



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría y Especialización en Escritura y Alfabetización

Estudiar *Los Carnavales*.
Lecturas y escrituras en contextos de estudio de
Ciencias Sociales.

Maestranda: Gabriela Hoz
Directora: Dra. Mirta Castedo

La Plata, noviembre de 2015

Agradecimientos...

A Leticia Peret, Roxana Scaglia, Viviana Pappier y Valeria Morras con quienes he compartido el camino del carnaval los últimos años. A Mariela Boccia y a Mabel Amespil que también hicieron posible que las bacanales sucedan dentro de la escuela.

A mis amigas y compañeras de estudio que me ayudaron a sostener esta carrera y con quienes hemos compartido largas charlas y ofrendas al Dionisio.

A Mirta, mi gran maestra, amiga y compañera que me dejó soñar con el carnaval dentro de las escuelas.

A mis padres que, aunque todavía se preguntan qué estudio, siempre se preocupan por mí.

A mis hijas que se acostumbraron a jugar conmigo a través de la computadora y que viven el carnaval con toda la alegría que se merece.

A Pupo, tachuela y sogá, risa y calma, gran compañero, mi tierra y carnaval.

“Si alguien te chista de las vueltas de la vida,
y te da el beso máspreciado y más profundo,
es esa barra que reclama en cuerpo y alma,
sencilla flor para los ojos de este mundo”.

Contenido

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS DE ESTUDIO EN SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	7
1. Algunos antecedentes y referentes conceptuales	7
1.1 La construcción de nociones sociales	7
1.2 Desde la enseñanza de lo cercano hacia lo lejano	9
1.3 La enseñanza de un tema controvertido.....	10
1.4 Avances de las investigaciones codidácticas	12
1.5 La lectura en Ciencias Sociales	12
1.6 La escritura en Ciencias Sociales.....	14
1.7 Las canciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales	15
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	17
2.1 Problema de investigación	17
2.2 Objetivos y preguntas de investigación	18
2.2.1 Hipótesis de investigación	19
2.3 Procedimiento de construcción de datos.....	21
2.3.1 Población	22
2.3.2 Instrumentos y recolección de datos	22
2.4 Análisis de los datos	25
2.4.1 Normalización de textos y construcción de categorías de análisis.....	26
CAPÍTULO 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	33
3.1 Diseño de la secuencia didáctica	34
Etapa 1:	34
Etapa 2:	35
Etapa 3:	35
Decisiones didácticas tomadas en el desarrollo de la secuencia.....	35
Decisiones derivadas del contexto institucional:.....	37
Decisiones derivadas de la revisión de la secuencia:.....	38
3.2 Desarrollo de la secuencia	39
3.2.1 CLASE 1: Primer momento - Contextualización del proyecto y acuerdos previos	39
3.2.2 CLASE 1: Segundo momento – Presentación del tema	40
3.2.3 CLASE 2: Exposición de la docente y toma de notas	43

3.2.4 CLASE 3: Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global.....	47
3.2.5 CLASE 4: Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada. Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva.	52
3.2.6 CLASE 5: Lectura de la docente de un texto que no fue escrito para niños.	61
3.2.7 CLASE 6: Diseño, organización y desarrollo de una entrevista. Toma de notas y apuntes colectivos.	67
3.2.8 CLASE 7: Análisis de las polémicas del carnaval.	72
En síntesis	75
3.2.9 CLASE 8: Análisis de letras de murgas. Presentación del trabajo con canciones y exposición de la docente.	76
3.2.10 CLASE 9: Elegir colectivamente una canción entre dos posibles.	79
3.2.11 CLASE 10: Elegir en equipos una canción entre otras y poner en común las razones de la elección.....	85
3.2.12 CLASE 11: Elegir en equipos una canción entre varias sobre el mismo tema y debatir colectivamente sobre las razones de la elección.	93
En síntesis	101
3.2.13 CLASE 13 – Primer momento: Escritura de epígrafes.....	101
3.2.14 CLASE 13 – Segundo momento: Realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval	105
En síntesis	107

CAPÍTULO 4. TENSIONES EN EL CONTEXTO DE ESTUDIAR EL CARNAVAL ... 108

4.1 Tensión entre la comprensión del contenido y la comprensión de los recursos del lenguaje.	108
En síntesis	115
4.2 Tensión entre descontextualización y recontextualización	115
En síntesis	118
4.3 Tensión entre exteriorización e interiorización.....	119
En síntesis	121
4.4 Tensión entre transcripción y construcción	122
En síntesis	128

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	130
Rastros de aprendizaje de los alumnos	130
Leer y escribir para transformar el conocimiento social.....	134
 BIBLIOGRAFÍA.....	 141
 ANEXOS	 146
ANEXO 1	147
Imágenes de carnavales utilizadas en clase 1 y clase 2.....	147
ANEXO 2	149
Textos completos utilizados en la clase 3	149
ANEXO 3	181
Canciones utilizadas en la Clase 9.....	181
ANEXO 4	183
Canciones de murga utilizadas en la Clase 10.....	183
ANEXO 5	188
Canciones de murga utilizadas en la Clase 11.....	188

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de un proyecto didáctico que articula situaciones de lectura y escritura con el propósito de estudiar el Carnaval en el mundo¹, un tema de Ciencias Sociales, es el campo en el cual nos inscribimos para describir las tensiones que los niños atraviesan al leer y escribir en torno a un tema que plantea una realidad social diversa.

En el Capítulo 1 mencionamos algunos de los problemas en la enseñanza habitual de las Ciencias Sociales. Uno de ellos consiste en naturalizar el abordaje de temas como la familia, el barrio o la escuela. Como todos hemos sido niños o niñas, somos parte de una familia, vivimos en un determinado barrio y asistimos a la escuela, entonces se puede enseñar acerca de todo ello o aprender de esa realidad. Lo mismo podría suceder con otras temáticas como es el carnaval. No obstante estos temas que parecen obvios y están muy naturalizados resultan complejos y merecen un estudio especial para trabajarlos en la escuela, ya que su abordaje permite objetivar la diversidad cultural, construir una identidad colectiva y analizar el complejo entramado social que lo atraviesa. En este capítulo se incluyen éstas y otras categorías que constituyen nuestro marco de referencia.

En el Capítulo 2 se describe el abordaje metodológico que permitió la construcción de los datos. Contiene la descripción de la población y la muestra de niños de 6to. año de segundo ciclo de educación primaria con los que se trabajó así como la mención sobre la metodología empleada para la recolección de datos y sus posteriores análisis y la simbología propia de la investigación.

En el capítulo 3 se describe y analiza la secuencia de clases trabajada y cada una de las situaciones didácticas desarrolladas. El eje conceptual que atraviesa el trabajo en el aula fue la diversidad y la continuidad en los festejos del Carnaval en distintos lugares. A lo largo de este proyecto se brindaron a los alumnos variadas oportunidades para ejercer prácticas de lectura y escritura propias del ámbito del estudio con el fin de comprender aquello que tienen en común y aquello en que

¹ Este contenido se encuadra en el eje “Sociedades a través del tiempo” del área de Ciencias Sociales del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Refiere a acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. Asimismo, para la elaboración de la secuencia se han tomado como referencia las situaciones de Ciencias Sociales para 5º año planteadas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Por otra parte, más allá de lo normativo, el tema plantea una relevancia para el campo de las Ciencias Sociales ya que aborda el complejo entramado de construcción de una identidad a partir de la diversidad cultural.

difieren las maneras en que se ha celebrado y se celebra el carnaval en distintas culturas. En este capítulo se despliega la propuesta de trabajo que incluye situaciones como: exploración y lectura de materiales que no han sido escritos especialmente para niños con la finalidad de obtener información general y respuestas a interrogantes específicos, producción de escritos de trabajo² para conservar y organizar los conocimientos y comunicación de lo aprendido al servicio de una reorganización del conocimiento. Se incorporan registros de clases y producciones escritas (individuales y colectivas) elaboradas a lo largo del desarrollo de la secuencia a los fines de explicar las situaciones didácticas y analizar la “voz” de los alumnos.

En el Capítulo 4 se propone un análisis transversal del proyecto, recuperando planteos del capítulo previo y enlazándolos con categorías de investigaciones de referencia a la vez que introduciendo las propias. Este capítulo describe las oportunidades y las tensiones que atraviesan los alumnos al reconstruir el conocimiento asimilado a partir de externalizarlo en la escritura., la función que cumple la transcripción en tal proceso, las oportunidades de descontextualización y recontextualización que brindan las producciones escritas en la construcción de los conocimientos y la presencia de creencias y prejuicios sobre el tema que juegan en la interpretación de los textos.

El Capítulo 5 contiene las conclusiones. Allí exponemos los hallazgos encontrados en torno a la posibilidad que plantea la escritura para la organización del conocimiento y que conduce a considerarla una la instancia fundamental en la “transformación del conocimiento”. Por otro lado, se destacan aquellas situaciones didácticas desarrolladas en el capítulo 3 que son relevantes para los aprendizajes potenciales de los alumnos. Finalmente, se esbozan nuevas preguntas para continuar la búsqueda de respuestas en torno a la enseñanza de aspectos sociológicos en la escuela primaria.

² Por *escrito de trabajo* entendemos aquellas escrituras intermedias que se utilizan, sobretodo, en los ámbitos de estudio. Por ejemplo: toma de notas, apuntes de clase, resúmenes, fichaje, cuadros sinópticos, etc.

CAPÍTULO 1. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS DE ESTUDIO EN SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta tesis presentamos el diseño, desarrollo y análisis de una secuencia didáctica que aborda contenidos del área de Ciencias Sociales para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Se sitúa en dos marcos conceptuales. Por un lado, el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que provee categorías de análisis para el diseño de la secuencia trabajada y para el análisis de su desarrollo. Por otro lado, el campo de la Didáctica de la lectura y la escritura que permite diseñar y analizar las situaciones donde los niños leen y escriben en el contexto de la secuencia. De allí que se trate de un trabajo codidáctico³.

Algunos antecedentes hallados de ambos campos de estudio que se constituyeron en marco teórico de esta tesis.

1. Algunos antecedentes y referentes conceptuales

1.1 La construcción de nociones sociales

Diversas publicaciones han intentado dar cuenta del modo en que los niños construyen las nociones sociales. Entendemos que el conocimiento social es una construcción de la realidad social que se logra a través de reorganizaciones progresiva de las nociones sociales. El conocimiento que tenemos del mundo no es una copia del mundo ni está constituido a priori en el sujeto sino que implica una actividad del sujeto entrelazado con lo real, que se transforma por el conocimiento. Moscovici (1979) afirma que los sujetos construimos "representaciones sociales"⁴ que dependen de los

³ Se trata de investigaciones que, en razón de su objeto, se constituye a partir de los aportes de diferentes didácticas específicas en relación de colaboración. El objeto de estudio demanda la elaboración de una perspectiva colaborativa, en tanto no puede ser recortado desde las diferentes didácticas específicas de manera aislada ni resolverse por extrapolación y yuxtaposición de saberes preexistentes.

⁴ Se entiende por representaciones sociales a los "sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (Moscovici, 1979).

grupos sociales de pertenencia y tienen vida propia, pues se van transformando en la circulación.

En este marco de referencia, Bale (1989) realiza una investigación sobre cómo los niños captan e interiorizan imágenes selectivas de los sitios que recorren en su experiencia social y de los medios de comunicación. El autor halla que algunas imágenes construidas por los niños son más exactas y detalladas, y otras resultan menos fieles a la realidad y que esa proporción va modificándose a medida que avanza la edad de los sujetos. Afirma que hacia los siete años, las representaciones se vuelven 'proyectivas' (objetos tridimensionales en dos dimensiones), mientras que cerca de los 11 años, los niños realizan mapas abstractamente coordinados y jerárquicamente integrados. Sin embargo, también menciona la necesidad de cruzar estos datos con resultados de otras investigaciones sobre la conducta espacial de los niños en lugares cercanos (existencia de una movilidad en aumento conforme a sus edades, diferencias entre los que viven en áreas urbanas, suburbanas o rurales; diferencias entre grupos étnicos, que transitan de modo diferenciado un mismo espacio, diferencias significativas entre sexos vinculadas con permisos de circulación, por razones culturales, etc.).

Aisenberg (1993) recupera aportes de dos investigaciones de la psicología genética para abrir la discusión sobre el trabajo con los conocimientos previos de los niños. Recurre a Delval (1987) y su indagación sobre las nociones económicas para afirmar que los niños pequeños (alrededor de 7 u 8 años) asimilan el mundo económico (un mundo de relaciones interpersonales) desde un marco de referencia de relaciones personales. También recupera los aportes de Castorina (1989) sobre la construcción que realizan los niños de nociones políticas o ideas sobre autoridad presidencial. En ambos casos, la conclusión se asemeja. Pareciera ser que los niños tienen una visión idílica del mundo social viéndolo como un terreno de cooperación y de ayuda mutua, regido por un orden completamente racional. Construyen, en sus interacciones con el mundo social e histórico, una conceptualización de la sociedad que no concibe conflictos porque no puede explicarlos. Beatriz Aisenberg propone ciertos criterios didácticos para abordar los conocimientos previos de los niños en situaciones de enseñanza que abone la problematización de ese marco asimilador con que los niños comprenden el mundo.

Alicia Lenzi (2001) analiza la noción de "cambio conceptual" y los estudios sobre el pasaje de las concepciones de los sujetos a los saberes disciplinares, mediante la enseñanza. En su trabajo sobre las nociones de "presidente" pone a prueba dos

hipótesis: a) “Los conocimientos previos de los alumnos sobre la autoridad política están formados por ‘teorías’ e hipótesis, representaciones sociales y ‘rastros’ de información escolar” (p. 222) y b) “Los posibles procesos de cambio conceptual promovidos por la enseñanza consisten en transformaciones más o menos profundas de los conocimientos previos de los alumnos [...]. Estos cambios pueden implicar reestructuraciones por aproximaciones sucesivas, reorganización y construcción de nuevos significados, con sus diferencias e integraciones” (p. 223). En los datos recogidos, encuentra que los niños poseen diversas teorías sobre el concepto de “presidente” y que sus representaciones sociales sobre el tema se constituyen en conocimiento previo cuando se las aborda en situaciones didácticas.

En este contexto de investigaciones de epistemología genética, Castorina y Kaplan (2003) proponen una articulación entre ésta y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. Recuperan la noción de Moscovici y afirman que hay representaciones “constituidas” que coaccionan a los sujetos sociales y representaciones sociales “constituyentes” que producen nuevas significaciones y otorgan familiaridad a los hechos sociales.

Las investigaciones realizadas constituyen un gran aporte al campo educativo y apuntan a la manera de adecuar los contenidos de enseñanza a la forma de pensar de los niños. Sin embargo, estas investigaciones sobre la construcción de nociones sociales no resuelven el problema de cómo enseñar.

1.2 Desde la enseñanza de lo cercano hacia lo lejano

Si bien la primera propuesta que menciona la necesidad de considerar criterios de enseñanza para la historia surge a principios del siglo XX y en la década del '50 comienzan los *Social Studies* en EE.UU., donde se originan los primeros textos sobre el tema, el campo de la Didáctica de Ciencias Sociales logra un mayor impacto en la década de 1990 con los trabajos de Carretero y otros (Asensio, 1989; Asensio, Carretero, & Pozo, 1986; Carretero, Asensio, & Pozo, 1991; Carretero & Limón, 1993) y de Aisenberg y Alderoqui (1993). Estos autores y sus escritos son profusamente citados desde entonces y marcan un hito de inicio en los estudios y publicaciones en este campo en nuestro país.

De acuerdo al supuesto desarrollo infantil, desde antes de la década de 1990, se organizaron propuestas de graduación de los contenidos con secuencias fijas que van de lo cercano a lo lejano; se inician en el propio niño, su casa, su familia, el barrio, la escuela, la ciudad, para finalizar luego, en la provincia, el país, el continente y el mundo. Este enfoque generó problemas ya que los niños terminaban aprendiendo no mucho más de lo que sabían.

Las propuestas centradas en ir de lo cercano a lo lejano, en muchas ocasiones, se apoyan en la intención de trabajar con los conocimientos previos de los niños. Bajo esta modalidad, las clases consisten en largas charlas en las que se propone un tema y los niños dicen lo que ya saben sobre él. Supone que el trabajo en el área debe centrarse solamente en dichas ideas, entonces se acumula gran cantidad de información que los niños ya tienen, sin saber luego qué hacer con ella (Aisenberg, 1993). Las ideas infantiles, aquí, se constituyen en un fin en sí mismas. No cumplen ninguna función en relación con el aprendizaje de nuevos contenidos. Si no se proponen actividades con nueva información para “que los conocimientos anteriores se pongan en juego y se enriquezcan, no hay aprendizaje posible” (Aisenberg, 1993, p. 151).

1.3 La enseñanza de un tema controvertido

Para la mayoría de los docentes la temática que se aborda en esta secuencia, los carnavales, puede constituir un desafío de enseñanza. Este festejo no es una efeméride dentro del calendario escolar aunque desde su restitución como feriado se ha convertido en una fecha que marca una temporalidad. Forma parte de una de las prácticas culturales de los pueblos a lo largo de la historia que ha sufrido muchos avatares desde sus orígenes. Desde ese punto, y por ser parte de la historia reciente, constituye un desafío de enseñanza ya que plantea la controversia de opiniones en relación a su validez y a su diversidad.

Según Siede (2007) el abordaje de la fiesta implica una ruptura de la continuidad que cobra sentido por su contraste con el tiempo ordinario-no festivo. Las fiestas, a su vez, permiten que cada miembro de la comunidad se sienta parte de ella, que reciba un legado de sus mayores y el encargo de transmitirlo a las generaciones siguientes. Es así que el carnaval en tanto fiesta posee un gran carácter socializador. A su vez, considerando nuestro contexto específico, el carnaval es un festejo legitimado desde

hace poco tiempo lo cual provoca aún opiniones encontradas en la sociedad (y en la escuela como parte de ella) acerca de su relevancia social.

El carnaval permite abordar un recorte de Ciencias Sociales que no solo se vincula con los festejos sino también con funciones económicas de una sociedad y con funciones religiosas de vinculación con las divinidades y ofrendas. Las fiestas son un componente clave de la identidad comunitaria: “allí donde hay fiesta, hay una comunidad viva y actuante, hay sujetos que se reconocen como parte de ella, hay creencias comunes y expectativas de futuro” (Siede, 2007a, p. 52). La escuela está mucho más teñida de la figura de la guerra. Sin embargo, actualmente las instituciones educativas pueden trascender a estos hechos bélicos. “La escuela-como-fiesta puede proponer una transformación que también incluya a la escuela” (Siede, 2007a, p. 60).

