nacional de Hacienda de Liniers, Mercado Central.
- **Gobierno, administración y control de la ciudad de Buenos Aires:** Casa de Gobierno, Legislatura, Coordinación de Semáforos, Consejo del Plan Urbano Ambiental, Auditoría General.
- **Gobierno y administración nacional:** AFIP, Honorable Senado de la Nación.
- **Medio ambiente / problemas ambientales:** Ministerio de Medio Ambiente, Ceamse, Procesamiento de la Basura.
- **Infraestructura urbana:** Enargas, Coordinación de Semáforos de la Ciudad.
- **Sistema de funcionamiento financiero:** AFIP, Banco de la Ciudad de Buenos Aires, Banco Provincia de Buenos Aires.
- **Cultura y comunicación urbana:** bibliotecas, diarios y canales de televisión.



El mundo del trabajo en la escuela

La escuela transmite un saber formal, escolarizado y sistemático explicitado en la currícula. Por otra parte, en los organismos públicos, organizaciones y empresas, se tramitan otros saberes, producto de aprendizajes realizados por vías generadoras de subjetividades laborales. Adriana Puiggrós (2004) define a estos saberes adquiridos a través de la experiencia como “*saberes socialmente productivos*”. Estos “*modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura... enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o comunidad*”.

Se trata entonces de *resignificar el papel de los conocimientos producidos en los lugares de trabajo*, como los organismos públicos y las organizaciones o las empresas. El interés por vincular la educación al mundo del trabajo —enlazar la palabra educativa con la producción— se legitima en un país afectado por los elevados índices de desocupación durante los últimos años.

Revalorizar el saber de los hombres y mujeres que trabajan en oficinas públicas, instituciones culturales, empresas, fábricas, bancos, etc., y ponerlo a disposición de las escuelas, invita a generar debates que reconsideren el lugar que se le ha otorgado al concepto de trabajo. Y no solamente como valor dignificador de la tradición humanista, sino como factor de desarrollo social y económico, central en el bienestar y la igualdad social.

Acercarse a las “estructuras duras” de la ciudad, conocerlas e interactuar con los trabajadores (empleados, obreros, profesionales, administradores, políticos, etc.) en su lugar de tareas produce una revalorización de otros saberes, vinculados a los conocimientos técnicos, a la experiencia, a la producción industrial, a los servicios públicos y sus formas de control estatal. Se trata de *tejer puentes entre saberes diversos*; en el caso de los contenidos curriculares, son diferentes las categorizaciones que estarían relacionadas con las instituciones y organismos públicos.



En las oficinas de **Planeamiento Urbano**, el grupo observa el mapa satelital de la ciudad en la pantalla de la computadora del geógrafo y aprende acerca de los diferentes modos de sectorizarla: ¿qué ideal de ciudad podemos construir? ¿Cómo les gustaría que fuera su barrio?



Los profesionales de diferentes sectores de la **radio** guían a los alumnos durante la visita a las oficinas de productores, locutores y sonidistas de la emisora y responden a las preguntas: ¿dónde se estudia para ser productor? ¿Cómo se planifican los programas? ¿Es lo mismo ser locutor de radio que de televisión?

Corresponsabilidad en la educación ciudadana

Si bien en nuestro país la escuela se constituyó como único agente alfabetizador de la sociedad, hubo también múltiples entornos alfabetizadores: el club, el barrio, el trabajo son algunos de ellos. En la actualidad, cuando parecen perderse saberes socialmente productivos y se desvanece la idea de proyecto común, se trata entonces de conectar los espacios alfabetizadores de la escuela con las instituciones; en este caso, a través de visitas que puedan generar zonas de convergencia con organismos del Estado y empresas privadas. ➡

Bibliografía

- Alderoqui, S., Serulnicoff, A. y Siede, I., 1994, *Urbanías* 4, 5 y 6, Editorial Estrada, Buenos Aires.
- Alfiéri, Fiorenzo, 1995, “Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles”, en *Volver a pensar la educación*, vol. I, Editorial Morata, La Coruña.
- García Canclini, Néstor, 1995, *Consumidores y ciudadanos*, Grijalbo, México.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 2000, *A toda costa*.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 2001, *La ciudad se aprende*.
- Gurevich, Raquel y Blanco, Jorge, 2002, “Una geografía de las ciudades contemporáneas”, en Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompei, *Ciudad y Ciudadanos*, Paidós, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana, 2004, *La fábrica del conocimiento*, Homosapiens, Rosario.





ENSEÑAR A MIRAR

La observación en los museos de arte

Por Gabriela Augustowsky

Este artículo repasa el lugar de la observación en la formación artística escolar y reflexiona sobre el rol fundamental que actualmente tienen los museos de arte en la tarea de enseñar a mirar.

“Hay cuadros que quieres tocar con los dedos y hay cuadros que son ellos los que te tocan. Los que titilan como gotas de rocío en las telarañas de tus ojos.”

Manuel Rivas

La “contemplación” de obras de arte es una actividad que viene desarrollándose como parte de la formación estética de los niños desde fines del siglo XIX. Esta práctica ha tenido, a lo largo de los años, diversos significados, propósitos y contenidos, que han dado como resultado numerosas estrategias y modalidades de acercamiento a las obras de arte.

Hacia mediados del siglo XX, y dentro de la revisión generalizada a la que asisten los currículos de arte, se desarrollan numerosos enfoques, proyectos y propuestas cuyo impacto persiste, de modo más o menos consciente, en las actividades y supuestos vinculados a la lectura o recepción del hecho artístico. Conocer algunos de estos hitos en la historia de la educación artística puede resultar una herramienta valiosa a la hora de diseñar o participar en este tipo de actividades.

Contemplar para transmitir valores

La práctica de *contemplar obras de arte* en contextos educativos estuvo relacionada hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del XX con la formación estética de los niños. En un sentido amplio, se encontraba vinculada a la *formación moral, espiritual*, y no estaba necesariamente ligada al desarrollo específico de habilidades artísticas. A partir de la influencia del idealismo romántico alemán, las artes pasan a convertirse en materias imbuidas de sentido moral.

Así, en las escuelas se promovió la “apreciación” de las obras de pintores renacentistas y realistas con el fin de desarrollar en los niños los valores de patriotismo, compasión, piedad y belleza que los grandes artistas de distintas épocas han ofrecido a la humanidad.

La mirada autoreferente

Los postulados de Rousseau acerca de las bondades de la niñez y las nuevas investigaciones psicológicas y pedagógicas sobre el desarrollo infantil son algunos de los antecedentes que dan lugar a una verdadera revolución en la educación artística. Libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad e imaginación constituyen los conceptos claves del Movimiento de la libre expresión.