Uno de los problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en temas como la infancia, la familia, el barrio, la escuela, es el de suponer que se pueden enseñar sin estudiar (Siede, 2005) y que los alumnos los saben sin que se los enseñen. Como todos hemos sido niños o niñas, somos parte de una familia, vivimos en un determinado barrio y asistimos a la escuela, entonces podemos enseñar acerca de todo ello o aprender de esa realidad. Así también, todos hemos participado de carnavales o de prohibiciones de carnavales. No obstante estos temas que parecen obvios y están muy naturalizados resultan complejos y merecen un estudio especial para trabajarlos en la escuela ya que su abordaje permite objetivar la diversidad cultural, construir una identidad colectiva y analizar el complejo entramado social que atraviesa el tema.

Según Siede (2007b) otro problema que atraviesa la enseñanza de las Ciencias Sociales radica en su vinculación con el trabajo de las efemérides. Estas prácticas, convertidas en rituales escolares, tienen efectos curriculares muy preocupantes, ya que presentan una historia de hechos y personajes adentrada en la dimensión política e institucional - o de los avatares bélicos de la independencia-, que suele reducir los actores sociales a personajes sobresalientes desposeídos de los intereses que representan y desconocer los conflictos internos en la formación de la nacionalidad. Este discurso de las “fechas patrias” conmueve a la escuela, invade el currículo pero no se vinculan con la búsqueda de un relato histórico crítico, sino con la elección de hitos y personajes venerables para ofrecerlos a las nuevas generaciones. De acuerdo con Carretero & Kriger (2010), basar la enseñanza de las Ciencias Sociales en estos contenidos y en el dispositivo de las efemérides, suele dificultar el ingreso de otros abordajes de la historia y las ciencias sociales, “obstaculiza en algunos aspectos

centrales la comprensión disciplinar, y se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia y para visualizar identidades diferentes”. En nuestro caso, el tratamiento del carnaval no es tratado como el abordaje de una efeméride sino como objeto de estudio, es decir, un objeto que es necesario enseñar y aprender.

1.4 Avances de las investigaciones codidácticas

Como ya mencionamos, en la década de 1990 y más profundamente a partir de los inicios del siglo XXI, se han realizado avances importantes en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje que permiten una mejor aproximación a los objetos de conocimientos y a cómo los niños se apropian de ellos. Producto de este recorrido histórico de las didácticas específicas, la situación de la enseñanza actual se centra en la problemática de los contenidos que permitan pensar la realidad social intentando equilibrar aspectos disciplinares, psicológicos y metodológicos para su abordaje. Esto implica considerar al niño como sujeto constructor del conocimiento y a su vez, como actor de la compleja realidad que intenta conocer y comprender. Implica acercar la realidad social a los niños sin la necesidad de circunscribirla sólo al medio que los rodea. Se trata de ampliar la mirada a otros tiempos y espacios posibles y reales (Paione, 2012). La secuencia de Carnaval aquí planteada recupera estos aportes e introduce el tema analizando los carnavales más diversos y lejanos para involucrarse, luego, en el carnaval más cercano (geográficamente). Este tratamiento del contenido permite que los niños puedan reconocer lo propio en lo ajeno y lo ajeno en lo propio, intentando encontrar la identidad en la diversidad.

1.5 La lectura en Ciencias Sociales

En Segundo Ciclo de Educación Primaria, son habituales las lecturas de textos con contenidos específicos ya sean históricos, geográficos, biológicos, físicos, etc. Sin embargo, los espacios para compartir estas lecturas son reducidos y en la mayoría de las oportunidades la interacción con estos materiales se produce a través de consignas “de descomposición” del texto en informaciones puntuales que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización (Basuyau y Guyon, 1994 citado en Aisenberg, 2005). Así, el trabajo intelectual que se promueve es la identificación y reproducción de información. Con ello, el propósito lector de los

alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas pero no lo indispensable para comprender la complejidad del contenido que se está abordando.

Las situaciones de lectura que requieren un esfuerzo conjunto para construir su sentido son necesarias en la escuela. Para que un contenido se constituya en un objeto de aprendizaje se hace necesario, entre otras cosas, que tenga sentido desde el punto de vista del alumno; es decir, debe cumplir con una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. El carnaval es un tema polémico en la sociedad, en diferentes lugares y momentos y por eso leer para saber más sobre él, resulta significativo. En este sentido *“cada situación de lectura responderá a un doble propósito; por una parte aprender algo acerca de la práctica social de la lectura (...) por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual del alumno”* (Lerner, 2001, p. 126).

Las prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación del estudiante es uno de los contenidos escolares que ha adquirido gran desarrollo en los últimos años. Formar estudiantes capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio es uno de los propósitos específicos de Segundo Ciclo, según se señala en el Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2008b).

En este marco se plantea la necesidad de ofrecer a los niños situaciones de interpretación colectiva de textos que abran al conocimiento de diversas experiencias culturales pertenecientes a diferentes pueblos y costumbres. En algunos casos, los lectores descubrirán semejanzas en algunos aspectos y diferencias en otros. En todos los casos reconocer lo igual y percibir lo diferente puede ayudar a los niños a comprender el contexto histórico cultural propio y, asimismo, el de otros.

Leer e intercambiar sobre lo leído con el propósito de involucrar a los niños en la temática de la diversidad cultural a partir de un festejo que atraviesa los contextos históricos y geográficos, permite poner en juego prácticas que favorecen la construcción de interpretaciones cada vez más elaboradas acerca de los textos y reflexionar acerca de las valoraciones sociales que existen en torno a ese festejo.

Leer con los niños implica destinar un tiempo didáctico para su interpretación. Se trata de textos con organizaciones discursivas diferentes que habilitan distintas modalidades de lectura (exploratoria, en profundidad, global). Por tratarse de textos que no fueron escritos para niños suelen requerir mucho conocimiento sobre el tema (datos sobre la ubicación geográfica, la configuración histórica y económica del grupo étnico) y estrategias de lectura avanzadas como, por ejemplo, establecer relaciones

entre diversas partes del texto no contiguas y considerar claves lingüísticas que funcionan como puntos de apoyo para la interpretación (Lerner et al., 1997)⁵. A su vez, gran cantidad de los materiales de lectura provienen de información de internet lo cual requiere la puesta en marcha de otras prácticas como apelar a un buscador y escribir una palabra clave para iniciar la exploración, discutir acerca de la confiabilidad de la información hallada, ajustar las búsquedas, etc. (Bivort & Perelman, 2011).

1.6 La escritura en Ciencias Sociales

En cuanto a las situaciones de escritura en la escuela primaria, la situación es similar. En muchos casos la producción de textos escolares se vincula a la evaluación/control del conocimiento alcanzado por los niños en la cual el texto en sí mismo queda relegado. En esta secuencia se logra que la escritura se constituya en objeto de enseñanza ya que hay una intención real de que los alumnos se responsabilicen de la autoría de sus textos a través de la planificación, la textualización y la revisión de sus producciones. Así, las situaciones de escritura cumplen las condiciones didácticas que se plantean en el ámbito de la formación del estudiante⁶. Por eso “la propuesta de escribir solo se realiza en un momento avanzado del desarrollo de la secuencia, una vez que los alumnos han leído acerca del tema y lo conocen lo suficiente como para anticipar algunos subtemas y para comenzar a escribir” (Torres, 2008). Solo bajo estas condiciones los niños tienen oportunidades de enfrentarse a los problemas que la escritura plantea y, por lo tanto, pueden elaborar los saberes que tal práctica genera (Castedo & Bello, 1999).

Enseñar a escribir en esta secuencia cumple su función social. Se escribe para expresar opiniones, sentimientos, perspectivas y también para provocar empatías, convencer al otro o expresar emociones o bien se escribe para guardar memoria y organizar las ideas. Los alumnos, así, participan en un acto significativo de escritura (Castedo, 1995), es decir, un acto donde se hallan habilitados a ser autores de una producción genuina (Aisenberg & Lerner, 2008). La escritura se utiliza como instrumento de reflexión sobre sus propios pensamientos, es decir, existe una relación entre el uso de la lengua escrita y el desarrollo intelectual (Camps, Milian, &

⁵ Para un análisis detallado de las características cognitivas ver Jesús Alonso sobre comprensión lectora, modelos de entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje.

⁶ Para mayor referencia ver “Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio” del Área de Prácticas del Leguaje del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Segundo Ciclo (2008), pp. 107-119.

Tolchinsky, 2000). Según Olson (1998) la palabra escrita supone un verdadero amplificador cognitivo que genera nuevas formas de relacionarse con el conocimiento que hasta entonces no eran posibles, reestructurando el propio funcionamiento cognoscitivo. Por eso, afirma “la magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y dicho; también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente.” (Olson, op. cit., p. 16).

1.7 Las canciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En la secuencia que se ha puesto en funcionamiento en el aula se trabaja con los niños el análisis de canciones de murga y de protesta. Trabajar en el aula con múltiples fuentes de información es una estrategia potente en la construcción de propuestas de enseñanza orientadas a la comprensión y análisis crítico de la realidad social. Es frecuente, aunque no es usual, la utilización de diversas fuentes de información en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales ya sean gráficas, escritas o estadísticas. Este tipo de fuentes suelen promover la reflexión acerca del carácter complejo de la realidad social, permite enfrentar a los alumnos con la diversidad de miradas o versiones y así se puede reflexionar sobre la multiperspectividad y, a su vez, ofrecen posibilidades de confrontar perspectivas de análisis que desnaturalicen la mirada que los alumnos tienen de la sociedad (Solectic, 2011).

En los últimos años, se han incorporado en las aulas otras fuentes que originalmente no fueron considerados como materiales didácticos sino que pertenecen a ámbitos como el de la producción artística o literaria, o la investigación científica. En este sentido, estas incorporaciones colaboran a incluir diversidad de voces en las discusiones y a evitar el presentismo en los análisis de los acontecimientos históricos ya que ofrecen representaciones del mundo que son interesantes de develar pero, para las cuales, se hace imprescindible la intervención docente que permita establecer relaciones con el contexto, discriminar el punto de vista tomado por el autor y confrontarlo con otro/s, interrogar a un documento para extraer información, etc.

En este sentido, diferentes sociedades expresan sus subjetividades, pensamientos, valores, opiniones, historias de la vida y del mundo a través de su cultura musical. La música se convierte en un contenido cultural de los pueblos que puede ser abordado

en la escuela como un tipo de elaboración que podría ayudar a comprender la realidad del entorno (Martínez Zapata & Quiroz Posada, 2012).

Las canciones, en tanto reflejos de múltiples miradas de la realidad, relatan el sentir de muchos grupos y culturas para transmitir ciertos mensajes musicalizados que manifiestan sus posturas. Las canciones permiten contemplar lo sociológico en la escuela que, en muchas oportunidades, queda escondido detrás de lo histórico.

Existen escasos antecedentes vinculados al uso de canciones como estrategias didácticas en la escuela. Gran parte de ellos hacen referencia a la escuela secundaria y mencionan aportes que las mismas pueden brindar para la enseñanza (Anderson, 1993; Giacumbo, 2004; Sáenz Domínguez, 2006; Silva Ros, 2006). No obstante, en todos los trabajos mencionados se evidencia que las canciones por sí solas no son garantía de acercamiento a los contenidos por parte de los lectores, puesto que requieren de una interpretación que puede ser acompañada por el docente, quién orienta la escucha o el análisis con sentido crítico (Martínez Zapata & Quiroz Posada, 2012).

Las canciones consideradas como textos y discursos, son escritos producto de una carga subjetiva en sí mismos que pueden ingresar en las situaciones de enseñanza para generar espacios de reflexión en torno a lo escrito y lo dicho por el autor en el contexto de surgimiento de dicho tema musical. Se permite, de esta manera, redimensionar el texto yendo más allá de la literalidad de la poesía ya que las canciones exteriorizan problemáticas sociales vigentes que suelen “disfrazarse” para evitar tensiones con los actores de poder.

Martínez Zapata en su tesis afirma que la música modifica las prácticas de los individuos y promueve su uso como estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales porque las canciones se convierten en “cápsulas de tiempo” (2011, p. 102). Aunque su trabajo no especifica detalladamente la construcción metodológica de las clases, sus datos concluyen en que los estudiantes que trabajaron con canciones sobre contenidos de Ciencias Sociales mejoraron sus elaboraciones escritas y, sobre todo, sus argumentos orales. Finaliza remarcando el rol del docente en estas aproximaciones para permitirles a los estudiantes acercarse a la descripción de escenas, de acontecimientos o personajes, elaborar conclusiones y establecer puentes entre las construcciones culturales y sus propios pensamientos.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Intentamos profundizar en los problemas se suscitan para los alumnos cuando se desarrollan

formas colectivas de lectura en el aula que permiten colaborar en la búsqueda del significado, al mismo tiempo que analizar las prácticas de escritura que permiten conservar, organizar y reorganizar lo aprendido, ya sean de producción colectiva como aquellas que se hacen de manera individual o grupal.

2.1 Problema de investigación

Nos propusimos desarrollar en un aula 6to. año de Educación Primaria una secuencia de situaciones que buscaba ofrecer variadas oportunidades para ejercer prácticas de lectura y escritura propias del ámbito del estudio con un doble propósito. En primer lugar, un propósito didáctico: que los niños se enfrenten a contenidos de Ciencias Sociales⁷ y que puedan “pensar sociológicamente” para comprender aquello que tienen en común y aquello en que difieren las maneras en que se celebra esta fiesta popular en distintos pueblos. En segundo lugar un propósito específico de la investigación vinculado a identificar y describir los problemas que atraviesan los niños en sus intentos de apropiación de ese contenido.

El criterio de organización didáctica que ha perdurado en la educación primaria en cuanto al abordaje de contenidos de Ciencias Sociales se encuentra, generalmente, en las antípodas de lo que se plantea en esta secuencia. Tal como hemos desarrollado en el capítulo 1, cuando se abordan contenidos de Ciencias Sociales, habitualmente, la lectura de textos consiste en la recuperación de datos explícitos, localización de información fragmentada o extracción de las ideas principales de los párrafos leídos, ante lo cual no resulta necesaria la relectura crítica del texto ni la problematización dado que las consignas planteadas suelen ser literales y focalizadas. Por otra parte, la lectura de los textos se acompaña con cuestionarios prototípicos que guían la comprensión y para completarlos los alumnos solo realizan lecturas

⁷ En esta secuencia el contenido se encuadra en el eje “Sociedades a través del tiempo” del área de Ciencias Sociales del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Refiere a acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad.

tendientes a recuperar los datos necesarios para responder el cuestionario. Cuando los docentes intervienen, realizan interpretaciones personales del texto con el propósito de aclarar la información que este aporta y los alumnos validan esta interpretación como única (Benchimol, Carabajal, & Larramendy, 2008). Finalmente, en clases de Ciencias Sociales suelen abordarse únicamente contenidos vinculados al conocimiento histórico y, frecuentemente, los que se relacionan con las efemérides (Carretero & Kriger, 2010; Siede, 2007b; Zelmanovich, 1994).

El desarrollo de esta secuencia de situaciones se propuso, por un lado, poner a prueba su funcionamiento en aula; por otra parte y en estrecha relación con la implementación de la secuencia, registrar los avances que realizaban los niños sobre temáticas poco abordadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas del nivel primario.

2.2 Objetivos y preguntas de investigación

En el contexto de esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos.

En relación con el primer problema, cómo lograr que los niños se enfrenten a contenidos de Ciencias Sociales⁸ y que puedan “pensar sociológicamente” para comprender aquello que tienen en común y aquello en que difieren las maneras en que se celebra esta fiesta popular en distintos pueblos:

- Examinar los textos utilizados y describir posibilidades de interpretación de los mismos.
- Describir y considerar las condiciones didácticas e intervenciones docentes que mejor colaboren en preparar a los niños a desempeñarse progresivamente en situaciones de estudio.
- Analizar los rastros de los aprendizajes de los niños a lo largo de las situaciones de lectura y de escritura.
- Proponer posibles transformaciones a la secuencia que optimicen su funcionamiento en este contexto.

⁸ En esta secuencia el contenido se encuadra en el eje “Sociedades a través del tiempo” del área de Ciencias Sociales del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Refiere a acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad.

Estos objetivos son abordados en el capítulo 3.

En relación con el segundo problema, identificar y describir los problemas que atraviesan los niños en sus intentos de apropiación del contenido, propusimos un diseño de investigación que nos permitió abordar los siguientes interrogantes:

- En las situaciones de escritura en pequeños grupos ¿la transcripción⁹ también implica construcción de conocimiento? ¿Cómo seleccionan los niños lo que transcriben? ¿Lo que queda plasmado en el texto es todo lo que pudo construir?
- ¿La descontextualización y recontextualización de sus producciones escritas brinda más oportunidades a los alumnos en la construcción de sus conocimientos?
- ¿Cómo inciden las creencias sobre el tema o prejuicios de los alumnos en la interpretación de los textos?

Estos interrogantes son discutidos en el capítulo 4.

2.2.1 Hipótesis de investigación

Del planteamiento didáctico e investigaciones previas referidas a nuestro objeto de indagación se desprenden las siguientes hipótesis¹⁰:

- a) La comprensión del contenido viabiliza la comprensión de los recursos del lenguaje y aquella se encuentra influenciada fuertemente por las creencias, prejuicios, afinidades o no afinidades que los alumnos normalmente portan por ser practicantes de la cultura.

⁹ En una situación de copia, el usuario transcribe un modelo de escritura guiado por propósitos o necesidades que orientan la actividad. En el contexto de esta investigación estas situaciones de copia selectiva con sentido se denominarán *transcripción*, que puede ser entendida también como reproducción de partes de los textos—fuente (Lerner, Larramendy, & Cohen, 2012).

No nos referiremos aquí con este término a la transcripción lingüística o fonética.

¹⁰ Algunas de nuestras hipótesis de trabajo se inspiran en el trabajo de Lerner, D., Larramendy, A., & Benchimol, K. (2012), "Tensiones de la escritura en el contexto escolar", quienes recuperan un trabajo de Reuter, Y. (2006), "A propos des usages de Goody en didactique. Éléments de analyse et de discussion". Las autoras retoman una de las categorías de análisis de Reuter y la resignifican desde el análisis de producciones de niños locales en el contexto de estudiar un tema de Sociales. Sus conclusiones se presentan para nosotros como hipótesis de trabajo en el marco de estudiar el carnaval.

- b) Los alumnos tienen más oportunidades de construir conocimientos cuando descontextualizan y recontextualizan lo aprendido en producciones orales y escritas.
- c) La transcripción de información de los textos fuente puede implicar construcción de conocimientos.
- d) Todo lo que el alumno sabe no queda plasmado en el texto.

Las hipótesis **b, c y d** se basan en investigaciones precedentes.

En efecto, la investigación de Lerner, Larramendy, & Benchimol (2012) da sustento a las tres hipótesis. La hipótesis b recupera ideas plasmadas por las autoras mencionadas pero introduce una doble posibilidad ya que los alumnos elaboran dos textos, uno escrito y otro oral.

Respecto de la hipótesis c y d Lerner, Larramendy, & Benchimol (2012) afirman que la transcripción es una de las dimensiones constitutivas de la escritura y que la relación entre transcripción y construcción es variable según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción. Recuperan de Chabanne y señalan que “producir un texto es crear un tejido que oscila entre repetición y reapropiación” (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012, p. 44), oscilación que tensiona la construcción del propio texto con la transcripción de otro. Las autoras entienden que la reproducción textual está al servicio de la elaboración personal del texto y que los niños apelen a la copia textual de fragmentos puede indicar comprensión del sentido del texto. Encuentran estas ideas en intercambios entre niños en tareas de escritura en equipos. Allí también hallan otras discusiones entre los alumnos en las que debaten lo que podrían escribir pero deciden no dejarlo plasmado. Estas discusiones demuestran otros conocimientos que circulan en el trabajo en equipo pero que queda fuera de lo escrito.

La hipótesis a) se introduce en esta tesis. Si bien se inspira en una concepción didáctica compartida que sostiene que es necesario conocer el contenido de los textos abordados para poder acceder a otros conocimientos que rodean al contenido de referencia, ya sea éste el conocimiento del sistema de escritura, la posición del autor o la comprensión de ciertos recursos lingüísticos utilizados en los textos leídos. Cuando se estudia, se pone en primer plano el contenido a enseñar y la lectura y la escritura se convierten en herramientas de acceso al contenido, herramientas de aprendizaje de conocimientos.

En esta investigación se aporta evidencia específica sobre los rastros de aprendizaje de los alumnos en la producción de textos informativos basados en la lectura de diferentes textos fuente y sobre las diversas posibilidades de elaboración personal o reproducción textual cuando el acceso al contenido es más o menos cercano para los niños.

2.3 Procedimiento de construcción de datos

En esta tesis se plantea el estudio de un caso y su implementación en el contexto concreto de un grupo de 6to. año de la educación primaria en una escuela pública de jurisdicción nacional.

Se implementó una secuencia de situaciones de lectura y escritura integradas por varias situaciones en donde el maestro lee y los niños leen por sí mismos, y los niños producen y revisan en parejas un texto cuyo contenido referencial es el tema que han estado estudiando. Esta secuencia didáctica, a los fines de la recolección de los datos, resultó una situación experimental. Sin embargo, se desarrolla en una escuela donde las prácticas de lectura y escritura se abordan en diversidad de situaciones didácticas desde el primer grado, es decir, se plantea una continuidad institucional de las prácticas. Los niños leen y escriben gran cantidad de textos literarios desde que ingresan a la escuela, participando activamente en la construcción de saberes. En cuanto al estudio de contenidos de referencia, la lectura es considerada una gran herramienta al servicio de la construcción del conocimiento de los niños. Sin embargo, son menos frecuentes las situaciones en las que se proponga a los alumnos escribir para comunicar sus ideas respecto de un tema. Esta forma de concebir la lectura y, sobre todo, la escritura está en desarrollo en la escuela. En relación a los contenidos sociales, los alumnos poseen múltiples conocimientos logrados a través de numerosas situaciones de estudio y una progresión institucional para el acceso a los contenidos prescriptos curricularmente. Es decir, aunque la secuencia didáctica desarrollada para esta investigación tenga un carácter experimental, este tipo de propuestas son habituales para los niños de esta escuela.

2.3.1 Población

La secuencia didáctica se desarrolló en dos ciclos lectivos consecutivos, año 2012 y 2013, con dos grupos de 20 niños que asistían a la propuesta de Jornada Extendida de la Escuela Graduada Joaquín V. González¹¹.

Jornada Extendida en esta escuela es una propuesta optativa para los alumnos de 6to año a la cual los niños acceden por sorteo ya que solo se organizan dos grupos de 20 alumnos cada uno. Los niños de Jornada Extendida asisten en contraturno a distintos espacios curriculares con diversos profesores y se distribuyen aleatoriamente las distintas secciones.

Se trabajó con 40 alumnos en el año 2012 y con otros 40 alumnos en el 2013.

2.3.2 Instrumentos y recolección de datos

Los instrumentos metodológicos utilizados fueron:

- Observación y registro de audio de las clases.
- Recopilación de producciones escritas colectivas, individuales y en equipos (borradores, textos revisados con orientaciones, textos definitivos).

Como expondremos en profundidad en el siguiente capítulo, se implementó una secuencia de situaciones que presenta tres etapas. Cada grupo de niños, conformados en parejas o tríos, profundizó en el estudio del carnaval de un país y la producción de su texto correspondiente.

Se consideran datos de esta investigación las escrituras producidas por los alumnos y el registro de las situaciones de trabajo colectivo tanto las relativas a lectura e intercambio de textos como las que consisten en una puesta en común de los equipos de trabajo.

Los criterios para la selección y distribución de carnavales forma parte tanto de las decisiones didácticas como metodológicas en tan permite hacer visible el objeto de investigación. Se eligieron países en los que se festeje el carnaval, que los niños ubiquen geográficamente y de los cuales se disponga suficiente información para su trabajo en el aula. Otro de los criterios considerados para esta selección consistió en la

¹¹ La Escuela Graduada J.V. González es la escuela primaria perteneciente a la UNLP. Asisten a ella aproximadamente 900 alumnos de nivel primario, de los cuales 150 pertenecen a 6º año, que se organiza en cinco secciones.

posibilidad de analizar la diversidad y de encontrar generalidades en sus festejos como se puede ver a continuación:

Carnaval de	Tiene semejanzas con	Difiere de
Brasil	Algunos grupos carnavaleros de Buenos Aires y de Uruguay. Con otros carnavales no incluidos en la secuencia pero conocidos por los alumnos (Galeguaychú).	Salta y Jujuy, Venecia, Oruro, Colombia.
Colombia	Oruro, en los aspectos religiosos.	Brasil, Uruguay, Venecia, Salta y Jujuy
Oruro	Colombia, Salta y Jujuy.	Brasil, Uruguay, Venecia, Buenos Aires.
Venecia¹²		Brasil, Colombia, Oruro, Buenos Aires, Salta y Jujuy, Uruguay.
Buenos Aires	Uruguay. Algunos grupos carnavaleros de Brasil.	Colombia, Oruro, Salta y Jujuy.
Salta y Jujuy	Oruro.	Brasil, Uruguay, Venecia, Buenos Aires y Colombia.
Uruguay	Buenos Aires. Algunos grupos carnavaleros de Brasil.	Colombia, Oruro, Salta y Jujuy.

De este modo se garantiza abordar el problema de semejanzas y diferencias en los festejos del carnaval.

El análisis se centra en los textos orales y escritos que interpretan y producen los niños cuando se estudia el carnaval.

El corpus a analizar es:

- 36 textos fuente utilizados por los alumnos¹³,
- 14 textualizaciones de epígrafes elaborados por los niños y sus 14 revisiones,
- los textos orales que elaboraron en el transcurso de la exposición durante la muestra.

¹² El carnaval de Venecia se incluyó para este trabajo por ser el más diferente a los demás o no tener otro punto de coincidencia que el sentido mismo de la fiesta. Podría encontrarse similitudes con el carnaval de Buenos Aires y de Uruguay en el uso de máscaras.

¹³ En 2012 y 2013 los niños trabajaron con 7 carnavales diferentes cada año. En 2012 quienes estudiaban el carnaval de Brasil, leyeron 2 textos fuente; El grupo de Colombia trabajó con 3 textos fuente; el de Oruro, con 2; el de Venecia con 2; el de Buenos Aires, con 2; el de Salta y Jujuy con 3; el de Uruguay con 3. Mientras que en 2013 los carnavales estudiados son los mismos; solo varió mínimamente la cantidad de textos fuente incorporándose un texto más a cada grupo en los casos que había 2 textos de referencia.

Esquemáticamente, nuestros datos son:

Grupo	Datos						
	Texto Fuente 1 (TF1)	Texto Fuente 2 (TF2)	Texto Fuente 3 (TF3)	Producción (Pr)	Revisión de Producción (RPr)	Explicación oral en la muestra (Expl1)	Explicación oral en la muestra a otro grupo de niños (Expl2)
Brasil 2012	X	X		X	X		
Colombia 2012	X	X	X	X	X		
Oruro 2012	X	X		X	X		
Venecia 2012	X	X		X	X		
Buenos Aires 2012	x	X		X	X		
Salta y Jujuy 2012	x	X	X	X	X		
Uruguay 2012	x	X	X	X	X		
Brasil 2013	x	x	X	X	X		
Buenos Aires 2013	x	x	X	X	X	X	X
Colombia 2013	x	X		X	X		
Perú 2013	x	x	X	X	X	X	
Uruguay 2013	x	x	X	X	X	X	X
Venecia 2013	x	X		X	X	X	
NOA 2013	x	x	X	X	X	X	X

A los fines de esta investigación y los símbolos que utilizaremos, llamamos:

- TF al símbolo que indica una referencia un “texto fuente”. El número que le continúa hace mención a cuál de las fuentes es la referida.
- Pr al símbolo que indique que se está referenciando una “producción” de un grupo de niños. Mientras que el símbolo “RPr” indica que se trabaja sobre la producción revisada por los niños.
- Expl al símbolo que indica una referencia a la “explicación” que los alumnos realizan a los “visitantes” de la muestra. El número que le continúa hace mención a cuál de las explicaciones es la referida ya que asistieron dos grupos de visitantes a la exposición.

Mientras que con la cruz (X) que se coloca en las celdas de esta tabla indicamos la posesión del dato sobre el carnaval mencionado en las filas. Por ejemplo, para el carnaval de Colombia 2013, contamos con datos sobre TF1 y TF2, Pr y RPr mientras que para el carnaval de Uruguay 2013 contamos con datos sobre TF1, TF2 y TF3, Pr, RPr, Expl1 y Expl2.

2.4 Análisis de los datos

Este apartado está destinado a explicitar cómo se realiza el análisis de los textos orales y escritos producidos por los alumnos en el contexto del proyecto de estudio del carnaval.

Sobre un corpus total de 72 textos (36 TF, 14 Pr, 14 RPr y 8 Expl), focalizaremos el análisis en las versiones finales de tres grupos de niños y sus respectivos textos fuente (3 por cada grupo). Asimismo incorporaremos los registros grabados de las explicaciones de los niños en el momento de la muestra. Para demostrar que el proceso no responde a textos excepcionales, se seleccionaron tres textos que responden a los criterios de *cercanía/lejanía* respecto de los conocimientos previos de los niños y las *diferentes aproximaciones al contenido específico* o la *cantidad de información disponible de diversas fuentes*. Así, se seleccionan para un análisis detallado de este informe, el carnaval de Buenos Aires y el de Brasil por responder al criterio de cercanía respecto a sus modos de festejo, y el carnaval del Noroeste argentino porque corresponde con el criterio de lejanía. Por otro lado, los tres carnavales poseían diversos accesos a fuentes de información ya que hubo situaciones de aula especialmente dedicadas al carnaval de Buenos Aires (entrevista a un murguero, lectura y análisis de una letra de murga argentina).

2.4.1 Normalización de textos y construcción de categorías de análisis

Para el análisis de los textos que componen el corpus decidimos realizar una normalización¹⁴ del texto original. La normalización es una operación dificultosa que requiere de una delicada toma de decisiones por parte del investigador. “Todos los que trabajan con datos lingüísticos reales (orales o escritos) saben que la normalización es una operación compleja, no un problema mecánico de fácil resolución sino una operación que exige una delicada toma de decisiones, con serias consecuencias teóricas” (Ochs, 1979 en Ferreiro & Pontecorvo, 1996, p. 25). Esta tarea de normalización resulta menos compleja cuando se trabaja con textos producidos por niños de grados más avanzados que no presentan grandes dificultades con el trazado de las marcas gráficas, en la segmentación entre palabras y en el uso de la puntuación. Aún así, los textos producidos presentan errores ortográficos tanto en sus versiones iniciales como en las revisadas que, a los fines de este trabajo, no se normalizan.

Dado que nuestro interés es analizar los textos tal como fueron escritos por los niños para comprender el proceso de construcción de sus conocimientos, realizamos la normalización ortográfica pero respetamos la puntuación, ya que esta última revela intenciones del autor sobre la interpretación de su escrito para el lector. Hemos normalizado la ortografía efectuando una transcripción léxica. Tomamos esta decisión para facilitar la lectura en tanto, como señala Zamudio Mesa: “...la configuración altamente diferenciada y estable de las palabras ortográficas abre el acceso a la lectura vía la identificación de los significados y, simultáneamente, permite prescindir de la sonorización de las letras...” (Zamudio, 2004, p. 31). Las palabras ortográficas normalizan el registro del lenguaje y uniforman las expresiones, permiten identificar los significados y uniforman las expresiones. No operamos ninguna normalización respecto a la puntuación ni sobre las mayúsculas. Las mayúsculas textuales no serán normalizadas, sólo se pondrá este tipo de mayúscula si el texto original lo presenta.

También consideramos necesario transcribir las correcciones efectuadas por los autores tanto en situación de textualización como de revisión a fin de poder recuperar, de la mejor manera posible, las opciones que el productor consideró al tomar una

¹⁴ El término normalización puede concebirse en otros trabajos como transcripción. Hablamos aquí de normalización, cuando se hace referencia al pasaje de los textos de puño y letra de los niños a su normalización con fines de investigación. Se lo entiende como una operación de “manejo” del dato lingüístico. Por otro lado, tanto en las preguntas de investigación como en el análisis de los datos, cuando se menciona la transcripción se la entienden como una copia selectiva de un fragmento de información hallado en el TF y reutilizado en la Pr.

decisión textual. Para ello, utilizamos diferentes símbolos de normalización tal como presentamos a continuación:

Símbolo de normalización	Modo de interpretación
Fuente tachada	Texto <i>tachado</i> en versión inicial. Fragmento eliminado.
<u>Fuente subrayada</u>	Texto agregado en versión inicial o en revisión.
Fuente en Negrita	Texto transcrito del texto fuente.
<i>Fuente en Negrita cursiva</i>	Producción propia de los autores muy similar al texto fuente.

Otra de las decisiones metodológicas que tomamos al momento de trabajar con los datos se vinculó a analizar los textos por *segmentos informativos* con el propósito de tener agrupamientos de palabras mejor adaptados a un análisis discursivo o gramatical que las líneas gráficas (Ferreiro & Pontecorvo, 1996, p. 27). Dado que nuestro corpus se compone de textos informativos predominantemente descriptivos, tomamos la unidad de análisis denominada “segmento informativo” (Castedo, 2003). La misma, operativamente, se caracteriza por constituirse por palabras o construcciones de distintos tipos sintácticos pero donde cada segmento aporta una información nueva al objeto, escenario o suceso referido. Es decir, a medida que avanza la escritura, cada nueva información es considerada un nuevo segmento informativo. Sabemos, por investigaciones precedentes (Castedo, 2003; Wallace, 2012) que este tipo de unidad de análisis permite un mejor estudio de los textos descriptivos.

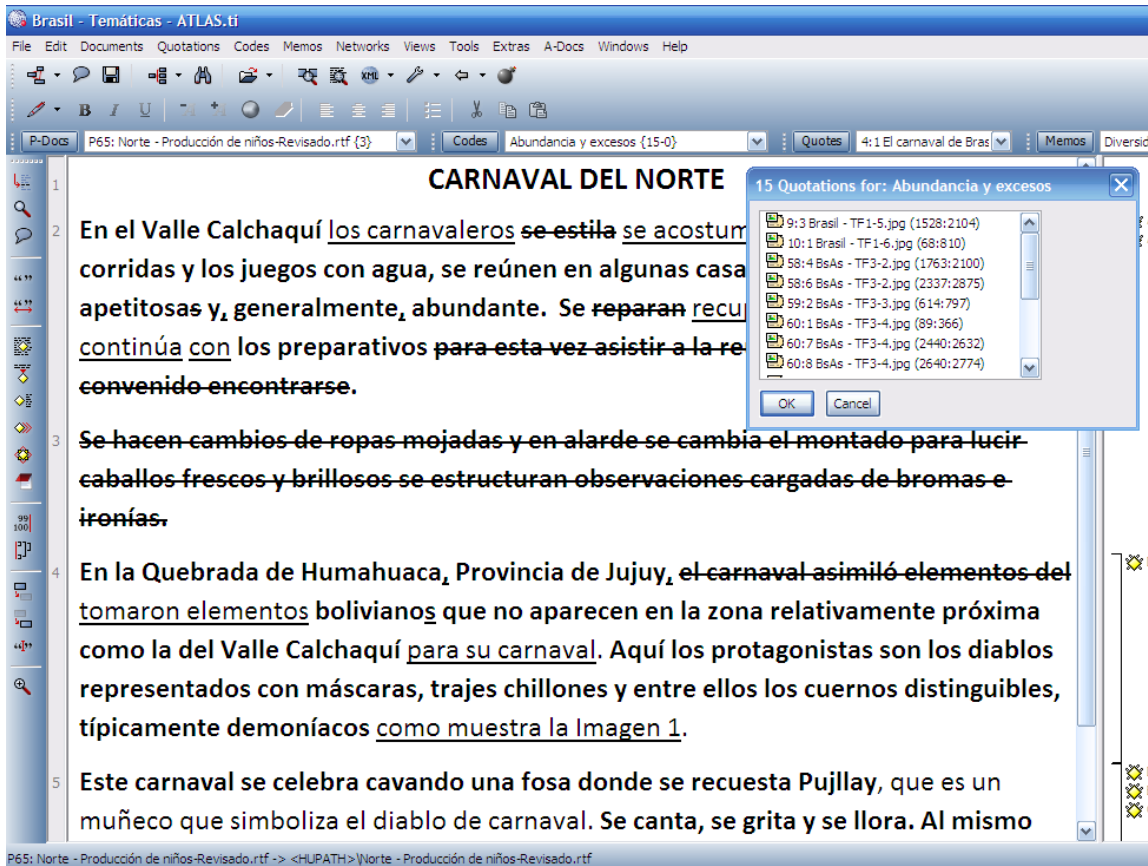
El análisis de los textos que componen el corpus se realizó con el programa de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti. Allí se cargaron la totalidad de los textos, tanto las producciones de los niños como los textos fuente utilizados por ellos; se leyeron y se reconocieron aspectos comunes a ellos o temáticas transversales a los textos. Luego se crearon los códigos de análisis y se enlazaron a las citas realizadas y se construyó la red de conceptos en los que algunos son vinculables.