Esta corriente tuvo un importante desarrollo en nuestro país. Entre las experiencias más conocidas, se encuentran la realizada en Rosario entre 1935 y 1950 por las hermanas Olga y Leticia Cossettini, y la del maestro Luis F. Iglesias entre 1950 y 1970 en escuelas rurales. En términos generales, el propósito de esta corriente era que el niño se expresara tal cual es mediante el uso libre de sus facultades creativas. Se renunciaba expresamente a los contenidos tradicionales de la educación artística —como el estudio de los clásicos o de las reglas de composición— en beneficio del *trabajo espontáneo y libre*. El énfasis en el sujeto creador llevó, en casos extremos, a descuidar el resultado de la producción.

La educación visual como alfabetización

Hacia la década del 70 surge un modelo en el que el arte es concebido como un *sistema de comunicación de tipo no verbal*. Los contenidos básicos por enseñar son: el alfabeto base de los signos visuales, las reglas específicas del código, las funciones comunicativas de la imagen, los tipos de mensajes.

El objetivo fundamental de esta orientación formativa es lograr la *alfabetización visual*, que consiste en desentrañar, a partir de los signos y su disposición en la imagen, el mensaje visual. Para esto se promueve la adquisición y el ejercicio de habilidades específicas: *observar y leer* las imágenes, y *escribir y hablar* acerca de lo que se ve.

Desde estos postulados, comienzan a incluirse el *análisis* y el *enjuiciamiento crítico* de obras de arte, fotografías e imágenes publicitarias.



La contemplación de las obras de arte a fines de siglo XIX y principios de siglo XX se vinculaba a la formación moral.



Volver a mirar “obras maestras”

En los años 60, en los Estados Unidos, aparece una propuesta de sistematización de las enseñanzas artísticas que un par de décadas más tarde daría lugar al proyecto de educación artística como disciplina. En cierto sentido, esta orientación recupera la concepción academicista del arte como saber.

La enseñanza del arte en tanto disciplina surge en oposición a las prácticas escolares de la libre expresión. El núcleo del proyecto es la *formación artística en la educación general*, tratando de presentar, mediante diferentes disciplinas, nociones sobre la práctica y el conocimiento del arte, así como modelos de actuación profesional. En este modelo es central el estudio de las obras de arte de los artistas.

Mirar, hacer y conocer

Hacia la década del 90, la pedagoga brasilera Ana Mae Barbosa propone una metodología de enseñanza del arte que denomina *propuesta triangular*. Plantea el desarrollo de tres aspectos del arte, pero sin que esto implique establecer un sistema rígido. En cada uno de los vértices de su triángulo conceptual sitúa: la historia del arte, la lectura de la obra de arte y el hacer artístico.

Cada profesor o guía podrá comenzar su clase o actividad por el vértice que crea más conveniente, de acuerdo con sus objetivos. Cuando habla de la historia del arte, Barbosa se refiere a cuestiones vinculadas a aspectos históricos, culturales, sociales y económicos. Con la lectura o apreciación, se introducen herramientas que permiten abordar diferentes medios, soportes y lenguajes; el hacer, la producción, se relaciona con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción de imágenes visuales.

Esta propuesta ha sido retomada en el Diseño Curricular de Artes Plásticas de la Ciudad de Buenos Aires: apreciación, contextualización y producción son los ejes que estructuran sus contenidos.

Educar la mirada en los museos de arte

La *apreciación*, la *recepción* y la *obsenación de obras* constituye un aspecto fundamental de la formación artística y el museo es un espacio privilegiado para su desarrollo. Abordar una obra de arte es un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores psicológicos y sociales, individuales y colectivos.

Al igual que la palabra, la imagen participa de la cualidad de símbolo. En su contemplación intervienen no sólo nuestras capacidades perceptivas más simples —que nos hacen distinguir contornos y colores, fondos y figuras, y analogías con la realidad—, sino también nuestra memoria visual con las emociones y recuerdos que de ella devienen.


Actúan además nuestra distancia mental o psicológica con respecto al objeto representado, nuestro conocimiento sobre lo que vemos y las expectativas que formamos sobre ello. Se hace presente “el ser que ha realizado la imagen” (Cao, M. 2006), encontramos su mirada y sus deseos, sus expectativas y su distancia. Incide el contexto de la mirada y aquel donde la imagen se presenta.

Pero un cuadro es también una superficie bidimensional sobre la que se ha aplicado pintura. Determinadas convenciones culturales nos permiten reconocer en los trazos ondulados agua o humo en movimiento. Y, al mismo tiempo, sabemos que no es ni agua ni humo, sino una representación. Se ha producido ya un cambio en la perspectiva del análisis. Entonces, por el modo de su disposición, podemos decir que son signos plásticos. Por otra parte, es posible observar cómo los puntos, líneas y planos del lienzo se conforman en una representación para mostrarnos algo.


Hasta aquí se ha tratado *qué representa y cómo lo representa*. Además, el análisis de las figuras retóricas (como la repetición, las alegorías, los reemplazos) remite a los contenidos y a sus efectos en el espectador. Podríamos también estudiar las motivaciones personales y biográficas del autor y la relación de su obra con otras obras que le son contemporáneas.

¿Cómo omitir algún aspecto si es la totalidad del análisis la que nos permite una mirada exhaustiva y comprensiva de un cuadro? Esta múltiple modalidad de apreciación presenta un problema de orden pedagógico: es necesario enseñar a mirar de esta manera, *es necesario educar la mirada para abordar la complejidad del hecho artístico*.

Por ello, más allá de la tentación de un “método”, se hace necesario reflexionar acerca del mirar y el ver como un proceso, como una tarea que se va desarrollando a lo largo de los años y cuyos propósitos trascienden la visita al museo. Se trata de ir brindando a los visitantes herramientas que puedan transferir en la observación de otras imágenes, otras obras, otras realidades, dentro y fuera del museo.

Así, para diseñar acciones y materiales, puede resultar de suma utilidad concebir las actividades de observación como parte de la formación artística de los visitantes, como un momento en el largo tiempo de esa formación. En este sentido, hoy podemos afirmar que los museos de arte son también actores fundamentales en la tarea de enseñar a mirar. 



 **Educar la mirada:** hoy se observan las obras para abordar la complejidad del hecho artístico.

A través del análisis de las obras es posible abordar:

- **Aspectos icónicos**, que nos remiten a elementos simbólicos.
- **Aspectos iconográficos**, que nos remiten a fuentes propias de la cultura (popular o aprendida).
- **Aspectos retóricos**, que ligan de modo efectivo forma y contenido, significativo y significado.
- **Aspectos iconológicos**, que nos remiten a referencias sociales, económicas, de género, así como a estereotipos sociales y culturales.

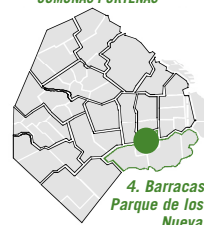
Bibliografía

- Augustowsky, Gabriela, 2005, *Las paredes del aula*, Amomoru, Buenos Aires / Madrid.
- Berger, John, 1998, *Mirar*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Cao, Marian, 2006, *Creación y Posibilidad*, Fundamentos, Madrid.
- Genari, Mario, 1997, *La educación estética*, Paidós, Barcelona.
- Hangreaves, David, 1991, *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid.