Este programa permitió un doble análisis. En primer lugar un trabajo sobre las producciones de los niños y la identificación de las temáticas que en ellas se aborda. A continuación se puede visualizar un análisis de este tipo:

Categorías que aparecen en el texto de los niños: Abundancia y excesos, Agua, Diablo, Entierro, Ofrendas

CARNAVAL DEL NORTE	
<p>En el Valle Calchaquí los carnavaleros se estila se acostumbra a que, después de las corridas y los juegos con agua, se reúnen en algunas casas a comer comidas apetitosas y, generalmente, abundante. Se reparan recuperan fuerzas y se reinicia continúa con los preparativos para esta vez asistir a la reunión donde los amigos han convenido encontrarse.</p> <p>Se hacen cambios de ropas mojadas y en alarde se cambia el montado para lucir caballos frescos y brillosos se estructuran observaciones cargadas de bromas e ironías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Abundancia y excesos ✘ Agua
<p>En la Quebrada de Humahuaca, Provincia de Jujuy, el carnaval asimiló elementos del tomaron elementos bolivianos que no aparecen en la zona relativamente próxima como la del Valle Calchaquí para su carnaval. Aquí los protagonistas son los diablos representados con máscaras, trajes chillones y entre ellos los cuernos distinguibles, típicamente demoníacos como muestra la Imagen 1.</p> <p>Este carnaval se celebra cavando una fosa donde se recuesta Pujllay, que es un muñeco que simboliza el diablo de carnaval. Se canta, se grita y se llora. Al mismo tiempo se echan frutas y todos los obsequios recibidos para garantizar el duplicado de estos. Luego cesan los llantos y festea, como muestra la Imagen 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Diablo ✘ Entierro ✘ Ofrendas

El Atlas.ti también permite extraer citas de los distintos textos, ya sean TF, Pr o RPr que pertenecen a un mismo código. De esta manera, se puede identificar el material o TF del cual tomaron las ideas o fragmentos los niños para incluir en sus producciones. Este segundo análisis, permitió identificar en las Pr o RPr las transcripciones, las reelaboraciones similares al original y las elaboraciones propias. Por ejemplo:



Categoría: Abundancia y excesos

CARNAVAL DEL NORTE

En el Valle Calchaquí los carnavaleros se estila se acostumbran a que, después de las corridas y los juegos con agua, se reúnen en algunas casas a comer comidas apetitosas y, generalmente, abundante. Se reparan recuperan fuerzas y se reinicia continúa con los preparativos para esta vez asistir a la reunión donde los amigos han convenido encontrarse.

Se hacen cambios de ropas mojadas y en alarde se cambia el montado para lucir caballos frescos y brillosos se estructuran observaciones cargadas de bromas e ironías.

Abundancia y excesos
Agua

(RPr Norte)

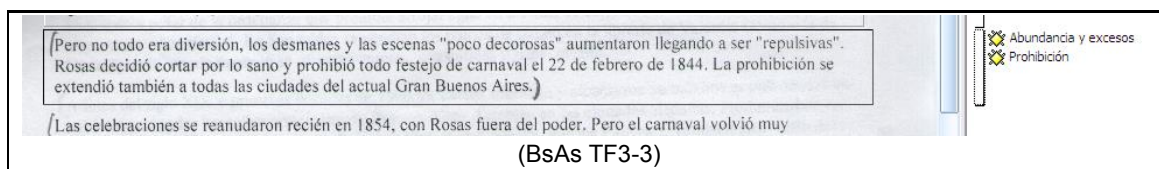
de turistas acudía, alborozada y turbulenta.

En los tableros olorosos, los *acarajés*, los *abarás*, el pescado frito, los cangrejos, la *moqueca* de aratu envuelta en hojas de banana, el *acagá* de maíz. En los puestos atestados, ruidosos, las comidas de coco y de dende: *carurú*, *vatapá*, *efó*, las diversas frituras y las diferentes *moquecas*. ¡tantas!, gallina de *xinxim*, arroz de *haucá*. La cerveza bien helada, las *batidas*, el jugo de lambreta, afrodisíaco incomparable. Las canastas de frutas, suntuosas: mango-espada, calota, corazón de buey e itiúba, mango rosa, sapotas, sapotis, cajas, cajaranas, *cajus*, pitangas, jambos, carambolas, once clases de bananas, tajadas de ananá y sandía. Todo a punto de agotarse, sin embargo los puestos no daban abasto a la clientela vasta y voraz: comilona a manos llenas.

En varias de las casas destinadas a los peregrinos, alquiladas a veraneantes para las fiestas, pequeñas orquestas, guitarra, acordeón, flauta, mandolín, maracas, rimbombos

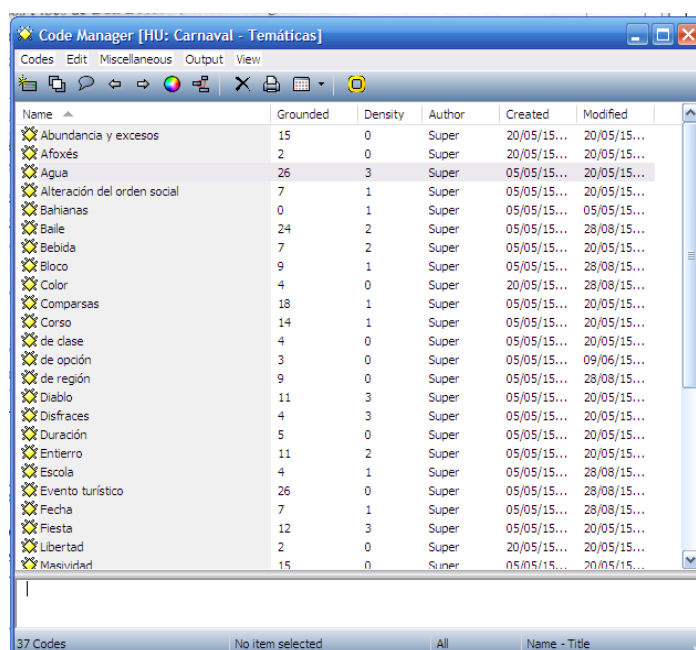
Abundancia y excesos
Baile
Fiesta

(Brasil TF1-5)



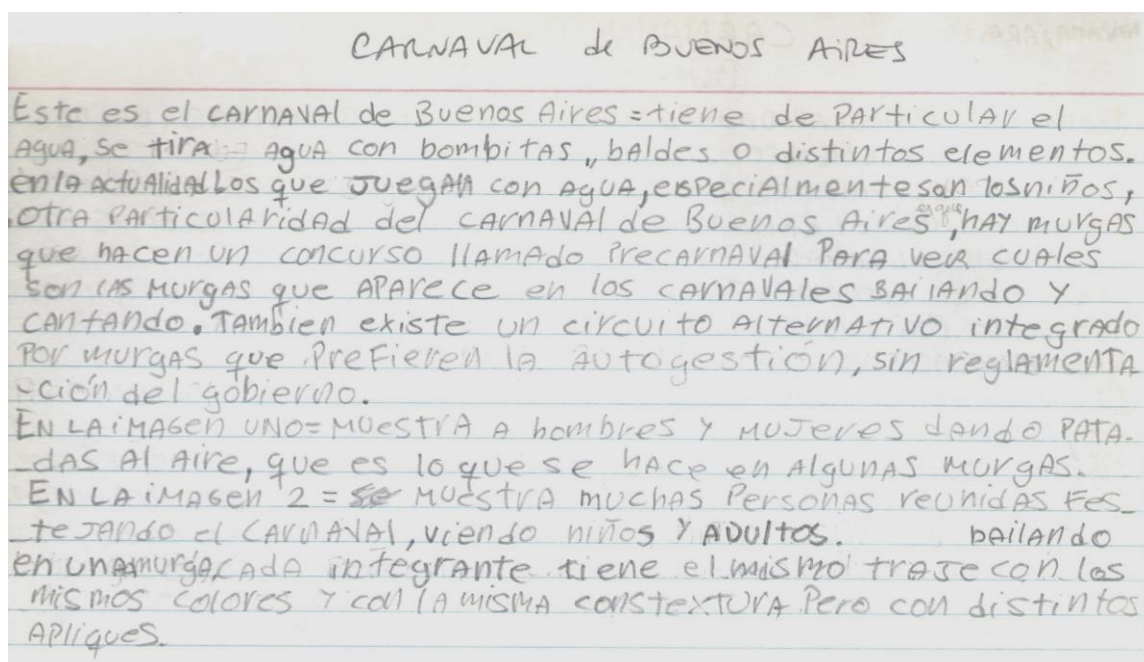
Para que se comprenda con mayor facilidad el proceso de normalización de los datos, tomaremos una de las producciones de los niños como muestra.

Como ya se mencionó, el primer análisis que se realizó con los datos fue la lectura minuciosa de todos los TF trabajados por los niños y su respectiva codificación. Se leyeron los TF, se identificaron las temáticas que abordaba cada segmento y se construyeron las categorías a codificar en el Atlas.ti. Luego de sucesivas reagrupaciones y reconstrucciones, este proceso concluyó en la elaboración de 37 códigos que se hallaban en los 36 TF que conformaron los datos.



Esto permitió, posteriormente realizar un mejor análisis de las Pr de los niños.

Luego se analizaron los textos producidos por los niños. Veamos uno de ellos para comprender el proceso de normalización a dato. La Pr original del grupo del carnaval de Buenos Aires era:



Cuando se realizó la transcripción del dato se normalizó la ortografía, se respetó la puntuación y la separación en párrafos. Asimismo se codificaron las temáticas que aparecen mencionadas en la producción. Esto permitió identificar aspectos en común entre Pr y TF.

Luego se marcó con negrita el fragmento que los niños habían transcripido textual del TF y con negrita con cursiva el fragmento similar al TF.

CARNAVAL DE BUENOS AIRES
<p>Este es el carnaval de Buenos Aires: Tiene de particular el agua, se tira agua con bombitas, baldes o distintos elementos. En la actualidad los que juegan con agua, especialmente los niños.</p> <p>Otra particularidad del carnaval de Buenos Aires, hay murgas, que hacen un concurso llamado precarnaval para ver cuáles son las murgas que aparecen en los carnavales bailando y cantando. También existe un circuito alternativo integrado por murgas que prefieren la autogestión, sin reglamentación del gobierno.</p> <p>En la imagen 1: muestra a hombres y mujeres dando patadas al aire que es lo que hacen todas las murgas. En la imagen 2: se muestra muchas personas reunidas festejando el carnaval, viendo niños y adultos bailando en una murga. Cada integrante tiene el mismo traje con los mismos colores y con la misma contextura pero con distintos apliques.</p>

La codificación realizada en Atlas.ti permitió la identificación de fragmentos transcritos o reelaborados con aspectos similares al TF. Por ejemplo, la frase que los niños redactan como “**En la actualidad los que juegan con agua, especialmente los niños**” en Pr, se encontró como “En la actualidad, los niños son quienes juegan con agua entre sí” en el TF1, página 2.

El mismo análisis de los datos se realizó con las RPr en las cuales se agregan los símbolos relativos a los tachados y agregados de información propios de la revisión.

CARNAVAL DE BUENOS AIRES

~~Este es el carnaval de Buenos Aires:~~ **Tiene la particularidad de tirar agua** con bombitas, baldes o distintos elementos.

En la actualidad los que juegan con agua son los niños. Otra particularidad del carnaval de Buenos Aires, es que hay murgas, que. Ellas hacen un **concurso llamado precarnaval** ~~para ver cuáles son las murgas que aparecen en los carnavales bailando y cantando en el cual las murgas compiten en el carnaval.~~ **También existe un circuito alternativo integrado por muchas murgas que prefieren la autogestión de sus carnavales sin reglamentación del gobierno.**

En la imagen 1: se muestra a hombres y mujeres dando patadas al aire que es lo que hacen todas las murgas. En la imagen 2: se muestra muchas personas reunidas festejando el carnaval; y viendo niños y adultos en una murga. Cada integrante uno tiene el mismo traje con los mismos colores y con ~~la misma~~ textura el mismo material pero con distintos apliques.

CAPÍTULO 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Este capítulo contiene el relato de la experiencia desarrollada y se propone contextualizar los datos que se analizan en el siguiente apartado. Para comprender el contexto de producción de los datos y el recorrido realizado por los niños en esta secuencia es necesario analizar tanto el diseño como el desarrollo de las distintas situaciones de lectura y escritura atravesadas por los alumnos.

El proyecto¹⁵ presenta tres grandes etapas.

El primer momento consiste en plantear diversidad de situaciones de lectura y escritura orientadas a buscar y seleccionar, profundizar y organizar información en torno al tema de estudio. Aquí el eje está orientado hacia lo conceptual, hacia el contenido de referencia: el carnaval como práctica histórica, social y cultural de diversos pueblos. Esta primera etapa posee subetapas: (1) situaciones destinadas a pensar la especificidad de los distintos carnavales y (2) situaciones diseñadas para pensar la especificidad del carnaval como modo particular de festejo. Estas subetapas tienen un doble propósito: ir de lo general a lo específico -a través de la lectura en profundidad de diversos carnavales del mundo- y volver de lo específico a lo general a través del análisis dos textos transversales -un artículo periodístico y fragmentos periodísticos históricos-.

La segunda etapa consiste en el desarrollo de diversas situaciones de escucha, lectura y escritura de canciones de murga con el fin de profundizar en el lenguaje que sirve para denunciar y protestar en el contexto del carnaval. Esta etapa también posee dos subetapas: (1) un primer momento en el que se profundiza el carnaval rioplatense con el propósito de entender mejor (2) las letras de las canciones de los grupos sociales de referencia en este contexto. En esta segunda subetapa, las prácticas del lenguaje no están al servicio del estudio de otras áreas sino que se profundiza en el lenguaje de las murgas: se escuchan canciones y se leen sus letras, se debaten y se seleccionan las canciones preferidas, se toman notas, se escucha leer al docente, se

¹⁵ Los proyectos se desarrollan por medio de una secuencia de situaciones que promueven propuestas de interpretación y producción. Pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre–, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete, producir folletos informativos sobre temas, etc. (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a). Entonces, “un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...). Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo” (Castedo, 1995, p. S/N).

escribe para organizar la información, etc. A medida que se ejercen esas prácticas, se reflexiona sobre los recursos que los compositores utilizan para construir sentidos particulares. Este trabajo es posible una vez que el estudio del carnaval permite contextualizar mejor lo que las letras dicen y por qué lo dicen. Y, a su vez, la inmersión en las letras permite profundizar en el sentido del carnaval. De este modo, la primera etapa deviene en condición didáctica de la segunda ya que ésta última no sería posible sin la anterior.

La tercera etapa consiste en la producción de una muestra en la escuela con objetos e imágenes carnavaleras, una de las diversas opciones que podría haber para comunicar lo aprendido. En este momento, la importancia radica en el producto social “muestra” como un espacio en el que se establecen relaciones entre los objetos y la cartelería (rótulos, epígrafes, textos descriptivos y textos informativos, señalizaciones) en función de los destinatarios/visitantes, del objeto exhibido y del entorno material. Participar en la elaboración de este evento supuso generar y favorecer situaciones de lectura y de escritura con nuevos desafíos para los niños ya que no se trató de armar una colección de objetos de carnaval, sino que los objetos involucrados estuviesen en función de las ideas, que los visitantes puedan interiorizarse sobre el tema y realizar las mismas reflexiones que hicieron los niños a lo largo de la secuencia, que aprendan sobre los distintos carnavales y que se movilicen con cuestionamientos, inquietudes y preguntas que alimenten el interés generado por los diversos materiales que los interpelan.

3.1 Diseño de la secuencia didáctica

Se planificaron trece clases consecutivas de 80 minutos cada una con una frecuencia semanal. La secuencia planteaba las siguientes situaciones didácticas:

Etapa 1:

- a) Contextualización del proyecto y acuerdos previos. Presentación del tema
- b) Exposición de la docente y toma de notas
- c) Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global.
- d) Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada. Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva.
- e) Lectura de la docente de un texto que no fue escrito para niños.
- f) Diseño y organización de una entrevista.
- g) Análisis de las polémicas del carnaval.

Etapa 2:

- h) Análisis de letras de murgas. Presentación del trabajo con canciones y exposición de la docente.
- i) Elegir colectivamente una canción entre dos posibles.
- j) Elegir en equipos una canción entre otras y poner en común las razones de la elección.
- k) Elegir en equipos una canción entre varias sobre el mismo tema y debatir colectivamente sobre las razones de la elección.
- l) Analizar dos letras de denuncia y protesta que no son de murga.

Etapa 3:

- m) Escritura de epígrafes y realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval.

Decisiones didácticas tomadas en el desarrollo de la secuencia

Para el desarrollo de la secuencia didáctica se acordaron una serie de decisiones didácticas que no se encontraban diseñadas en el documento original elaborado por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, pero que se vincularon con el espacio curricular en el que se halla inserta la muestra de niños con la que trabajó¹⁶.

Para comprender las decisiones tomadas para el desarrollo de esta experiencia situada, es necesario detenerse en analizar cuáles son las diferencias que se postularon entre la secuencia “original” y la aquí desarrollada.

¹⁶ Los niños que conforman la muestra son alumnos de 6to. año que eligen hacer “jornada extendida”. Este espacio se constituye por 2 grupos de 20 niños cada uno de las cinco secciones de dicho año que existen en esta escuela. Como este espacio curricular es opcional plantea una propuesta de trabajo flexible que no exige las condiciones de acreditación habituales de la escuela.

Secuencia de la Dirección de Primaria de Prov. de Buenos Aires	Proyecto desarrollado en Jornada Extendida de la Escuela Graduada
ETAPA 1: Presentación del tema	ETAPA 1: Presentación del tema
Exposición del docente y toma de notas.	Contextualización del proyecto y acuerdos previos. Presentación del tema. Exposición de la docente y toma de notas, a cargo de las docentes de Ciencias Sociales.
ETAPA 2: Situaciones de lectura	ETAPA 2: Situaciones de lectura
Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global. Se incluían textos que presentaban diversos carnavales y otros textos que referían a algunos modos de festejo específicos del carnaval como el celebrar con agua.	Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global. Se incluyeron textos de otras fiestas que no son consideradas carnaval para favorecer la situación de exploración.
Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada. Cada equipo de alumnos lee todos los carnavales incluidos en la secuencia.	Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada. Se asignó un carnaval diferente a cada equipo de alumnos con el propósito de abarcar mayor cantidad de carnavales en menor tiempo.
Búsqueda de información en Internet.	
Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva.	Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva.
Lectura del docente. El maestro lee un texto adaptado sobre el carnaval del noroeste argentino extraído de los NAP.	Lectura de la docente. El maestro lee un artículo periodístico sobre los distintos carnavales en el mundo extraído de Página 12.
Remisión al afiche con las preguntas iniciales, confrontación con la información que ya se tiene y comentario sobre lo leído.	
Realización de entrevistas a familiares y otros actores de la comunidad.	Diseño y organización de una entrevista. Las docentes de Ciencias Sociales realizaron el trabajo con entrevistas a familiares, en tanto que en el espacio de Prácticas del Lenguaje se realizó una entrevista a un murguero.
Análisis de polémicas en torno a los festejos del carnaval: - Lectura de artículos periodísticos actuales.	Análisis de las polémicas del carnaval, a cargo de las docentes de Ciencias Sociales.