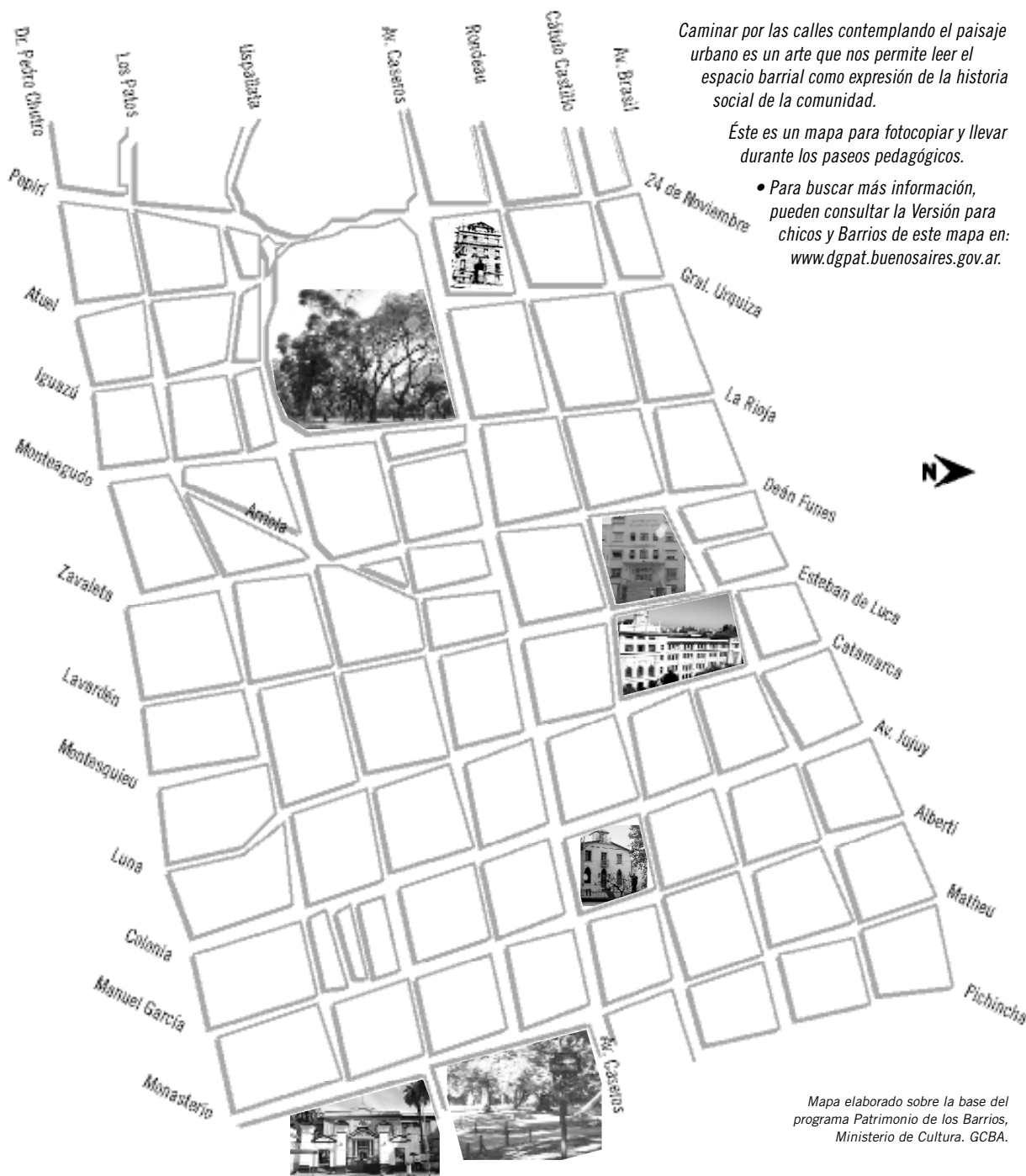
COMUNAS PORTEÑAS



4. Barracas, La Boca,
Parque de los Patricios,
Nueva Pompeya.

PARA PASEAR POR EL BARRIO DE

Parque de los Patricios



Caminar por las calles contemplando el paisaje urbano es un arte que nos permite leer el espacio barrial como expresión de la historia social de la comunidad.

Éste es un mapa para fotocopiar y llevar durante los paseos pedagógicos.

- Para buscar más información, pueden consultar la Versión para chicos y Barrios de este mapa en: www.dgpat.buenosaires.gov.ar.

Mapa elaborado sobre la base del programa Patrimonio de los Barrios, Ministerio de Cultura. GCBA.





LA CIUDAD FOTOGRAFIADA

Enseñar a mirar fotografías

Por Gabriela Augustowsky

Las fotografías de nuestra ciudad son registros, huellas de los cambios urbanos y constituyen una herramienta potente para la enseñanza de su historia en la escuela.

 **Bañistas en Costanera Sur.** Fotografía tomada alrededor de 1930. Archivo General de la Nación.



La ciudad de Buenos Aires ha sido fotografiada desde el siglo XIX por fotógrafos profesionales y también por aficionados, en eventos privados y en actos públicos, con motivo de celebraciones y de sucesos trágicos. Estas fotografías son un valioso **testimonio de los cambios** por los que atravesó nuestra urbe, sus habitantes y su vida cotidiana, y pueden constituirse en una herramienta sumamente útil para la enseñanza.


Para abordar con nuestros alumnos estas fotografías, para comprender y disfrutar su contenido, es necesario llevar a cabo una tarea de "lectura". Resulta necesario desarrollar un trabajo sistemático con un doble propósito: por una parte, obtener información del testimonio y, por otra, **enseñar a mirar**, a generar el hábito de observar e interpretar. Consiste en un análisis no espontáneo, intencional, se trata de formar —parafraseando a Eliot Eisner— alumnos que cuenten con "ojos ilustrados". Veamos un ejemplo:

1. El primer paso para su análisis es realizar una exhaustiva **descripción**; es decir, contar todo aquello que se observa. ¿Cómo es el espacio de la escena? ¿Qué personas se ven: hay mujeres, varones, niños? ¿Cómo están vestidas? ¿Se distingue algún elemento en particular?

2. A partir de esta descripción, una segunda instancia consiste en la **interpretación** de lo que se ve. Se trata de un momento en el que se plantean hipótesis, se realizan inferencias y deducciones. Así podemos decir que si las personas fotografiadas se están bañando y en malla, esta escena transcurre en verano. La afluencia de bañistas nos lleva a afirmar que se permitía nadar en el río y que, por lo tanto, aún no estaba contaminado. Todas las interpretaciones que se realicen deben tener su justificación en lo observado.

3. Por último, esta imagen, además de contarnos algo, nos plantea dudas; toda foto se interpela a sí misma y a su observador. Una última tarea en este proceso de análisis consiste en **plantear preguntas** que la foto no puede responder. ¿Hasta qué año se permitieron los baños en la costanera? ¿Dónde se cambiaba toda esta gente? ¿Llegaban hasta allí en traje de baño? ¿Cómo cuidaban que nadie se ahogara? ¿Bañarse en el río era una actividad gratuita? Para dar repuesta a estos interrogantes habrá que recurrir a otras fuentes, buscar más fotos, testimonios escritos o de algún testigo que haya estado allí.

4. Además de lo representado —un objeto, una escena, una persona, un paisaje—, las fotos muestran la **intención del fotógrafo**. Toda imagen fotográfica habla no sólo de lo registrado sino también de quien la tomó, de sus propósitos, sus intereses y de sus decisiones. En este caso, el fotógrafo, un reportero gráfico, decidió realizar un amplísimo "plano general". Para ello, se ubicó en un lugar que le permitió tomar la mayor cantidad de gente posible. A su vez, su posición era más elevada que la de los bañistas y utilizó una toma en un ángulo "picado" que favoreció la idea de multitud. Estos aspectos permiten reconocer su voluntad de mostrar una escena populosa, objetivo que hubiera sido difícil desde un plano más cercano.

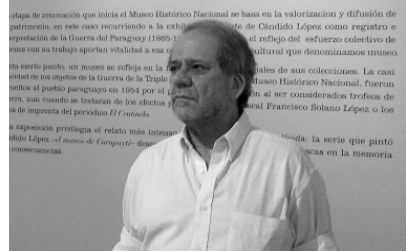
¿Y si nos ubicamos hoy en el lugar donde se paró el fotógrafo hace más de setenta años? ¿Y si miramos con nuestras cámaras desde el mismo punto que lo hizo él? Seguramente obtendremos fotos de otra ciudad y otro río, aunque sea la misma ciudad y el mismo río. 





JOSÉ PÉREZ GOLLÁN: “UN MUSEO NO SE HACE DE UNA VEZ Y PARA SIEMPRE”

La siguiente entrevista fue realizada en los últimos días de diciembre de 2006. Si fuera posible agregarle sonido a este texto, sería el del canto de los pájaros de la arboleda del Parque Lezama, donde está situado el museo, y también el de los taladros de los trabajadores que realizaban nuevas instalaciones eléctricas en el interior del edificio.



Entrevista a José Pérez Gollán, director del Museo Histórico Nacional.

Por Silvia Tabakman

—¿Cuál es la idea y el sentido de un museo histórico nacional, con todo lo que esto implica? ¿Cuáles son los desafíos que se plantea hoy esta institución?

—Éste es el museo histórico más importante del país y tiene que dar cuenta de los procesos sociales por los cuales se ha conformado esto que hoy llamamos la Argentina, de la cual nosotros somos parte. Es un museo que se constituyó a partir de la idea de juntar o coleccionar los testimonios y los objetos que tenían que ver con una clase dirigente de un lugar particular —que es Buenos Aires—; no representa ni todos los procesos sociales ni a la totalidad del país. Quedan excluidas, por supuesto, todas las poblaciones anteriores a la conquista, los procesos de cambio de la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX, el aporte de la inmigración. Tampoco está reflejado el papel de las poblaciones negras que fueron traídas como esclavos. Y, en cuanto a los años recientes, tampoco están representados todos los procesos sociales —más allá de la opinión que podamos tener al respecto—, como son el yrigoyenismo, el radicalismo en los primeros años del siglo XX y el peronismo en la primera y segunda mitad también del siglo XX.

—¿Por qué eligieron comenzar el movimiento de renovación del museo a partir de Cándido López? Las fotos tienen imágenes pocas veces vistas sobre esta guerra.

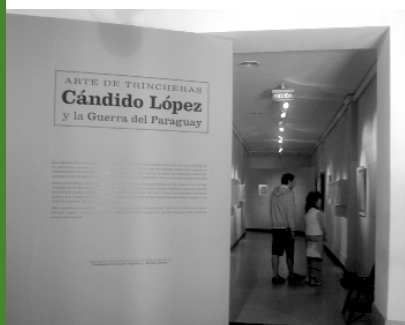
—La idea es que este museo deje de ser un *panteón de la patria*, como se ha dicho, un lugar donde se viene a venerar a los próceres, para transformarse en un lugar donde se viene a preguntar sobre los procesos que constituyeron la nación. La idea nuestra es cambiar esa perspectiva, es mostrar estos procesos sociales... que uno venga con una pregunta y salga del museo con diez. Y además que las muestras lo impacten. La muestra de la Guerra del Paraguay y Cándido López, desde el momento que hemos cambiado los colores, que hay otra forma de presentar la exhibición y otra forma de crear sensaciones, hace que quien la visite se sienta interpelado y empiece a preguntarse sobre lo que está viendo. Una de las consignas que nos propusimos mantener es que no se mostraran armas, sino la crueldad de la guerra y toda la destrucción que la acompaña. Ésta es la idea del museo que queremos. Además, aspiramos a que este lugar sea un lugar donde se puedan establecer polémicas.

El museo es algo que está en movimiento, es algo que nunca está quieto, que no está cristalizado. Un museo no se hace de una vez y para siempre. En 2006, se restauró el piano de Mariquita Sánchez de Thompson en el que se ejecutó el Himno Nacional en 1813. Y se invitó al público a escuchar la versión completa del himno ejecutada en el piano, con lo que quisimos resaltar la idea de que aquí se viene a gozar del patrimonio, de que hay que ponerlo a disposición de la gente.

—Pensando en la trayectoria que usted tiene por haber sido director del Museo Etnográfico y su relación con el público escolar, ¿cuáles son las acciones que piensan realizar para vincularse a la escuela?

—Todavía estamos en la construcción. Estamos tratando de cambiar la difusión educativa. Hacer algo que sea más dinámico, que la visita al museo no sea una clase de historia, sino que haya algún tema que se desarrolle, algún problema que se ponga en marcha, que estimule el pensamiento y plantee preguntas. Por ejemplo, hay una muy buena colección acá de textiles, que no solamente son uniformes y banderas. Hay ponchos: está el poncho de San Martín, los ponchos de Rosas, de Lucio V. Mansilla, con los que se puede hablar de un montón de cosas que tienen que ver con los proyectos de independencia o los proyectos de organización de la nación y las sociedades originarias, de lo que hoy es territorio de la Argentina.

Hay una serie de preguntas que se pueden hacer, desde el punto de vista del arte, de los motivos simbólicos, de las relaciones históricas, que va más allá de los uniformes y las banderas. Los ponchos hablan mucho; este arte indígena habla mucho de la historia de los procesos simbólicos y del papel de los distintos grupos sociales en la constitución de una historia, que se remonta no solamente al período de la independencia sino bastante más atrás. Lo que a mí me interesa también es cómo cuestionar lo que decía hasta ahora el sentido común en la escuela argentina: cómo vamos a ser capaces de cambiar las visiones acartonadas, rígidas y parciales, y de movilizar a quienes visiten el museo para que tengan una visión más plural, más compleja y más flexible del pasado. ■



Muestra *Arte de Trincheras Cándido López y la Guerra del Paraguay*, curaduría de Roberto Amigo, especialista en historia del arte del siglo XIX.