<p>- Lectura de fragmentos de artículos de revistas históricas para registrar las opiniones expresadas y contrastarlas con las relevadas en los artículos periodísticos actuales</p> <p>- Lectura de leyes actuales e históricas relacionadas con el carnaval y su festejo para organizar en un cuadro las razones a favor y en contra del carnaval que en ellas se mencionan.</p>	<p>- Lectura de fragmentos de artículos de revistas históricas para registrar las opiniones expresadas y contrastarlas con las relevadas en los artículos periodísticos actuales.</p>
	<p>ETAPA 2: CANCIONES DE MURGA</p>
	<p>Análisis de letras de murgas. Presentación del trabajo con canciones y exposición de la docente.</p>
	<p>Elegir colectivamente una canción entre dos posibles.</p>
	<p>Elegir en equipos una canción entre otras y poner en común las razones de la elección.</p>
	<p>Elegir en equipos una canción entre varias sobre el mismo tema y debatir colectivamente sobre las razones de la elección.</p>
	<p>Analizar dos letras de denuncia y protesta que no son de murga.</p>
<p>ETAPA FINAL: Opciones para comunicar lo aprendido</p>	<p>ETAPA FINAL: Opciones para comunicar lo aprendido</p>
<p>Realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval.</p>	<p>Escritura de epígrafes y realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval.</p>

Decisiones derivadas del contexto institucional:

- Coordinar acciones con las docentes del espacio Laboratorio de Ciencias Sociales con el propósito de optimizar el tiempo didáctico. Durante los 80 minutos semanales de dicho espacio, los niños se aproximan al contenido del carnaval desde una mirada histórica mientras que desde el espacio Club de Lectores lo hacen desde la diversidad de carnavales en el mundo.
- Coordinar acciones con la docente del espacio Arte e Investigación con el propósito de proveer a la muestra de objetos carnavaleros realizados por los mismos alumnos. De este modo, en dicho espacio se abordarían los contenidos propios de esa disciplina a la luz de la especificidad de los carnavales estudiados, lo que permite una recuperación de las lecturas y debate efectuados.

Decisiones derivadas de la revisión de la secuencia:

○ Ampliar la “cadena de textos” propuesta en la secuencia original debido a la necesidad de incorporar textos no vinculados con el carnaval para la situación de lectura exploratoria.

○ Asignar distintos carnavales a distintos equipos de niños. En la secuencia original se plantea que los niños organizados en pequeños grupos

“elijan alguno de los aspectos (elementos, características en las diferentes regiones y variaciones a lo largo de la historia) y lean en profundidad el texto seleccionado. Cada pequeño grupo será el encargado de leer un texto diferente, por lo que tendrán que tomar notas y fichar los datos bibliográficos del material consultado para después compartirlo con los demás” (Castedo, Paione, Hoz, & Laxalt, 2010, p. 6).

Para el desarrollo de este proyecto se asignó a cada pequeño grupo de niños la lectura en profundidad de un carnaval en específico para poder acceder a una mayor diversidad de festejos en menor tiempo. El carnaval asignado a cada equipo no se repetía en ningún otro grupo por lo cual resultaba fundamental la toma de notas para comunicar a sus compañeros lo leído. Así también, se avanzó en el eje “diversidad de carnavales” correspondiente al espacio curricular Club de Lectores.

○ Incluir más situaciones de escritura a lo largo de la secuencia. Se agregan escrituras de textos individuales en las que los niños esbozan sus ideas acerca de lo que poseen en común los distintos carnavales y se producen epígrafes para la muestra final que se realizan desde el comienzo del trabajo y se revisan al momento de diseñar la muestra. Debido a que la secuencia original planteaba escasas situaciones de escritura individual y para sí mismos, se diseñaron nuevas tareas de escritura que posibilitaran no sólo recuperar y relacionar los contenidos y los textos, sino también elaborar un texto que exigiera reflexión para asumir una postura personal. Considerando que el proceso de producción escrita es un instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, y que bajo determinadas condiciones transforma el conocimiento (Scardamaglia & Bereiter, 1992). Por otro lado, cuando el propósito prioritario es aprender como lo es para esta secuencia, es necesario cubrir ante todo una etapa inicial durante la cual los chicos se hagan ‘expertos’ en el tema, en la que conozcan a fondo -y comprendan- los contenidos sobre los que están escribiendo.

3.2 Desarrollo de la secuencia

La secuencia fue implementada por el equipo de profesores de Jornada Extendida correspondientes a los espacios de Club de lectores y Laboratorio de Ciencias Sociales durante el primer cuatrimestre de 2012 y se replicó en el mismo cuatrimestre de 2013¹⁷. A esta propuesta se sumó la docente del espacio Arte e Investigación que abordó sus contenidos de enseñanza bajo la temática del carnaval. De este modo, la muestra final exponía el trabajo logrado en el área de Ciencias Sociales, de Prácticas del Lenguaje y de Plástica articulados en una propuesta integral.

Nos proponemos describir las situaciones de lectura y escritura que se habían previsto en el diseño y analizar su desarrollo efectivo en el aula.

A los fines de esta tesis, profundizaremos el análisis de las situaciones de lectura y escritura de la etapa 1 y la 3. Sin embargo, las situaciones relativas a la etapa 2 de este proyecto aunque refieren a situaciones del ámbito literario, serán analizadas en tanto no nos descentren del recorte del problema y permitan el entendimiento de cómo los niños ponen en relación sus interpretaciones de letras de canciones con los conocimientos construidos previamente. Por lo cual, analizaremos el desarrollo de todas las clases de las tres etapas.

Las primeras siete clases se encuadran dentro de la **primera etapa** cuyo propósito radicaba en plantear diversidad de situaciones de lectura y escritura para seleccionar, profundizar y organizar información en torno al tema de estudio.

3.2.1 CLASE 1: Primer momento - Contextualización del proyecto y acuerdos previos

En esta clase, la maestra propuso el tema a los alumnos: los festejos de carnaval en diferentes lugares y épocas-, dio a conocer los propósitos y los involucró en algunas decisiones referidas a qué hacer, para qué, para quiénes y cómo proceder para estudiar sobre estas celebraciones y festejos de muchos pueblos.

Los distintos acuerdos grupales sobre quiénes serían los destinatarios del producto de este proyecto, el material a producir, las acciones fundamentales y el tiempo previsto

¹⁷ Las docentes a cargo de ambos espacios fueron: Viviana Pappier y Valeria Morras para el Laboratorio de Ciencias Sociales y Roxana Scaglia, Leticia Peret y Gabriela Hoz para el Club de Lectores. Los registros de clase que aquí se analizan corresponden a clases dictadas por ellas.

se definieron en esa clase y se recuperaron a lo largo de la secuencia. Estos aspectos funcionaron como organizadores de la tarea. Algunos de ellos se escribieron en un papel afiche para recuperarlos en las etapas sucesivas de la propuesta, para revisarlos, reformularlos o ampliarlos.

La docente formula la siguiente introducción:

“Este año, en Ciencias Sociales vamos a estudiar ‘Las sociedades a través del tiempo’. Una manera de ver este tema es a través de las fiestas y celebraciones, cómo se mantienen y cómo van cambiando, según los lugares y según las épocas. Y, como ustedes saben, este año pudimos festejar el feriado de carnaval después de muchos años en los que los festejos no estaban reconocidos por el Estado. En muchos lugares existe el carnaval, en algunos se festeja mucho más que en otros... En Europa están los famosos carnavales de Venecia, en Estados Unidos los de Mardi Gras... En Brasil hay desfiles de comparsas como en Gualeduaychú; en Uruguay hay murgas, como en muchas ciudades de nuestro país... Hay lugares donde carnaval estuvo prohibido, como en Argentina, y se restituyó; hay otros lugares donde sigue prohibido y otros en los que no existe el carnaval como fiesta. Lo que vamos a intentar descubrir es ¿Por qué a todos estos festejos se los llama Carnaval si son tan distintos?”

28/03/2012

De esta manera, el planteo de la consigna que realiza la docente genera algunas condiciones didácticas que se vinculan con instalar a los alumnos en una duración y otorgarles cierto poder sobre el tiempo didáctico, favorecer una construcción de una memoria de la clase, organizar la clase distribuyendo las funciones del docente y los alumnos (Lerner, 2002). No sólo plantea el tema sobre el que estudiarán y enuncia las razones por las cuales propone dicho tema sino que también comparte los propósitos de trabajo con los niños. Los alumnos pueden volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, así se favorece a la apropiación de los propósitos del proyecto y lo que se realiza tiene un sentido personal para ellos.

3.2.2 CLASE 1: Segundo momento – Presentación del tema

En el siguiente momento correspondiente a la primera clase se propuso una situación que consistía en indagar los conocimientos de los alumnos en relación con el carnaval. Para esto la docente realizó preguntas abiertas y registró lo que los niños decían, las diferentes informaciones sobre el tema que iban apareciendo, los nuevos interrogantes que surgían con la conversación y los escribió en un afiche para poder volver sobre ellos cuando fuese necesario.

La docente plantea:

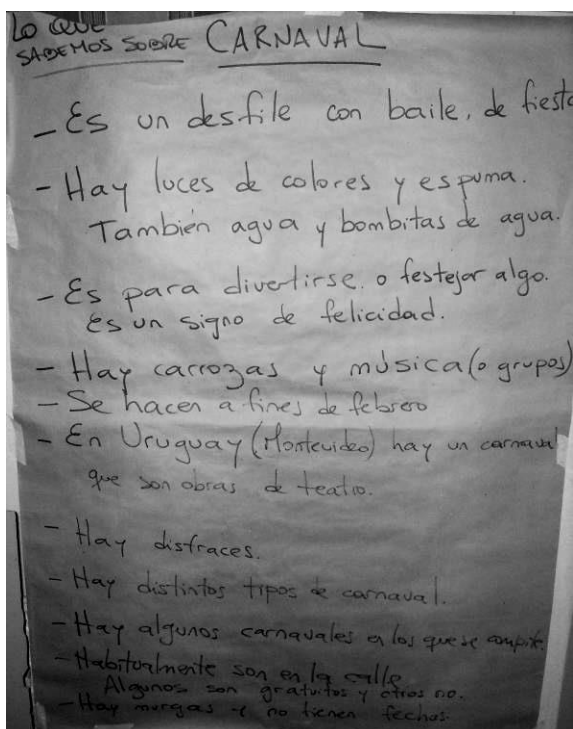
"Ustedes ¿qué saben del carnaval?, ¿festejaron el carnaval este año?, ¿fueron alguna vez a un corso?, ¿en sus familias lo festejan? ¿cómo?, ¿Vieron en alguna película alguna otra forma de festejar? ¿Alguien baila o conoce a alguien que baile o que esté en una murga?"

28/03/2012

Aquí, la docente proporciona un marco inicial desde el cual los chicos pueden comenzar a introducirse en el tema a partir de sus propios acercamientos y experiencias. A su vez, le permite obtener un panorama general de los conocimientos de los alumnos para tomar decisiones didácticas más ajustadas tanto en la selección de materiales como en las intervenciones docentes.

Este momento de la clase resulta fundamental para saber lo que están pensando los niños al mismo tiempo que le permite a la docente delinear la situación problemática a plantear para que los alumnos construyan nuevos conocimientos sobre el tema o reelaboren los que ya posean.

Los textos colectivos registrados en esta clase explicitan la información de la que los chicos disponen, la organiza y la sistematiza. Ambos textos colectivos contienen información que los niños poseían aunque fuera de manera incompleta. A continuación se puede observar un ejemplo de ellos:



Normalización del texto

LO QUE SABEMOS SOBRE CARNAVAL

Es un desfile con baile, de fiesta.
Hay luces de colores y espuma. También agua y bombitas de agua.
Es para divertirse o festejar algo. Es un signo de felicidad.
Hay carrozas y música (o grupos).
Se hacen a fines de febrero.
En Uruguay (Montevideo) hay un carnaval que son obras de teatro.
Hay disfraces.
Hay distintos tipos de carnaval.
Hay algunos carnavales en los que se compete.
Habitualmente son en la calle. Algunos son gratuitos y otros no.
Hay murgas y no tienen fechas.

28/03/2012

Imagen 1

Normalización del texto

DUDAS SOBRE EL CARNAVAL

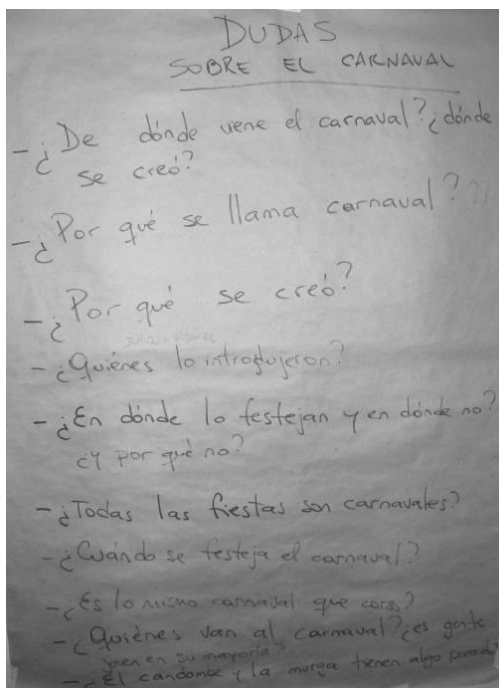


Imagen 2

28/03/2012

Como podemos ver, la docente no aporta información nueva ni formas complejas de organización del texto. Elabora un punteo de lo que los niños aportan e interviene como mediadora en las discusiones que se generan entre ellos en relación a ciertos conocimientos; por ejemplo, cuando los niños debaten en relación a la gratuidad de los carnavales, la docente media la discusión y queda anotado "Algunos son gratuitos y otros no".

En esta clase, el propósito está puesto en indagar los conocimientos de los alumnos en relación con el carnaval. La fuerza de la pregunta principal de la secuencia se pierde e incluso no se aborda. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta los conocimientos previos de los niños para planificar las situaciones de enseñanza ya que estos conocimientos "constituyen el marco asimilador desde el cual los alumnos otorgarán significado a los contenidos escolares" (Aisenberg, 1993, p. 138). Esta primera clase plantea una primera interacción con ese objeto de conocimiento que deberán reconstruir e instala el debate sobre un tema que no se aborda frecuentemente en la escuela. Como afirma Aisenberg, "las ideas que los niños tienen sobre el mundo social [y sobre el carnaval en este caso] constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales" (1993, p. 149).

3.2.3 CLASE 2: Exposición de la docente y toma de notas

Una vez planteado el primer momento en el que los niños y la docente comparten conocimientos, experiencias y dudas en torno al carnaval, la maestra organizó una exposición sobre el tema y para ello elaboró una planificación de la exposición.

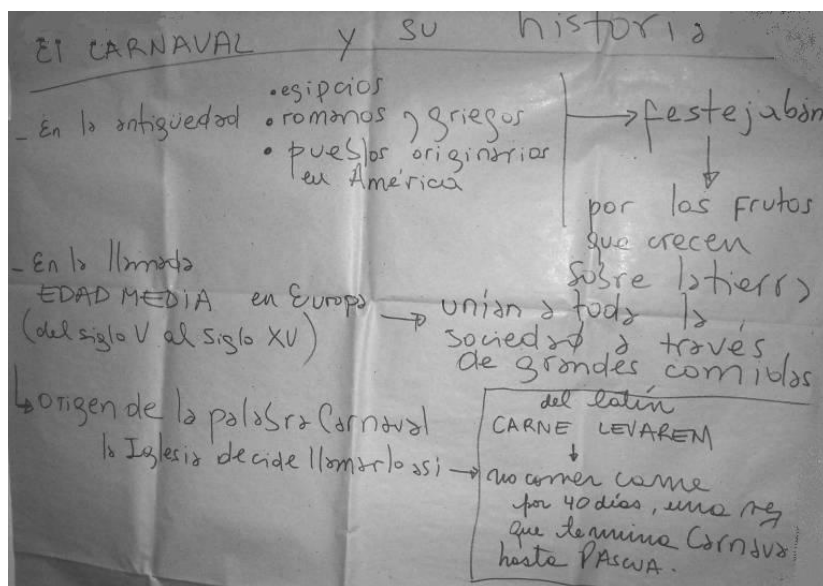
Esta clase se desarrolló en el espacio Laboratorio de Ciencias Sociales de la cual obtuvimos el texto planificado por la docente, que se ve a continuación, y el afiche colectivo que quedó como memoria de clase sobre el cual se continuó trabajando y se recuperó en diversas oportunidades.

Veamos la planificación de la docente para la exposición. Sobre la columna de la izquierda está el texto que verbalizaría en la clase mientras que sobre la columna derecha notas que ella realizó para sí misma con presupuestos en relación al grupo de alumnos:

<p>Una larga historia</p> <p>Hace varios miles de años, diferentes pueblos de distintas partes del mundo realizaban grandes festejos. Los cazadores y pastores lo hacían para pedir agradecer la fecundidad de los animales. Los agricultores solían hacerlos en tiempos de siembras y de cosechas.</p> <p>Uno de esos pueblos era el egipcio. Vivía en las angostas llanuras que rodeaba el río Nilo, rodeado de desiertos. Las aguas del Nilo y sus inundaciones anuales eran para los egipcios algo precioso. Esas aguas irrigaban y fertilizaban la tierra, asegurándoles el trigo, la cebada y el lino, así como deliciosos higos, dátiles y granadas.</p> <p>Los egipcios, como muchos de otros pueblos de la Antigüedad, asociaban al Sol, la Luna y otros elementos de la naturaleza con las divinidades. Los representaban con formas humanas y animales.</p> <p>Entre sus dioses principales estaba Osiris, dios del Nilo y de la naturaleza y su esposa Isis, diosa lunar. Cada año, los egipcios organizaban grandes festejos para que la pareja divina favoreciera las cosechas. En estas fiestas, Osiris era simbólicamente matado y enterrado, para ser desenterrado al año siguiente. De este modo, los egipcios propiciaban que la naturaleza, encarnada en sus dioses, repitiera sus ciclos: que después del invierno renaciera la vida con la llegada de la primavera y las buenas cosechas y luego, en el verano, que el Nilo creciera, regara y fertilizara la tierra, preparándola para la siembra. Esto sucedía hace unos 4000 años.</p> <p>Los griegos y los romanos acostumbraban, tanto como los egipcios, celebrar a sus dioses. Recuenta que hace muchísimo tiempo, organizaban espectaculares festejos en honor de su dios del vino. Dionisio lo llamaban los griegos, Baco los romanos. En las dionisíacas o Bacanales, como se les decía a estas fiestas, había danzas, máscaras, disfraces..., muchísima alegría y abundante vino. Ricos y pobres se</p>	<p>Contextualizaría un poquito explicando la importancia del río en una zona que algo deben saber que es desértica</p>
--	--

<p>mezclaban compartiendo el festejo.</p> <p>En nuestro continente se celebraban fiestas similares en tiempos muy anteriores a la llegada de los españoles. En la zona que hoy ocupa el municipio de Río Sucio, en la provincia de Caldas, Colombia, vivían los tursaga y los membes. Ambas comunidades realizaban grandes actos festivos para propiciar la fertilidad de la tierra. Duraban al menos una semana e incluían danzas, cantos y fenomenales borracheras de chicha. En los actuales territorios del surde Brasil, Paraguay y nordeste de la argentina estuvieron los guaraníes.</p> <p>Cuentan las crónicas que cuando estos preparaban los terrenos para el cultivo, invitaban a sus parientes, los convidaban con comidas y bebidas y trabajaban con ellos en un clima de festejo y alegría. En esos momentos, no faltaban los bailes, ni la música y los juegos.</p>	<p>Los chicos saben mucho de los pueblos autóctonos, así que les preguntaría por sus principales actividades. Va a salir el tema del cultivo seguro.</p> <p>(11/04/2013)</p>
---	--

Luego de la exposición, guiada por esta planificación, se realizó una toma de notas colectiva. Los niños dictaron a la maestra los aspectos que querían recuperar (ver imagen 3 a continuación). La práctica de toma de notas, llevada a cabo en una situación en la que el maestro es el que escribe, enseña a los niños las diferentes maneras de “ser lector” y de “ser escritor”, es decir, forma parte de las diferentes acciones que despliegan frente a los textos de acuerdo con diferentes propósitos.