RISAS DE HOY, DE AYER Y DE SIEMPRE PARA EDUCACIÓN INICIAL



EN FOCO

“Pienso que de niños todos tenemos con la realidad una relación difuminada, emocional, soñada. Todo es fantástico. El mundo es un gigantesco espectáculo, gratuito y maravilloso.”

Federico Fellini

Un encuentro entre distintas generaciones

Por Claudio Altamirano



El cine es, sin duda, uno de los lenguajes fundamentales del siglo XX. La pantalla ha expresado en imágenes las más grandes emociones, angustias, críticas y esperanzas que han movido a la humanidad en toda su historia.

El proyecto *Cine con sonrisas* tiene como objetivo ofrecer a las instituciones de Educación Inicial un espacio en el cual los niños, niñas y maestros disfruten de la proyección de diversas películas en pantalla grande. Sabemos además que no todos los chicos pueden acceder hoy a este espectáculo con sus familias.

Generar un espacio para la audiencia en conjunto, construir tiempos de risas y recreación, promover oportunidades de encuentro entre la familia y la escuela esperamos que sean las escenas cotidianas en las instituciones en las que se desarrolla la propuesta.

En este ciclo, se proyectan cortometrajes de Carlitos Chaplin. La decisión de recuperar para la escuela su obra responde al interés por ofrecerles a los niños la oportunidad

de ponerse en contacto con el que, sin dudas, fue uno de los más geniales directores en la historia del séptimo arte. Chaplin ha podido conjugar, como pocos, el humor y la emoción, imágenes de alto valor estético con compromiso ético, sencillez ante la complejidad de la vida y ternura y calidez para cada una de las situaciones en la que se ven involucrados sus personajes.

Cada institución que desee participar de la propuesta contará con la posibilidad de ver una o más películas. En cada jornada se proyectará un corto de Chaplin de una duración aproximada de veinticinco minutos y se propondrá un trabajo posterior de comentario. La escuela podrá hacer extensiva la invitación a los padres y demás integrantes de la comunidad educativa. La propuesta supone que es posible, en estos tiempos de velocidad, presentar a los niños el desafío de prestar atención a un film de ritmo totalmente diferente al televisivo; y también que, en tiempos de palabras, es valioso estar ante imágenes que prescindan de ellas; o que, en una época en la que predomina la imagen a color, hay espacio para gozar de una película en blanco y negro. Apostamos a que la escuela sea un lugar de contacto con experiencias que quizá sólo tengan oportunidad de suceder en sus salas.

ACTIVIDADES PARA SENSIBILIZAR LA RECEPCIÓN DE LAS PELÍCULAS

- **Cine y televisión:** semejanzas y diferencias entre ambos medios de comunicación.
- **Color y blanco y negro:** técnicas de expresión plástica con paletas restringidas. Pintar en color, pintar en blanco y negro. Observación de fotografías del mismo lugar en color y en blanco y negro.
- **Cine mudo:** juegos de dramatización sin voz, pantomimas e imitaciones. El uso en las películas mudas de carteles con pequeños diálogos de las escenas.
- **Imágenes de las infancias a través de los tiempos:** actividades de observación de niños en cuadros de pintores del siglo XVII, XVIII, en fotografías del siglo XIX y XX, publicidades, etc. Cambios y permanencias, objetos de uso, vestimenta, juegos y juguetes. La escuela.

CONDICIONES PARA UNA BUENA PROYECCIÓN

- Asegurar que no haya interrupciones, generar un clima de atención; propiciar prácticas similares a las que desarrollamos cuando vamos al cine.
- Trabajar la idea del ciclo, de la continuidad, de la elección intencionada de las películas, del autor, etcétera.
- Brindar momentos de intercambio de pareceres, confrontar los distintos puntos de vista, fortalecer sus opiniones con argumentos, y generando espacios propicios para la escucha atenta del compañero, aun cuando su opinión sea o no compartida.
- Organizar con la comunidad escolar y las familias espacios para el recuerdo y la conversación. Preparar las invitaciones, recopilar información sobre Chaplin, recorrer los videoclubes cercanos para encontrar otras películas del director.
- Pantomima e imitación. Pensar junto con los padres y los chicos la organización de una obra muda.
- Generar ciclos de cine en la escuela en función de las necesidades, deseos e intereses de la comunidad educativas. Ésta puede sugerir otros actores o directores representativos de su infancia que deseen que los chicos tengan oportunidad de conocer.





EFEMÉRIDES EN LA CIUDAD

Identidades y significados

➡ Por Marisa Eliezer

Las efemerides, incorporadas a la cultura escolar en interacción con el espacio urbano, constituyen una oportunidad singular para la transmisión de la memoria.

Como docentes, muchos de nosotros hemos estado a cargo, en numerosas ocasiones, de la *enseñanza de las efemerides* y del *diseño de actos escolares*. Más allá de las cuestiones prácticas —las más inmediatas—, hemos compartido varias inquietudes que atraviesan aquellas tareas: ¿por qué eran esas conmemoraciones y no otras?, ¿qué contenidos se transmiten en los actos?, ¿de qué forma se abordan las cuestiones que hacen a la identidad y la alteridad?, ¿qué cambios y permanencias las atraviesan?

Por otra parte, los alumnos y alumnas asisten a un promedio de cuarenta y dos actos escolares en su paso por la escuela primaria y de treinta en su escolaridad secundaria. En todos ellos, se teatraliza la “historia de la patria” y se proponen definiciones de la Nación.

A fines del siglo XX, muchos filósofos proclamaron el fin de los grandes relatos históricos. Pero, a pesar de esa perspectiva, los rituales cívicos escolares y el trabajo curricular sobre los héroes nacionales perviven en las escuelas.

A su vez, los que hemos participado en actos escolares en los últimos veinte años podemos reconocer que algo está cambiando. La incorporación de otros actores culturales, como la murga, las asociaciones de jubilados, las asociaciones gremiales, los vecinos, constituye la *irrupción de otras voces*. La adopción de la forma de la ronda, la ocupación del espacio público (la calle o la plaza), la alteración de los tiempos rituales, la inclusión de elementos profanos, por dar sólo unos pocos ejemplos, alteran el tradicional territorio jerarquizado y sacralizado, y aportan nuevos sentidos al ritual.

Nos proponemos recorrer Buenos Aires con preguntas sobre sus disputas, sus espacios diferenciados producto de decisiones de diversos actores sociales e instituciones... olerla, palparla, observarla, visitarla con ojos curiosos en la búsqueda y la reconstrucción de su pasado.