30/03/2012

Imagen 3

Normalización del texto



La toma de notas se podría haber gestionado de otra manera, solicitándoles a los niños que ellos lo hagan. Sin embargo, como una instancia inicial en la cual la importancia radica en el contenido que se está exponiendo, se decidió que sea la docente quien se encuentre a cargo de esta tarea y así evitar que los alumnos se focalicen en la escritura que, en esta etapa del proyecto, es un aspecto menos importante debido a que se está introduciendo el tema y la relevancia está centrada en el contenido específico.

A partir de la exposición de la docente, se trabajó sobre dos actividades: una escritura individual de la respuesta al interrogante “¿Por qué a todos estos festejos se los llama *Carnaval* si son tan distintos?” y la recuperación del afiche colectivo elaborado en la primera clase, donde habían quedado planteados los interrogantes que tenían sobre el tema, para ver cuáles han sido resueltos, y agregar aquellos nuevos que hayan surgido.

Los siguientes son algunos ejemplos de las producciones elaboradas por los alumnos:

Si todos estos carnavales son tan distintos, por que siguen siendo carnaval?
A mi parecer, todos siguen siendo carnaval porque la intencion de celebracion es la misma y ademas solo cambian porque son distintas culturas

Normalización del texto: A mi parecer, todos siguen siendo carnaval porque la intención de celebración es la misma y además solo cambian porque son distintas culturas.

Si todos estos carnavales son distintos ¿por que, siguen siendo carnaval?
Porque sigue siendo un festejo en el cual uno se divierte

Normalización del texto: Porque sigue siendo un festejo en el cual uno se divierte.

Si todos estos carnavales son tan distintos, por que siguen siendo carnaval?
Porque hay diferentes maneras de festejarlos. Cada cultura tiene sus costumbres y los carnavales los festejan segun sus costumbres

Normalización del texto: Porque hay diferentes maneras de festejarlos. Cada cultura tiene sus costumbres y los carnavales los festejan según sus costumbres.

Por que si todos estos carnavales son tan distintos, por que siguen siendo carnaval?
Yo pienso que todos son carnavales porque todos son un metodo de expresion no importa si se festeja diferente todos lo hacen para: entretener, costumbre, diversion y costumbre

Normalización del texto: Yo pienso que todos son carnavales porque todos son un método de expresión, no importa si se festeja diferente, todos lo hacen para: entretener, costumbre, diversión o costumbre.

Como podemos analizar en estas producciones, es evidente que tanto lo intercambiado sobre el tema como las imágenes observadas¹⁸ y la exposición de la docente generaron en los niños ideas similares: la diversión y la alegría como modo de festejo. La consigna de escritura comienza con el énfasis puesto en la diferencia aunque apunta a las semejanzas. Éste último aspecto es más complejo por lo cual requiere ser recuperado a lo largo de la secuencia aunque los alumnos comienzan ya reflexionar sobre ello en esta primer escritura. Para los niños es más fácil identificar la diferencia que la semejanza.

La consigna principal de la secuencia apunta a reconstruir esa semejanza por sobre la diferencia. Estas producciones recuperan la primera semejanza: la alegría o diversión del festejo. Sin embargo, el conocimiento es provisorio. Lerner afirma que la enseñanza debe realizarse bajo un paradigma que contemple lo 'Complejo' y lo 'provisorio'. 'Complejo' porque el objeto de conocimiento es complejo y no se desmenuza y porque el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento. 'Provisorio' porque "no es posible llegar de entrada al conocimiento correcto (...); sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción" (Lerner, 1996b, p. 20).

3.2.4 CLASE 3: Presentación de los textos y exploración de los mismos para acceder a su contenido global.

La docente presentó a los alumnos una selección de textos en la cual debían buscar información para intentar dar respuesta a los interrogantes surgidos en las clases anteriores.

Los textos seleccionados fueron tomados de fuentes diversas: diarios, revistas, páginas de Internet y publicaciones académicas. Estos textos de circulación social no han sido escritos especialmente para chicos en contexto escolar sino que son materiales producidos en la esfera de publicaciones sociales extraescolares, ya sean académicas o de divulgación. Algunos eran adaptaciones¹⁹ de publicaciones

¹⁸ Ver imágenes en Anexo 1.

¹⁹ Los textos adaptados que se incluyeron fueron extraídos de *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 5 NAP*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. (Cuadernos para el aula).

académicas cuya referencia se constaba al pie del artículo. En esta selección se incluyeron:

- Textos específicos sobre el tema de estudio y otros menos específicos, por ejemplo, sobre fiestas populares, donde no aparecía concretamente el carnaval.
- Textos originales y textos adaptados por especialistas en el contenido de ciencias sociales.
- Textos referidos a distintos lugares en los cuales los modos de festejos son similares y otros con modos de festejos diferentes.
- Textos que incluyen polémicas en torno a la dualidad conservación de la tradición y transformación del festejo.
- Textos con información nueva, presentando un tema base y una expansión de trama descriptiva en donde se nombra y califica, pero también textos con una trama argumentativa, pues el autor, con la intención de presentar ciertos fenómenos, los explica desde determinada teoría y al hacerlo argumenta a favor de ella.
- Textos con variada tipografía con una disposición espacial fragmentada que alterna títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar la información, es decir, con una edición directiva que permita la situación de exploración y que los niños no lean por completo el texto y otros de lectura continua sin ninguna apoyatura paratextual.
- Textos con enunciador explícito y recuperable en las marcas del texto y textos con enunciador oculto y difícil de reconstruir.

La selección de textos y su entrada al ámbito escolar resulta importante al momento de poner a los alumnos en contacto con prácticas de estudio en el marco de este tipo de secuencias (Aisenberg, 2005, 2010; Aisenberg, Lerner, & Espinoza, 2011; Benchimol et al., 2008; Lerner, Aisenberg, & Espinoza, 2011). Aquí exponemos una lista de los textos abordados en esta clase con una breve síntesis de su contenido²⁰:

- **“Echale poquita tierra así se vuelve a levantar”**: Texto adaptado extraído de *NAP. Cuadernos para el Aula* en el que se explica la forma de festejo del carnaval del noroeste argentino. Sin destacados, subtítulos o imágenes.

²⁰ Ver textos completos en Anexo 2.

- **“Zona de Entre Ríos y Corrientes”**: Texto extraído de la página de Wikipedia en el que se explica la forma de festejo del carnaval de ambas provincias. Sin destacados, subtítulos o imágenes.
- **“Dos carnavales en Gualaguaychú”**: Texto breve adaptado extraído de *NAP. Cuadernos para el Aula* en el que se explica la dualidad del festejo entre la tradición y el evento turístico. Sin destacados, subtítulos o imágenes.
- **“Carnaval y agua”**: Texto breve extraído de la página de Wikipedia en el que se explica el “carnaval en Argentina”.
- **“Carnaval - Venecia”**: Texto extraído del portal web del Carnaval de Venecia en el que se explica la forma de festejo de este carnaval y, sobre todo, su historia.
- **“Un rito representativo de las clases populares en América”**: artículo periodístico del Diario Clarín en el cual se expone la relación entre los motivos de festejo del carnaval y las clases populares y negras de América. Sin destacados, subtítulos o imágenes.
- **“Carnaval en Venecia”**: Texto breve extraído de la página de Wikipedia en el que se explica el modo de festejo brevemente y algunos aspectos de su historia.
- **“Introducción al Carnaval de Mardi Gras en la Luisiana”**: Texto extraído del portal web del Museo de Canadá en el que se explica la forma de festejo de este carnaval y su historia, destacada a través de un subtítulo.
- **“Mardi Gras en Nueva Orleans”**: Texto extraído de la página de Wikipedia en el que se explica la forma de celebración del Mardi Gras y la particularidad de sus fechas. Posee destacados, subtítulos e imágenes alusivas a los cabezudos propios de este carnaval.
- **“Sociedades barriales carnalescas”**: Texto extraído una revista de difusión digital en el que se explica la transformación que ha tenido el carnaval en Buenos Aires y la conformación de las murgas. Sin destacados, subtítulos o imágenes.
- **“Carnaval de Jujuy”**: Texto extraído del portal web de la Provincia de Salta en el que se explica la forma de festejo del carnaval en la Quebrada de Humahuaca. Sin destacados, subtítulos o imágenes.
- **“Carnavales en Salta y Jujuy”**: extracto obtenido de la página de Wikipedia en el que se explica la forma de festejo del carnaval de ambas provincias. Sin destacados, subtítulos o imágenes. Cada párrafo expone y diferencia los aspectos principales del festejo.
- **“La Tomatina 2013”**: texto extraído de la página web de una agencia de viajes que explica cómo se festeja y cuál es su propósito, así como contiene las fechas de realización de la misma. Su texto presenta un título destacado, subtítulos y algunas frases remarcadas al interior del texto.
- **“Festival de Cosquín”**: texto impreso de la página de Wikipedia en el cual se presenta la historia de la fiesta, su duración y algunas imágenes de figuras relevantes en el escenario de Cosquín.
- **“Corrida de toros”**: texto impreso de la página de Wikipedia en el cual se presenta la historia de la fiesta organizada a través de diversos subtítulos, su tradición y algunas controversias o críticas y algunas imágenes relativas al festejo.
- **“Fiesta de la vendimia”**: texto extraído de la página de Wikipedia que explica cómo se festeja, cuál es su propósito y su historia, así como contiene las fechas de realización de la misma. Su texto presenta un título destacado, subtítulos en los que se encuentran los distintos momentos del festejo y algunas frases remarcadas al interior del texto con letra cursiva.
- **“Fiesta de la cerveza”**: texto impreso de la página de Wikipedia en el cual se presenta la referencia histórica de la fiesta y su relación con los orígenes alemanes acompañado de una imagen alusiva.

- **“¡Agua va!”**: Texto extraído una revista de difusión digital en el que se explican los festejos con agua más allá del carnaval. Sin destacados, subtítulos o imágenes.

Una vez comenzada la clase, la docente planteó la siguiente consigna:

“Hoy traje distintos textos que tratan sobre distintos festejos. Los fui buscando en revistas, diarios, busqué en Internet y en algunos textos especializados en el tema. Todos tienen en común que tratan sobre algún festejo, pero no todos tienen información específica sobre el carnaval. Les propongo que se junten en grupos de 3 o 4 chicos y que seleccionen aquellos que contienen información que pueda servir para empezar a responder esas preguntas que nos hicimos la clase pasada. No va a haber tiempo para leerlos todos ahora, así que la idea es poder ver qué información interesante y relacionada con nuestros interrogantes aporta cada uno. Tal vez no todos nos sirvan; esta primera mirada es para decidir cuáles vamos a ir leyendo después. Pueden mirar títulos y subtítulos, imágenes...”. (16/04/2013)

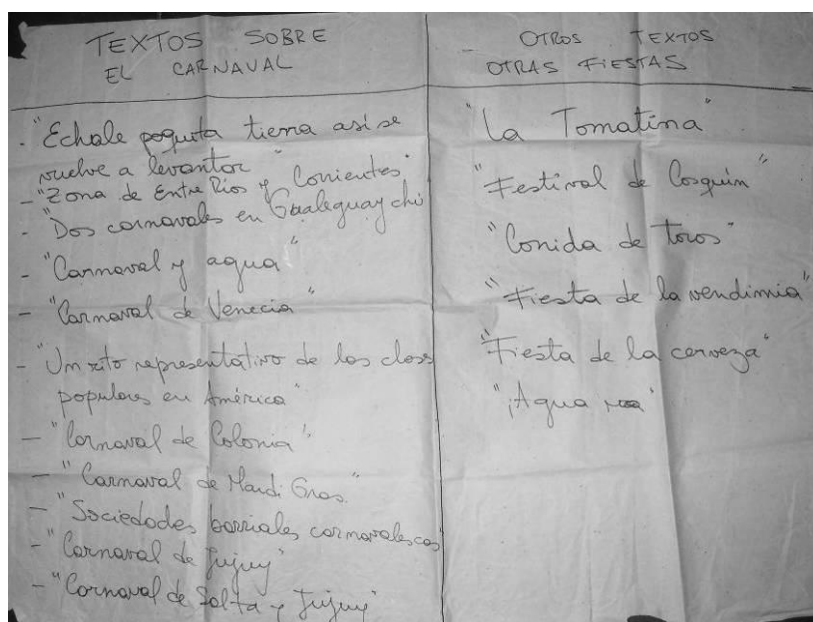
El propósito de esta actividad consistía en que los alumnos identifiquen los aspectos abordados en cada uno de los textos a partir de una lectura exploratoria.

El intercambio sobre los hallazgos realizados en cada grupo giró en torno a las siguientes preguntas: ¿hay información pertinente al tema? y ¿qué aspectos del texto tuvieron en cuenta para seleccionar ese material? Este intercambio permitió una primera selección de materiales que contuviera información sobre algún aspecto específico relacionado con el tema de estudio. A su vez, la interacción con la docente y los compañeros durante la exploración permitió confrontar y construir significados sobre los textos ya que una de las cuestiones que generaba problemas en los grupos consistía en separar los textos vinculados a carnavales de aquellos que hacían referencia a otros festejos. En estas situaciones, la docente intervino con el propósito de enseñar lo que los lectores hacen cuando exploran textos para saber más sobre un tema: dar un vistazo al texto prestando atención al diseño y las imágenes; leer título, subtítulos, epígrafes; leer los inicios de los párrafos para decidir si se continúa leyendo; aportar información contextual cuando era necesario y, sobre todo, articular los conocimientos que los propios niños ya poseían.

La puesta en común se organizó en dos momentos diferentes que poseían intervenciones diferentes según el objeto de enseñanza. En primer lugar, se hizo hincapié en el contenido referencial y luego se intercambió sobre la práctica de lectura aunque en varias ocasiones estos debates se entrelazaban.

Luego de la puesta en común quedaron los textos agrupados de acuerdo con el criterio que establecieron los niños: “Textos sobre el carnaval” y “Otros textos”. Al finalizar el intercambio los alumnos decidieron agregar “Otras fiestas” ya que

conviniere que no eran textos sobre cualquier tema sino que había un tema en común en los textos no seleccionados.



(16/04/2013)

Imagen 4

Normalización del texto

TEXTOS SOBRE EL CARNAVAL

- “Echale poquita tierra así se vuelve a levantar”
- “Zona de Entre Ríos y Corrientes”
- “Dos carnavales en Gualaguaychú”
- “Carnaval y agua”
- “Un rito representativo de las clases populares en América”
- “Carnaval de Colonia”
- “Carnaval de Mardi Gras”
- “Sociedades barriales carnalescas”
- “Carnaval de Jujuy”
- “Carnaval de Salta y Jujuy”

OTROS TEXTOS OTRAS FIESTAS

- “La Tomatina”
- “Festival de Cosquín”
- “Corrida de toros”
- “Fiesta de la vendimia”
- “Fiesta de la cerveza”
- “¡Agua va!”

Esta situación de exploración y selección del material a leer plantea un desafío. Resultó fundamental el equilibrio establecido entre la nueva información aportada por los textos y la información ya conocida. Al seleccionar la “cadena de textos”, la docente tuvo que considerar que los niños debían saber algo para poder entender lo nuevo y debían desconocer otra parte para que la situación les resulte de interés. Comienza, en esta clase un intenso trabajo sobre un mismo tema que se aborda a partir de la lectura de diversos textos (“cadena de textos”).

La situación inicial de lectura constituye una de las condiciones didácticas que propician el aprendizaje de las ciencias sociales en la lectura, es decir, es una de las

bases en la construcción de conocimiento social en interacción con textos, los pares y el maestro. Así, los alumnos comienzan la explicitación de las relaciones entre las conceptualizaciones que poseen sobre el carnaval y sus logros y dificultades en la interpretación de los textos (Lerner et al., 2011).

3.2.5 CLASE 4: Lectura por sí mismos para profundizar sobre la información seleccionada. Puesta en común de las notas tomadas por los equipos. Toma de notas colectiva.

Una vez seleccionados los textos más relevantes sobre el tema a estudiar, se les propuso a los alumnos que, en pequeños grupos, lean en profundidad dos o tres fuentes sobre un carnaval en particular. Cada pequeño grupo era el encargado de leer un carnaval específico con el propósito de abarcar la mayor diversidad posible de carnavales en menor tiempo didáctico. Para ello, se les indicó que tomaran notas o marcaran el material consultado para después compartir la información que allí encontraron con los demás grupos. La consigna consistió en *“leer y buscar información sobre qué tiene de particular ese carnaval y cómo se festeja allí”*.

Durante la lectura de los grupos, la docente recorrió los grupos leyendo algunas partes especialmente complejas de los textos, ayudando a los chicos en las decisiones sobre la toma de notas, organizando la información que van obteniendo, respondiendo consultas... La mayoría de las consultas se realizaron en el momento de tomar notas. Los alumnos consultaban a la docente sobre la interpretación del festejo antes de anotar o mientras anotaban. En los casos, en que había gran diferencia en la forma de festejar el carnaval con la forma local, las consultas aumentaban. Por ejemplo, el carnaval de Colombia y el de Bolivia resultaron los más complejos ya que, aunque tienen algunas semejanzas con el del norte de nuestro país, presentan gran cantidad de agrupaciones carnavaleras que a los chicos les dificultaba la interpretación.

En el momento inicial de la clase, la docente asignó a los niños “una consigna amplia que invita a los alumnos a leer para conocer algún aspecto de la temática” (Aisenberg, 2005, p. 25). Este tipo de consigna abierta pretende preservar tanto el espacio de libertad que los estudiantes necesitan para leer como el sentido de los contenidos de enseñanza, ubicando la actividad de lectura como demanda central del docente (solicita leer para conocer sobre una temática amplia, no para responder preguntas) y, a la vez, otorgando a los alumnos autonomía en la lectura, en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar del texto.

A continuación, luego de la lectura en equipos, se inició el trabajo de interpretación colectiva también desde una consigna abierta: la docente solicita a los alumnos que comenten “qué dicen los textos sobre cómo se festeja el carnaval”, comenzando así a trabajar a partir de sus primeras interpretaciones. Es decir, el trabajo se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto.

Durante la puesta en común, la docente fue realizando diferentes tipos de intervenciones que promovieron avances en la interpretación del texto y, por ende, en la reconstrucción de la temática a la que se refiere. Los alumnos de cada grupo comunicaban al resto la información que les resultó de mayor interés. La docente intervenía recontextualizando algunos datos que los miembros del grupo mencionaban o aclaraba alguna información referida parcialmente. Una vez finalizada la explicación de cada grupo de trabajo, entre todos, decidían qué y cómo quedaría registrado en el afiche en el cual la docente organizó una toma de notas colectiva a través de un cuadro con lo que los niños le dictaban (ver imagen 5) a partir de la puesta en común.

En el siguiente registro de un fragmento de la puesta en común se pueden observar estas intervenciones²¹.

Docente: Lo que tenemos que hacer ahora es contarles al resto del grupo cómo se festeja ese carnaval, qué tiene de particular ese carnaval. La clase pasada había empezado el grupo de Brasil que nos habían contado que se festeja en un sambódromo (...) Después también nos contaron que hay tríos eléctricos y afoxes. Que ahí ya nos empezamos a dispersar y se escuchó poco. Entonces Maite, Pedro y Nico ¿nos cuentan un poco más del carnaval de Brasil?

Maite: Lo más importante es que lo que representa al carnaval de Brasil son los colores.

Docente: Ah, eso es interesante. Al carnaval de Brasil se lo llama el carnaval más colorido del mundo y tiene que ver con algo de su organización.

Maite: Sí, porque desfilan en el sambódromo las escuelas de samba. (Lee) estos grupos representan distintos temas cada temporada, utilizan diferentes vestimentas y sus atuendos tienen que ver con el tema representado. Pueden participar hasta 5000 bailarines que son asesorados por coreógrafos.

Juan Sebastián: No entendí mucho

Docente: A ver Mai, entonces, una de las cosas es que hay escuelas y ¿cómo se organizan esas escuelas?

Maite: Tienen mucha gente

Docente: Miren, acá hay una foto (muestra la imagen del texto que leyeron los niños del grupo). Esto es el sambódromo. Esto de los costados son tribunas llenas de gente que va a ver el carnaval.

²¹ A los fines de este trabajo para los registros de clase se utilizará cursiva cuando el texto sea leído o intentado en los casos de dictado al docente.

El intercambio comienza con una intervención de la docente que recupera lo trabajado en la clase anterior. De este modo, mantiene el propósito didáctico del intercambio y favorece la memoria de la clase.

A su vez, se puede observar cómo han construido sus conocimientos específicos cada grupo de niños ya que mientras unos (el equipo constituido por Maite) saben sobre el carnaval de Brasil, otros no (por ejemplo, Juan Sebastián) porque leyeron y estudiaron otro carnaval. En este comienzo de clase se fundamenta la necesidad de la puesta en común en la cual no solo se abordan contenidos vinculados a las prácticas del lenguaje y se decide cómo registrar en el cuadro sino también se trabajan contenidos de las Ciencias Sociales vinculados a entender los diversos modos de funcionamiento social del carnaval. Es decir, se comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente (Aisenberg, 2005). Se crea, de este modo, un marco compartido sobre “el mundo del texto” que favorece el trabajo posterior con consignas analíticas referidas a informaciones puntuales.

Continuamos con la clase:

<p>Docente: Miren, acá hay una foto (muestra la imagen del texto que leyeron los niños del grupo). Esto es el sambódromo. Esto de los costados son tribunas llenas de gente que va a ver el carnaval.</p> <p>Alumno: ¡Están todos pegados!</p> <p>Docente: Está lleno de gente porque el carnaval de Brasil es uno de los más famosos del mundo. Va muchísima gente. Y todos los que están en el medio son las escuelas de samba.</p> <p>Juan Sebastián: Ahí pasan las murgas.</p> <p>Docente: Son escuelas, en Brasil no se llaman murgas, se llaman escuelas.</p> <p>Maite: Serían como las murgas de acá.</p> <p>Docente: Claro, pero mucho más numerosas.</p> <p>Maite: Y más organizadas porque... tienen los disfraces más coloridos.</p> <p>Docente: Algo de lo que leyó Maite tiene que ver con la razón de tanto color. Cada escuela elige un tema cada carnaval, entonces... por ejemplo, una escuela elige el tema “la jungla” y entonces aparece uno que representan a los tucanes, otros que representan...</p> <p>Alumno: ¡Ah, claro!</p> <p>Docente: Todo eso suma mucho color. Bueno, ya anote (lee lo escrito en el cuadro colectivo) <i>hay escuelas con mucha gente</i> ¿cómo podemos anotar esto del colorido?</p> <p>Juan Sebastián: (dictando) había personas con muchos colores.</p> <p>(...)</p>
--

La nueva información aportada por la docente y por Maite genera en Juan Sebastián un cambio en su conocimiento respecto del carnaval. El niño se apropia del contenido que circula en el aula y lo pone en relación con lo que sabe. Por ejemplo: cuando afirma “ahí pasan las murgas” está mostrando su conocimiento respecto al nombre de

los grupos de personas en el contexto del carnaval. En ese caso, la docente recupera su intervención y le otorga el término específico en función de lo que están estudiando.

Por otro lado, en este fragmento se puede apreciar cómo Juan Sebastián comienza el intercambio sobre lo leído afirmando “no entendí mucho” y luego de algunos comentarios se posiciona como el dictante de lo que quedará escrito en el afiche colectivo. Sin embargo, que asuma ese rol también nos muestra la complejidad del contenido cuando tiene que ser escrito y las distintas opciones que consideran al momento de dictarlo.

Docente: (...) Bueno, ya anote (lee lo escrito en el cuadro colectivo) *hay escuelas con mucha gente* ¿cómo podemos anotar esto del colorido?
Juan Sebastián: (dictando) había personas con muchos colores.
Pedro: No, yo diría de poner...
Bianca: (dicta) el carnaval es colorido.
Juan Sebastián: No, (dicta) *las murgas son coloridas*.
Maite: No, las murgas no, las escuelas.
Juan Sebastián: Bueno, (dicta) los grupos de las escuelas siempre son muy coloridas.
Docente: Pongo (escribe) *el grupo de las escuelas*.
Alison: siempre (dicta) *tiene que ser colorido*.
Maite: (dicta) Siempre está colorido porque usan colores llamativos por los temas.
(...)

En este pequeño fragmento podemos ver que los niños intentan textos que puedan reflejar esta relación entre la pregunta inicial planteada por la docente (“Al carnaval de Brasil se lo llama el carnaval más colorido del mundo y tiene que ver con algo de su organización”) y la información que les otorgó recientemente Maite. Aquí puede observarse tanto la dificultad de producir un texto que demuestre estas relaciones como la complejidad de la reelaboración de conocimientos, ya que cuando comienzan a dictar vuelve a aparecer el concepto de “murgas”.

Maite: (dicta) Siempre está colorido porque usan colores llamativos por los temas
Docente: (lee lo escrito) *muy coloridos* ¿Por qué muy coloridos? Me perdí
Martina: Porque los colores llaman la atención
Juan Sebastián: Porque a los negros les gustan los colores
Alison: Porque los trajes están hechos con muchos colores
Docente: ¿Qué tienen que ver los negros con este tema de los colores?
Juan Sebastián: Viste que siempre usan colores
Docente: En Brasil hay mucha población negra, en Uruguay también y en Argentina también.
Sin embargo, sólo al carnaval brasilero se lo llama el carnaval más colorido del mundo
¿por qué es?
Lucio: Por los temas
(...)

En este fragmento, la intervención docente está ligada a devolver el problema a los niños y a romper con los prejuicios sociales que se vislumbran. Eso es relevante para el tratamiento de contenidos sociales y es uno de los aspectos que torna éste un tema controvertido.

Docente: Claro, entonces estábamos poniendo (lee) *el grupo de las escuelas siempre está muy colorido*. ¿Cómo podemos poner esto de que cada escuela tiene un tema?

Maite: (dicta) porque cada una de las escuelas...

Docente: (escribe y verbaliza) *porque cada una*, no pongo escuelas porque ya lo pusimos...

Maite: (dicta) elige cada carnaval un tema

Lucio: (dicta) cada carnaval su propio tema

Docente: (escribe y verbaliza) *cada carnaval su propio tema*. Bien, ¿algo más de este carnaval en particular?

(...)

Lucio: ¿Hay carros?

Pedro: Sí

Docente: Explicanos Pedro ¿qué tipo de carros hay?

Pedro: No sé...

Maite: Carrozas en las que van paradas algunas personas, por ejemplo la reina del carnaval

Pedro: Sí, que tienen relación con lo que murga elige, con eso... las escuelas

Docente: Esos carros que acompañan el desfile del carnaval tienen que ver con ese tema que elige cada escuela. Si el tema es la jungla, el carro puede ser un tucan gigantesco.

Juan Sebastián: ¡Ah!

Docente: Anoto entonces, (escribe) *hay carros según esos temas*.

Lucio: Carros alegóricos

Docente: Ah, bien. Pongo (escribe) *carros alegóricos a esos temas*.

(...)

En este fragmento se puede observar cómo los alumnos debaten en torno al contenido que debe quedar registrado así como en torno a la forma en que se puede anotar. En pocas líneas se pueden analizar los distintos niveles de aproximación al contenido sobre el carnaval de Brasil. Vemos casos más avanzados como el de Maite que es la vocera de su grupo (encargado de estudiar ese carnaval), quien explica, dicta y reelabora la información; casos como el de Juan Sebastián que no leyó los textos y que se enfrenta por primera vez a ese contenido haciendo sostenidos intentos por ajustarlo a sus conocimientos anteriores; casos como el del Lucio que también se enfrenta por primera vez al tema pero posee otra información que le permite entender mejor lo relativo a este carnaval (su grupo se encargó de estudiar el carnaval de Buenos Aires que también posee carruajes) y casos como el de Pedro que pertenece al mismo grupo que Maite pero todavía está poniendo en relación los términos específicos del carnaval de Brasil (*“Pedro: Sí, que tienen relación con lo que murga elige, con eso... las escuelas”*). La mención que hace Lucio en relación a los “carros alegóricos” nos lleva a imaginar que el alumno tenía a disposición ese concepto y que en esta clase encuentra la explicación acerca de cómo utilizarlo.

Esta puesta en común, con intercambio de los niños, las intervenciones de la docente y la situación de dictado de un texto sintético referido al tema de estudio perduró por tres clases. Consideramos que la extensión del tiempo de esta situación está relacionada con la complejidad de la tarea afrontada.

A continuación se puede observar la versión final del cuadro elaborado por todos los grupos:

URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> - Es el más largo del mundo. Dura 40 días. - Es muy popular, es una de las cosas más importantes. - Se empieza a festejar a mediados de enero. De los 40 días, solo 2 son feriados (lunes y martes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Candombe de origen afronegro - Murga de origen español
CÁDIZ, ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Dura oficialmente 11 días, pero si contamos los días de concierto, los actos gastronómicos, ensayos generales y el carnaval chiquito suman más de 1 mes. * Las coplas son una parte musical. - Es uno de los más importantes del mundo. - Usan serpentinas, caretas y disfraces que adoptaron de Italia. 	
Bs.As., ARG.	<ul style="list-style-type: none"> - El carnaval de Luján es el más importante de Bs.As. - Pueden jugar con espuma, papel picado, serpentinas y agua. los grandes y chicos. - El carnaval es en febrero y es feriado. 	<ul style="list-style-type: none"> - las murgas tocan todos los fines de semana en coros.
Jujuy y Salta, ARG.	<ul style="list-style-type: none"> - Desentierran al Diablo (coca, alcohol y cigarrillos). - Hacen la ceremonia, hacen bailes, se tiran serpentinas o harina. - Entierran el Diablo para que fecunde la Pachamama. 	<ul style="list-style-type: none"> - se tira con harina.
Oruro, Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> - Son 6 días que se dividen en 3 días religiosos (Virgen de Socavón) y 3 días para festejar. - los bailarines le hacen a la Virgen una ofrenda jurando bailar por 3 años. - se festeja en febrero 	
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> - Se celebra del 2 al 4 de enero. - Tiene un poco de Europa, Africa y aborígenes colombianos. - Hay pre-carnavales donde hay una Reina y el Rey Plomo. - Hacen guerra de flores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se festeja el carnaval de los Negros y el de los Blancos
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Se tiran agua para purificar el cuerpo. - Se festeja 40 días antes de Pascuas. - Un tipo de carnaval se festeja a Pulho (Amazonas) - Se hace a Rio y São Paulo y se hace por las calles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se toca Axé, Samba y Suinguera.
VENECIA	<ul style="list-style-type: none"> - festejaban después de ganar batalla ganada. - Usan máscaras blancas (Bauta) y capas de seda negras (Fiarro) - se hace 12 días antes de la Cuarema y dura 10 días. - en la noche se hacen bailes en viejos salones. 	

(11/04/2012)

Imagen 5

Normalización del texto:

URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> - Es el más largo del mundo. Dura 40 días. - Es muy popular, es una de las cosas más importantes. - Se empieza a festejar a mediados de enero. De los 40 días, solo 2 son feriados (lunes y martes). - Candombe de origen afronegro. - Murga de origen español.
CÁDIZ, ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Dura oficialmente 11 días, pero si contamos los días de concierto, los actos gastronómicos, ensayos generales y el carnaval chiquito suman más de un mes. - Las coplas son una parte musical. - Es uno de los más importantes del mundo. - Usan serpentinas, caretas y disfraces que adaptaron de Italia.

BS. AS., ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> - El carnaval de Lincoln es el más importante de Buenos Aires. - Pueden jugar con espuma, papel picado, serpentinas y agua. Los grandes y chicos. - El carnaval es en febrero y es feriado. - Las murgas tocan todos los fines de semana en corsos.
JUJUY y SALTA, ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> - Desentierran al diablo del carnaval y le hacen ofrendas (coca, alcohol y cigarrillos). - Hacen la ceremonia, hacen bailes, se tiran serpentinas y harina. - Entierran al diablo para que fecunde a la Pachamama.
ORURO, BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> - Son 6 días que se dividen en 3 días religiosos (Virgen de Socavón) y 3 días para festejar. - Los bailarines le hacen a la Virgen una ofrenda jurando bailar por 3 años. - Se festeja en febrero.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> - Se celebra del 2 al 7 de enero. - Tiene un poco de Europa, África y aborígenes colombianos. - Hay precarnavales donde hay una Reina y el Rey Momo. - Hacen guerra de flores. - Se festeja el carnaval de los Negros y el de los Blancos.
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Se tiran agua para purificar el cuerpo. - Se festeja 40 días antes de Pascuas. - Un tipo de carnaval se festeja en julio (Amazonas). - Se hace en Río y en Sao Pablo y se hace por las calles. - Se toca axé, samba y swinguera.
VENEZIA (Italia)	<ul style="list-style-type: none"> - Festejaban después de cada batalla ganada. - Usan máscaras blancas (Tauba) y trajes de seda negra (tabarro). - Se hace 12 días antes de la cuaresma y dura 10 días. - En la noche se hacen bailes en lujosos salones.

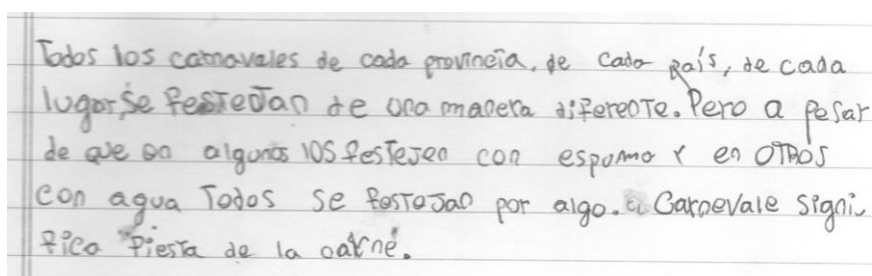
El registro de información sobre lo que se está estudiando en afiches y cuadros permite que el grupo disponga de un archivo común de consulta al que podrán apelar recurrentemente. Este cuadro colectivo permite conservar la información obtenida y recuperarla en el momento que sea necesario, organizar los datos y reflexionar acerca de ellos, deja constancia de lo que entendieron del tema, establecer comparaciones y generalizaciones, etc.

Se promueve, así, el intercambio y la explicitación de lo que comprendieron para poner en relación las propias interpretaciones y comunicárselo a sus compañeros de manera ordenada. A su vez, se discute con la totalidad del grupo qué clase de información es

pertinente registrar de cada carnaval ya que, aunque es un texto para ellos mismos, entre todos deciden cómo quedará escrito para poder recordarlo más adelante.

La intervención orientadora del docente en todo el proceso (Torres, Benchimol, Carabajal, & Larramendy, 2005) permite que los niños avancen en la construcción del conocimiento brindando información, a veces directamente y otras a través de la invitación a las relecturas de los materiales escritos. Intervino realizando preguntas, observaciones, dando contraejemplos, ayudando a establecer semejanzas entre diferentes carnavales, etc. La elaboración del cuadro comparativo es una escritura provisoria más en una situación de estudio que requiere ser considerada como una tarea en sí, posibilitando que los alumnos confronten sus interpretaciones para construir colectivamente las categorías de análisis. Así, cuando el propósito prioritario es aprender, el primer destinatario suele ser uno mismo, o los compañeros que están aprendiendo los mismos contenidos (Aisenberg & Lerner, 2008). La intervención de la docente se orienta a favorecer la construcción progresiva y colectiva del mismo, y de esta manera, se profundiza en los conceptos trabajados (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b).