Observar, buscar, descubrir las huellas de nuestra historia en el territorio urbano: en el Parque Tres de Febrero, en la Plaza de Mayo, en la calle Defensa, en los edificios de la Avenida de Mayo, en sus plazas, sus monumentos y museos... reconstruir los conflictos, *construir nuevos significados en la narración de la Nación*, que es un relato en permanente construcción.

Partimos del supuesto de que la actividad de construir relatos, despertar preguntas y conversaciones que interroguen la historia urbana activa, discursos que instauran un lazo social, una herencia, y que además ofrecen nombres para la identidad y la alteridad.



● La ciudad de Buenos Aires es un escenario privilegiado para la construcción y la reinención de los relatos que conforman nuestra identidad.



¿De qué hablamos cuando hablamos de identidad?



Sarlo (1998) caracteriza la escuela de principios de siglo —contemporánea a la masificación de los rituales cívicos escolares— como una máquina de imposición de identidades, pero en la que también se extendía un pasaporte a mejores condiciones de existencia: era la escuela como promesa. Esta idea de una identidad basada en el sentimiento patriótico fue un eje en el que se asentó el desarrollo y la masificación de la escuela.

A principios del siglo XIX, los ritos cívicos estuvieron destinados a contribuir a que naciera en los individuos la disposición a “morir por la patria”. Las “fiestas patrias”, como rituales cívicos, fueron consideradas un recurso para enseñar a “amar a la patria”: constituyeron un conjunto de ceremonias, actuaciones, dramatizaciones dentro del calendario escolar referidas al festejo y homenaje que debía rendirse a los personajes de la historia y emblemas de la Nación (Amuchástegui, 1993; 2002). De esta forma, la escuela era “productora de nacionalidad”.

En las últimas décadas, el debate respecto del concepto de identidad ha registrado un viraje teórico. En ese contexto, surge la crítica a la idea de existencia de entidades puras e incontaminadas, y se rompe con el concepto de determinaciones unívocas. Se afirma, en cambio, la productividad de la mezcla, la articulación de diferentes tradiciones y discursos, y la creación de sentidos identitarios.

Por otra parte, el debate en torno a las concepciones de identidad, y en particular de la identidad nacional, ha tomado un nuevo impulso promovido por el resurgimiento de los nacionalismos y por la mundialización y la desterritorialización del mundo contemporáneo (Ortiz, 2002). En este marco, los significados de la Nación que se generan en la escuela —y la preocupación por tales significados— adquieren nuevos sentidos.

¿Qué nuevos significados adquieren las efemérides en nuestro siglo?



No tendremos una única respuesta a esta pregunta. Sin embargo, pareciera que cuando un ritual tan naturalizado en la escuela deviene objeto de reflexión y estudio, cuando se presenta una diversidad de alternativas para su puesta en escena (espacios en ronda, ocupación de la calle, participación de otros actores culturales, etc.), estamos frente a un aparente cambio y desnaturalización.

Podría decirse que nos encontramos en un momento de incertidumbre, en el que no está claro aquello que se derrumba y aquello que queremos sostener. De allí deriva, a nuestro entender, la importancia de preguntarnos, comprender y otorgar nuevos significados a la cotidianidad escolar; en particular, en lo que respecta a las efemérides, este viraje puede constituir un aporte significativo para la construcción de una **escuela más plural y democrática**.

Nuestro objetivo es que este trabajo sea útil para la reflexión sobre las formas de educación moral y los contenidos que convocan las efemérides escolares. Como nos advierte Hassoun (1996), es necesario pensar la memoria, la tradición y la identidad como andamios que posibiliten a los sujetos transformar sus formas y contenidos.

Por ello, nos proponemos visitar la ciudad, habitarla con preguntas, indagar sobre sus historias, su memoria, analizar sus huellas y compartir los relatos e imágenes de las visitas con todos los actores de la escuela.

Y es en este sentido que **buenos aires en la escuela** se propone elaborar proyectos de enseñanza vinculados al territorio urbano y la memoria, junto con las escuelas y las instituciones y los organismos de la ciudad. ➡

A V C *

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ANTES Y DURANTE LA VISITA Y PARA SU CONTINUIDAD EN LA ESCUELA

- **Buenos Aires en tiempos del Virreinato. 4º, 5º y 6º grado, Educación Primaria.** La Plaza de Mayo y el barrio de Monserrat permiten reconstruir el escenario de la Revolución de Mayo y las Invasiones Inglesas.
- **Recorrido por la Avenida de Mayo. 6º y 7º grado, Educación Primaria.** Eje de los festejos del Centenario y espejo de los conflictos sociales y cambios económicos que atravesaron a la Argentina aluvional a principios del siglo XX.
- **Círculo Belgraniano. 4º, 5º y 6º grado, Educación Primaria.** El solar de la casa donde nació Belgrano, la iglesia en la que aprendió a leer y escribir y está enterrado, la escuela secundaria y sus lugares de trabajo: el Consulado y el Cabildo.
- **Círculo Sanmartiniano. 4º, 5º y 6º grado, Educación Primaria.** La Plaza San Martín y el Museo Histórico Nacional para analizar la representación de la vida del prócer en monumentos e instituciones de la ciudad.
- **Círculo Sarmientino. 6º y 7º grado, Educación Primaria.** El Parque Tres de Febrero, proyectado por Sarmiento a fines del siglo XIX, como espacio público de educación ciudadana.

Bibliografía

- Amuchástegui, Martha, 1999, “Escolaridad y rituales”, en *De la familia a la escuela*, Santillana, Buenos Aires.
- Hassoun, Jaques, 1996, *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Ortiz, Renato, 2002, *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz, 1998, *La máquina cultural*, Ariel, Buenos Aires.

* A V C , consultar en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/baesuela/guias.php?menu_id=20076





UN LUGAR PARA LA ESCUELA EN EL MUSEO

Los chicos y chicas del Jardín de Infantes N° 8 del Distrito Escolar 19, a poquitas cuadras de la cancha de San Lorenzo, expusieron sus diseños de moda en el Museo Nacional de la Historia del Traje.

Las **salidas** y **visitas** están incorporadas a la cotidianidad de la escuela y las condiciones del entorno no son un obstáculo a la hora de aprovechar los recursos disponibles de la ciudad.

► Por Silvia Tabakman y docentes del JIC 8 DE 19

Las fotos: retratos de época y de la actualidad

La directora del jardín y la maestra compartieron con nosotros la memoria del proyecto institucional 2006: *La inmigración en Villa Soldati*, que consistía en fotos de los miembros de las distintas colectividades invitadas al jardín, glosarios, trabajos de artistas plásticos armenios, recetas de chipá, leyendas guaraníes, la visita a un programa de radio de la comunidad paraguaya que vive en el barrio y fotos de inmigrantes italianos, entre otros materiales.

El proyecto en el que se incluyó la visita al Museo Nacional de la Historia del Traje integró varias actividades. En 2005, el grupo de niños que estaba en la sala de cuatro años comenzó un proyecto sobre la *fotografía de paisajes*, que incluía un safari fotográfico por la ciudad para registrar paisajes urbanos. En continuidad con el proyecto, en 2006, las maestras seleccionaron para trabajar la lectura del *retrato fotográfico* de animales y de personas, tarea para lo cual fueron convocadas dos fotógrafas profesionales al jardín.

La participación de las profesionales les aportó a los chicos varias claves para interpretar las distintas imágenes y conocer sus contextos de producción: la evolución de la técnica desde los daguerrotipos, los colores sepia, los cánones, las condiciones técnicas del procedimiento, las cuestiones de género, los roles familiares a principios del siglo XX.

También se armó un álbum de fotos familiares actuales. Al comparar las imágenes de antes con las de ahora, los chicos notaron muchas diferencias: los gestos, la rigidez del cuerpo, los integrantes que posaban sentados o parados, los telones de fondo, la vestimenta. Más adelante, el equipo docente planificó una producción fotográfica:

se decidió generar imágenes como si fueran de hace mucho tiempo. Para ello, los maestros solicitaron a las familias que eligieran y prestaran algún objeto para que los chicos tuvieran en el momento de posar para una fotografía "antigua".

La ropa: diseño, corte y confección

En la mayoría de los casos, la ropa marcaba las diferencias entre el ayer y el hoy. Los chicos repararon que esa diferencia estaba no sólo en los colores o las telas, sino también en el diseño. Vieron libros y revistas de moda, y averiguaron que hay gente que interviene en su confección. También que hay personas que arreglan la ropa que ya está hecha, otras que hacen la ropa a mano y que, en la actualidad, la mayoría de las prendas se hace en talleres y fábricas. Siguió indagando y conocieron un poco más sobre los detalles del funcionamiento de las máquinas y los insumos que utilizan para la confección de ropa muchos de sus familiares, que trabajan en talleres de costura en el Bajo Flores. Para conocer acerca del diseño y el estampado de las prendas, la maestra María José consultó con especialistas de una escuela de indumentaria y decidió llevar a los chicos a visitarla. Eso los sorprendió un poco: los chicos pensaban que sólo los más pequeños iban a la escuela. Durante la visita, los estudiantes les propusieron a los niños realizar una remera para luego estamparla. Les mostraron los elementos necesarios —tela, centímetro, molde, tijera— y observaron el proceso hasta el cortado de la prenda. La profesora de estampado los guió en la técnica del *transfer*, que permite transferir un diseño a la tela. En la sala, los chicos volvieron a utilizar los materiales. Llevaron las remeras que habían visto cortar durante la visita y que después estamparon. Una vez que el frente de las

► En las paredes del jardín hay memoria de experiencias: imágenes del proyecto de recuperación de una calesita que será emplazada en la esquina de la Avenida Cruz y Varela, y fotos de experiencias en varios museos de la ciudad, realizadas a lo largo del ciclo lectivo.





remeras estuvo terminado, fueron armando la prenda con las piezas restantes (espalda y mangas). Cada niño se llevó su remera y la terminó de coser con ayuda de su familia.

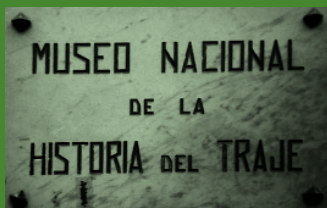
Haciendo uso de las herramientas, los niños diseñaron una prenda masculina (pantalón) y una femenina (pollera), con la idea de poder conocer y utilizar materiales diferentes que también les permitieran decorarlos (con botones, puntillas, lentejuelas, hebillas, cordones, flecos). Utilizaron las prendas que habían traído para las fotos de época con el fin de observarlas, compararlas y clasificarlas según diversos criterios.

La vestimenta en el contexto de una exposición

Una vez confeccionadas las prendas, los chicos quisieron mostrarlas. Y el equipo docente recurrió otra vez a los especialistas. ¿Y dónde mejor que en un museo de trajes para saber cómo se exponen? La maestra, antes de llevar a sus alumnos, concurrió al Museo Nacional de la Historia del Traje a conocerlo y, para su sorpresa, se encontró con una exposición de sombreros hechos por alumnos de otro jardín. Pidió una entrevista con la museóloga, que evaluó la posibilidad de generar un espacio expositivo en el *hall* de entrada del museo para las prendas confeccionadas por los nenes y nenas de la sala de cinco. Habló con la encargada de visitas guiadas y solicitó autorización a la directora del museo para exponer allí. Establecido este “contrato”, desplegó la secuencia de trabajo con los chicos: hicieron una visita y recorrieron la muestra permanente y la temporaria. Vieron sombreros, sacos, vestidos, maniqués, zapatos, kimonos, joyas. Tomaron en cuenta algunos de los elementos de la comunicación del museo: carteles, textos de sala, imágenes. Y fueron invitados a exponer sus prendas terminadas allí.

El equipo del museo se ofreció para diseñar y montar la muestra; una buena exposición es una narración: en este caso, no era la de la historia del traje, ni la de la técnica, ni de la fotografía; era la narración de un proyecto pedagógico. La muestra consistía en las fotos “antiguas” que habían tomado los chicos, dibujos realizados a partir de la visita a la escuela de indumentaria y al museo, y escrituras de los chicos.

Museo Nacional de la Historia del Traje, Chile 832.



Éste es uno de los lugares para ver la historia de la vestimenta en la ciudad. Antes de ser destinado a museo, el edificio fue una vivienda familiar. La casa, ubicada en el barrio de Monserrat, forma parte del casco histórico urbano.

Fue terminada, tal cual la vemos, en 1907. Es una típica casa-chorizo de tres patios, característica de la fuerte influencia italiana en la arquitectura de ese momento. Se adornó con plantas traídas de Misiones hace casi cien años. El edificio conserva detalles originales en los mosaicos, el cielorraso, las *boiseries* y una mampara vidriada que recrea el estilo Luis XV, así como fueron conservados los adornos y la ornamentación del patio.



Para la inauguración fueron maestros, chicos y familias en un largo viaje desde Villa Soldati hasta Montserrat. Y, pasado el tiempo de duración de la exposición, cuando llegó el momento de desarmar la muestra, el museo les solicitó que la dejaran una semana más.

La experiencia de salida: impacto y continuidad

La experiencia relatada es la resultante de un largo recorrido que traza una continuidad entre las salidas para conocer y las entradas de otros saberes a la escuela. Y una diversidad de experiencias estéticas. Sobre todo, para unos niños para los cuales la salida al museo no es la única manera de tener contacto con la cultura material, con la oferta cultural: hay también espacios generados en las aulas (buenas reproducciones de láminas, etc.) o invitaciones a los especialistas. Además se ve una continuidad en las propuestas gracias a que existe una memoria escrita de los proyectos en carpetas y paredes, aun cuando pueda haber cambios en las personas que trabajan en la escuela.

También fue una ocasión para que los padres conocieran nuevos lugares de la ciudad. Muchos de los adultos que acompañaron las visitas se pusieron en contacto, por ejemplo, con ofertas de cursos de manejo y se inscribieron en carreras cortas para aprender un oficio o una especialidad. ♦

Otros museos y lugares para ver trajes e indumentaria:

- **Museo Etnográfico Ambrosetti.** Especializado en textiles del mundo andino.
- **Museo Saavedra.** Cuenta con abanicos, peineteras, joyas, trajes y vestidos del siglo XIX y principios del XX.
- **Museo de Arte Popular José Hernández.** Posee textiles mapuches y maticos, y trajes del carnaval correntino.
- **Comercios de indumentaria profesional.** Para *cocineros* (delantales, calzado, ropa antiflama, casacas de mozos); *médicos, enfermeros* (batas, barbijos, guardapolvos, calzado); *albañiles, constructores* (cascos, calzado con suelas de protección, antiparras); *pescadores y acampantes* (chalecos para los anzuelos, zapatos de montañismo, ponchos impermeables); *actores y bailarines* (zapatillas de danza, tutús, maquillaje artístico, zapatos y medias de tango, sombreros).

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela, 2005, *Las paredes del aula*, Amorrortu, Buenos Aires.





PLANETARIO GALILEO GALILEI

Av. Sarmiento y Belisario Roldán s/n. Teléfonos: 4771-6629 / 4776-6895.
Horario para el público en general: todos los días de 9 a 18.
Visitas guiadas para escolares: martes a viernes de 9 a 15.

El “instrumento planetario” es un aparato de cinco metros de altura y dos toneladas y media de peso, que tiene unos cien proyectores, y consta de un armazón cilíndrico con proyectores independientes para la Luna, el Sol y algunos planetas, como Mercurio, Venus, Marte, Júpiter y Saturno, y dos esferas en los extremos que proyectan 8.900 estrellas. En el primer piso se expone una roca



lunar que la misión Apolo XI trajo a la Tierra en 1969. En el acceso al Planetario se encuentran unos tipos de moluscos, llamados amonites, y fósiles marinos traídos de Neuquén, extinguidos hace alrededor de cien millones de años. También un meteorito metálico encontrado en 1965 en la provincia del Chaco.

Participar de las funciones permite trabajar con los contenidos de Ciencias Naturales para el primero y el segundo ciclo: respectivamente los bloques “Los fenómenos naturales” y “La Tierra y el Universo”.

→ EN 3º GRADO

Se reconocen algunos cambios y permanencias en la apariencia del cielo diurno y nocturno, cambios en la forma en que se ve la Luna y las particularidades de algunos astros, como planetas, asteroides, cometas, meteoritos, etcétera.

→ EN 5º GRADO

Se aborda la comparación del aspecto del cielo en diferentes momentos del año, las constelaciones imaginadas por diferentes culturas y su utilización para la orientación, así como el estudio de los planetas en otras épocas. Se propone la ubicación relativa de los componentes del sistema solar, los cambios aparentes en la posición del Sol durante el día y a lo largo del año, y su relación con los movimientos de la Tierra.

→ EN 6º GRADO

Se puede aprovechar la visita para abordar contenidos como la Tierra, la Vía Láctea en el cielo nocturno, la noción de galaxia y sus formas. Las distancias entre estrellas y galaxias, y el tiempo de recorrido de la luz en llegar a la Tierra desde diferentes estrellas.

→ EN 7º GRADO

Es interesante el acercamiento al conocimiento astronómico para trabajar los planetas y sus características, los satélites, los asteroides, los cometas y el polvo interplanetario. Se aborda la descripción de trayectorias y las órbitas de los planetas; la relación entre la inclinación del eje terrestre y el movimiento de traslación con la sucesión de las estaciones. ◀

20 DE JULIO: DÍA DE LA LLEGADA DEL HOMBRE A LA LUNA

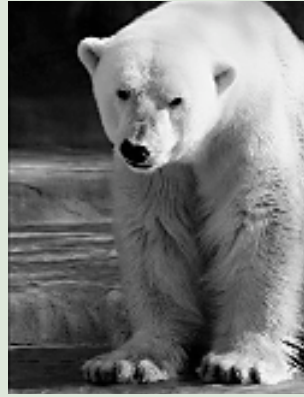


JARDÍN ZOOLOGICO

Av. Sarmiento y Las Heras. Teléfonos: 4806-7411 / 4802-2174.
Horario para el público en general: todos los días de 9 a 18.
Visitas guiadas para escolares: de lunes a viernes de 9 a 18.

El Zoológico se halla en el barrio de Palermo. En sus inicios, los animales estaban en jaulas ubicadas dentro de edificios diseñados por Carlos Thays, que respondían a los estilos arquitectónicos propios de su país de origen. Actualmente los animales se encuentran en recintos especiales que permiten mayor libertad de movimientos.

Se pueden abordar los contenidos vinculados a la diversidad de formas de desplazamiento de los animales y su relación con el ambiente en el que viven, el establecimiento de relaciones entre la dieta y las estructuras implicadas en la alimentación, la diversidad de coberturas en animales y su conexión con el ambiente en el que habitan.



→ CIENCIAS NATURALES (1º CICLO PR, BLOQUE “LOS FENÓMENOS NATURALES”)

- Visitar los tres tipos de osos: el polar, el de anteojos y el pardo. Observar sus patas delanteras y traseras, y relacionarlas con el modo de desplazarse en cada caso.
- Vincular el color y el largo de su pelaje con el ambiente en el que habitan. Enriquecer la información con la lectura y la observación de las imágenes de los carteles informativos próximos a las jaulas.
- Detenerse en la pajarera grande de garzas blancas, cardenales, teros, patos, loros habladores, guacamayos (amarillos y azules). Establecer alguna relación entre el tipo de pico y el alimento de cada una de las aves. Observar las patas, por ejemplo, si son prensiles o poseen membranas y relacionar con el desplazamiento.

- En el sector de los canguros rojos y grises, observar qué partes del cuerpo, además de las patas, utilizan para desplazarse. Observar los avestruces australianos e intentar identificar las razones por las que no vuelan. Leer la información del cartel informativo más próximo acerca de la velocidad a la que se desplazan.
- Observar detenidamente si los hipopótamos están mejor en el agua o fuera de ella. Relacionar el lugar donde habitan y el porqué de su prolongada permanencia en el agua.
- Detenerse en los aligatores y tortugas acuáticas. Identificar las razones por las que suele resultar difícil localizarlos, establecer una relación con el color de la cobertura (escamas o caparazón). Si fuera posible, darles de comer con ayuda del guía, para observar, en el caso de los primeros, la presencia de numerosos dientes y su ausencia en las tortugas. ▶

29 DE ABRIL: DÍA DEL ANIMAL

Actividades sugeridas a partir de propuestas realizadas por las escuelas con intensificación en actividades científicas (IAC).