Al finalizar esta situación, la docente recupera el interrogante “¿Por qué a todos estos festejos se los llama Carnaval si son tan distintos?” y les plantea escribir individualmente una nueva respuesta al mismo, ya que una de las condiciones que permite ofrecer a los alumnos un espacio de autonomía (Aisenberg & Lerner, 2008, p. 28) es la construcción progresiva de la consigna. A continuación se pueden observar algunas escrituras realizadas por los alumnos:



Todos los carnavales de cada provincia, de cada país, de cada lugar, se festejan de una manera diferente. Pero a pesar de que en algunos los festejen con espuma y en otros con agua todos se festejan por algo. El Carnevale significa Fiesta de la carne.

Normalización del texto: Todos los carnavales de cada provincia, de cada país, de cada lugar, se festejan de una manera diferente. Pero a pesar de que en algunos los festejen con espuma y en otros con agua todos se festejan por algo. Carnevale significa fiesta de la carne.

Se llaman carnaval porque, aunque se festejan de distintas maneras en todo el mundo, tienen algunas cosas en común* y tienen los mismos propósitos: homenajear a alguien o algo y/o entretener a la gente.
*como la fecha en la que se celebra,

Normalización del texto: Se llaman carnaval porque, aunque se festejan de distintas maneras en todo el mundo, tienen algunas cosas en común como la fecha en la que se celebra y tienen los mismos propósitos: homenajear a alguien o algo y/o entretener a la gente.

Si todos estos carnavales son distintos (Porque todos se llaman "carnaval")
Porque todos están basados en venerar u homenajear a un dios para pedir o agradecer las cosechas o cualquier otra cosa por ejemplo la virgen del socavón (Oruro, Bolivia) que le piden para que las minas no se derrumben y también para liberarse de los trabajos que a veces generalmente hacemos cosas que no se hacen todo el tiempo.

Normalización del texto: Porque todos están basados en venerar u homenajear a un dios para pedir o agradecer las cosechas o cualquier otra cosa, por ejemplo la Virgen del Socavón (Oruro, Bolivia) que le piden para las minas no se derrumben y también para liberarse de los trabajos que hacemos generalmente haciendo cosas que no se hacen todo el tiempo.

Porque en todos los carnavales se homenaja a alguien pero en los carnavales se celebra a alguien con el baile, con espuma, con disfraces, etc.
También porque los carnavales no son todos iguales, en cada uno se festeja de otra manera manteniendo el mismo significado.

Normalización del texto: Porque en todos los carnavales se homenaja a alguien pero en los carnavales se celebra a alguien con el baile, con espuma, con disfraces, etc. También porque los carnavales no son todos iguales, en cada uno se festeja de otra manera manteniendo el mismo significado.

Como se puede analizar, en esta oportunidad los niños amplían sus respuestas y aparecen otras cuestiones como los motivos vinculados a la celebración del carnaval. Estas producciones nos permiten aproximarnos un poco más al conocimiento que los

niños están elaborando ya que la escritura obliga entonces a conceptualizar algunas características de los textos que pueden pasar desapercibidas cuando se está en posición de lector. Los niños poseen distintas aproximaciones al objeto de conocimiento. Algunos hallaron que lo que tienen en común es que *“festejan por algo”* o que *“mantienen el mismo significado”*, sin embargo, aún no pueden explicitar cuál es ese significado. Otros empezaron a mencionar aquellos aspectos encontrados que son específicos del carnaval, más allá del modo de festejo propio del contexto. Así recuperan como aspectos comunes *“la fecha en que se celebra”*, *“los propósitos [de] homenajear a alguien o algo y/o entretener”* y *“liberarse de los trabajos que hacemos generalmente haciendo cosas que no se hacen todo el tiempo”*. Sus escrituras son nuevos textos que articulan fragmentos e ideas de los textos leídos y los alumnos hacen una reorganización propia de ideas en torno al carnaval.

Así, la escritura se utiliza como instrumento de reflexión sobre sus propios pensamientos, es decir, existe una relación entre el uso de la lengua escrita y el desarrollo intelectual (Camps et al., 2000) generando nuevas formas de relacionarse con el conocimiento que hasta entonces no eran posibles, reestructurando el propio funcionamiento cognoscitivo (Olson, 1998).

3.2.6 CLASE 5: Lectura de la docente de un texto que no fue escrito para niños.

En esta clase la docente realizó una primera lectura por partes de una nota periodística extraída de un diario nacional²². Para esto, tomó algunas decisiones didácticas vinculadas a la complejidad del texto a abordar. Una de ellas se relacionó con la lectura fragmentada por parte de la docente, a diferencia de lo que se plantea habitualmente en estas clases. Aunque estos niños leen por sí mismos sin ningún inconveniente, necesitarían mucha información complementaria para comprenderlo motivo por el cual, en este caso, la aportó la maestra.

A medida que lee, la maestra abrió pequeños espacios de intercambio con el propósito de focalizar en algunos aspectos complejos del tema abordado. El siguiente es un fragmento del intercambio entre niños y docente respecto de dicho texto²³:

²² El texto trabajado se titula “El diablo en el cuerpo”, del Suplemento Turismo del diario Página 12 correspondiente al día 27 de febrero de 2011.

²³ A los fines de este trabajo para los registros de clase se utilizará cursiva cuando el texto sea leído o intentando en los casos de dictado al docente.

Docente: (lee) Página 12. Domingo 27 de Febrero de 2011. Carnavales de fiesta por el continente americano. El diablo en el cuerpo.

Desde el Mardi Gras de Nueva Orleans hasta las llamadas de tambores en Montevideo, pasando por los “blocos” del nordeste brasileño y las comparsas de la Quebrada de Humahuaca, los carnavales americanos reviven la vieja tradición de festejar sin freno y sin jerarquías. Un viaje al compás del tamboril y de las culturas del continente...”

Esa es la bajada ¿sí? Esta partecita que tiene acá después del título (muestra el artículo y señala ese fragmento). Este artículo lo escribió Julián Varsavsky y dice: (lee) *Los estudiosos de la cultura popular europea ubican los probables orígenes del Carnaval en las Saturnales romanas, fiestas callejeras en homenaje a Baco que eran derroche de lujuria y libertinaje. Luego, en la Europa medieval, esa innata necesidad del hombre por celebrar cobró nuevo auge, indiferente a los embates de la Iglesia. No era una fiesta oficial de los poderes instituidos, sino un fenómeno quizá no deseado con el pueblo llano en la calle dando un espectáculo bastante anárquico, sin distinción entre público y espectador. Toda la calle era el escenario del Carnaval y quedaban abolidas transitoriamente las separaciones jerárquicas y los códigos de respeto entre las clases.*

Hacia 1687 unas 30.000 personas participaban de las mascaradas venecianas. Mientras tanto, en la misma época del año se celebraba la Fiesta de la Abundancia en el sur del continente americano, con bailes y comida, coincidiendo, coincidiendo con las cosechas de verano en el calendario agrícola. Varios siglos después estas celebraciones confluirían en la Quebrada de Humahuaca, creando una nueva fiesta con elementos de las anteriores. Entretanto, en el nordeste brasileño y en Nueva Orleans ciertas festividades del África profunda también se sincretizaron con el Carnaval. Y como suele ser el poderoso quien determina las formas del lenguaje, en todos los casos a la nueva fiesta se la llamó Carnaval, imponiéndose la fecha del calendario europeo. Bien, hasta ahí, vamos hasta ahí, ¿sí? ¿Qué les llamó la atención de esta parte?

(18/04/2012)

En este fragmento la docente realiza algunas intervenciones que tienden a colaborar con la comprensión de datos contextuales desconocidos para los alumnos pero que se pueden relacionar con sus conocimientos previos sobre el tema. En primer lugar lee el texto sin realizar ninguna modificación al lenguaje allí utilizado y define claramente un corte en su lectura.

El texto seleccionado presenta diversos temas de complejidad. La bajada enuncia distintos carnavales del continente americano haciendo referencia a sus características principales (algunas desconocidas para los niños) y plantea dos aspectos importantes al contenido en estudio: *“la vieja tradición de festejar sin freno y sin jerarquías”*. Luego, ya en el cuerpo de la nota, realiza un breve relato histórico desde los orígenes e instala el debate vigente bajo las palabras *“derroche de lujuria y libertinaje”*, *“No era una fiesta oficial de los poderes instituidos”*, *“pueblo llano”* y *“espectáculo bastante anárquico”*.

Una vez leído el primer fragmento del texto, la docente, comienza el intercambio bajo la consigna abierta *“¿Qué les llamó la atención de esta parte?”* con el propósito de

facilitar a los estudiantes la expresión de sus interpretaciones del texto (Aisenberg, 2005).

La clase continúa de la siguiente manera:

Docente: ¿Qué les llamó la atención de esta parte?
Alumno: Que dice por ahí el origen. Bah, en realidad, hace una especie de recuento del origen del carnaval.
Docente: Claro, hace una especie de recuento de cuál fue el origen del carnaval. ¿Hay algo de esto que les hizo acordar a lo que nosotros hayamos visto antes?
Alumno: Habíamos visto que empezaban en Roma, que fue...
Docente: Que empezaron en Roma. Acá en el texto miren como dice...
Alumno: (interrumpe) En las Saturnales romanas
Docente: Exacto, (lee) ubican los probables orígenes del Carnaval en las Saturnales romanas, fiestas callejeras en homenaje a Baco que eran derroche de lujuria y libertinaje. ¿Quién es Baco, saben?
Alumno: Un dios.
Alumno: Baco era dionisio.
Docente: Era un dios, era un dios, ¿sí? De los romanos.

(18/04/2012)

La docente pone en relación lo que los niños ya saben con la información que provee el texto. En palabras de Goodman (1982): “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender (...) Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen”. Para esta clase, la docente intenta poner en relación las diversas situaciones de lectura, escucha y discusión sobre el tema que ya han desarrollado, además de sus experiencias personales con el carnaval y de los conocimientos históricos que poseen en función de sus trayectos educativos.

Continúa la clase:

Docente: Bien, ahora a mí me llamó la atención una frase en particular, dice: (lee) No era una fiesta oficial de los poderes instituidos, sino un fenómeno quizá no deseado con el pueblo llano en la calle dando un espectáculo bastante anárquico, sin distinción entre público y espectador. ¿Qué querrá decir eso?
Alumno: Que público y espectador era todo igual.
Pilar: Que directamente no era un espectáculo, sino que era una fiesta porque era algo a lo que todos estaban invitados y no era un espectáculo como un teatro o algo...
Alumno: Que tenían que pagarles.
Pilar: Sino que todo el pueblo participaba y que todos estaban invitados.
Docente: Que todo el pueblo participaba y todos estaban invitados. ¿Y qué querrá decir esto de que era un *espectáculo bastante anárquico*? ¿Saben que significa anárquico?
Alumno: Energía.
Nayla: Viene de la palabra anarquía.
Docente: Viene de la palabra anarquía. ¿Y sabes Nayla que significa anarquía?
Nayla: No.
Docente: ¿Mateo?
Mateo: Que había un solo...Que había uno solo, que uno solo mandaba en todo el continente
Docente: Ah, eso es monarquía. La anarquía... ¿Pili?

Pilar: Para mí es como que no se respetaban los cargos, como que era, todos eran iguales y que no... Nadie mandaba al otro.

Docente: Nadie mandaba al otro, ¿sí? Tiene algo que ver con eso, ¿sí? Un sistema anárquico es un sistema donde no hay un poder mayor digamos...

(18/04/2012)

En este interesante fragmento se observa la discusión acerca de una palabra que es fundamental para comprender el carnaval. La discusión acerca de la “anarquía” es relevante en tanto es un concepto fuerte del tema que es indispensable reflexionar. Así, “(...) los alumnos se enfrentan a una situación de lectura minuciosa de un texto, se lee y se relee estableciendo relaciones entre lo que se va encontrando y otras lecturas y saberes. (...) se presentan las oportunidades para que la docente intervenga: aportando conocimientos del mundo que permitan entender qué quiere decir algo que no se entiende; orientando cómo averiguar el significado de una palabra desconocida” (Castedo, Molinari, Siro, & Torres, 2001).

Cuando la docente realiza la pregunta “*No era una fiesta oficial de los poderes instituidos, sino un fenómeno quizá no deseado con el pueblo llano en la calle dando un espectáculo bastante anárquico, sin distinción entre público y espectador. ¿Qué querrá decir eso?*”, instala un problema en la clase. Si ella no se detuviera allí a priori e hiciera pensar sobre este fragmento, los niños, probablemente, no lo harían por sí mismos. Así siembra la discusión vinculada a la pregunta central de la secuencia “*¿Por qué si se festejan tan distintos se los sigue llamando carnaval?*”.

En otro momento, algunas intervenciones de la maestra colaboran con la comprensión de datos contextuales desconocidos para los alumnos pero que se pueden relacionar con sus conocimientos previos sobre el tema:

(La docente leyó un fragmento de la nota bajo el subtítulo “El carnaval de Tilcara”).

(...)

Docente: ¿Qué dice? Joaquín tiene razón, ¿no? Esta parte del Carnaval de Tilcara habla de que hay diferentes tipos de música. ¿Por qué serán estos diferentes tipos de música?

Alumno: Porque también, eh, empezaron, ¿no? que, como los negros que vinieron de África que tocaban un tipo de música, y los españoles vinieron de Europa tocaban otro tipo de música, eh, el carnaval, entonces, eh, es una mezcla de esos dos estilos de música.

Docente: Es una mezcla de distintos estilos. ¿Alguien entendió otra cosa?

Alumno: Se fusionó.

Docente: Se fusionó, ¿no? Fíjense, dice: (lee) *Y el Carnaval no es inmune a los intercambios culturales que se dan hoy en Jujuy*. ¿Qué quiere decir eso que no es inmune a los intercambios culturales?

Pilar: No. Que para mí sería como que puede llegar a... ¿cómo es que se llama? Eh, que puede fusionarse de vuelta, fusionarse de vuelta.

Docente: Que se pueden volver a fusionar y fusionar. ¿Alguien piensa lo mismo que Pili? ¿O piensa más como dice Joaquín?

Alumno: No, es como que...

Alumno: Sí, para mí es como dice Pili.

Docente: Bien. Entonces, ¿qué es lo que se fusionó?

(Silencio)

Docente: distintos estilos de músicas como dijo Joaquín, distintas culturas. Fíjense que dice, arranca el texto diciendo: (lee) *Para los puristas el antiguo Carnaval de la Quebrada de Humahuaca se está perdiendo*. ¿Qué quiere decir eso?

Alumno: Que con el cambio de cultura se está, está perdiendo.

Alumno: Que con las... No sé cómo decirlo. Con la modernización de la cultura, el carnaval ya no es como antes. Que ya depende más, antes hacían con antorchas, era así más ancestral y ahora, por ahí, tocan mú... toca León Gieco.

(18/04/2012)

Leer para aprender supone la discusión sostenida con los pares y el docente. Cuando el tema es complejo, como en este caso, los niños realizan aproximaciones que la docente debe recuperar para ampliar o esclarecer. El texto enuncia un aspecto del carnaval que es difícil de interpretar. Los alumnos hasta ahora han estudiado la diversidad de modos de festejar los diferentes carnavales analizando algunos aspectos en común pero se han dedicado, más en profundidad, a conocer las particularidades de cada uno de ellos. El texto leído en esta clase, tiende a hacer observable los puntos en común y las transformaciones que van sufriendo los modos de festejar según los grupos de interés involucrados. Este tema es novedoso para los niños y de gran complejidad.

Continúa:

Docente: Y de hecho en un momento dice (lee) *se mezcla murga, guitarra y carnavalito*, ¿no? Bien. ¿Y el autor está de acuerdo o no con eso?

Alumno: Ehhh, él. O sea él no opina, en realidad dice que los, que los que serían los carnavales originales puritas de la cultura, pero otros dicen que no.

Docente: Ahá, el autor plantea dos formas. Dice que están los puristas, que dicen que el carnaval se está perdiendo, pero también hay otras personas, como el antropólogo que dice que el carnaval no es inmune a esos intercambios culturales. ¿Quiere decir esto de que no es inmune?

(...)

Pilar: Como que puede llegar a estar abierto a nuevos cambios, porque en la cultura siempre va a haber cambios, casi nada es estático en lo que está, a menos cosas de la religión que la biblia nunca va a cambiar.

(...)

Docente: Bien. Y hay otra parte que dice: (lee) La primera recomendación a los viajeros que quieran participar del carnaval en Tilcara es abandonar toda idea de pureza cultural. Aquí todo se mezcla con naturalidad, sin reglas aparentes. ¿Qué es lo que se mezcla?

Alumno: La cultura moderna.

Alumno: La cultura moderna con las culturas originarias

Joaquín: Por eso es también que se está perdiendo, no lo tenían que hacer mezclar si no querían que se pierda con la cultura moderna.

Pilar: No, en verdad así lo que te hacen si vas ahí y no gusta, y te gusta más que todos sean...

Alumno: Modernos.

Pilar: No, que todos sean... Sería...

Alumno: Que todo sea natural.

Pilar: No, no te vas a encontrar con eso. Te vas a encontrar con que todo es moderno, que no tiene nada que ver con lo que vos pensaste.

Docente: Claro. De hecho después de que dice eso recomienda dos o tres lugares a donde se puede ir a ver esas cosas más naturales, ¿sí? Menos mezcladas.

(...)

(18/04/2012)

En este fragmento, la intervención docente se vincula a reflexionar acerca de la posición del autor del texto y sobre esas transformaciones en las formas de festejar. Estos alumnos saben que los textos tienen un autor pero, en general, tienden a pensar que estos autores no tienen una posición tomada en relación al tema que se plantea en el texto. Este segmento de la clase se propone comenzar a realizar un pequeño análisis del discurso junto a los niños acerca de un tema como es la fusión cultural.

En síntesis, leer para aprender supone la discusión sostenida con los pares y el docente y en permanente interacción con el texto propiciando nuevas aproximaciones al contenido.

En la clase se generaron ciertas condiciones didácticas. Los alumnos estaban interesados genuinamente en el tema, la lectura se planteó con un propósito claro, la dinámica de la clase evidenció que no temían equivocarse o hacer aproximaciones parciales a los problemas, se registraron momentos donde el docente devolvió problemas a los alumnos para que los puedan discutir entre ellos y con el texto y la maestra evita validar respuestas correctas inmediatamente.

A su vez, el texto mismo planteaba numerosos problemas o dificultades de interpretación para los alumnos vinculados a los conocimientos previos sobre el tema que ellos tenían y a las inferencias que debían hacer. Cada vez que detuvo la lectura de un fragmento, trabajó con los alumnos sobre los problemas que surgían o que se consideraban importantes de plantear. Como este artículo es un texto extenso y complejo, la docente compartió informaciones y discutió desde el comienzo (Lerner et al., 1997). Así, las intervenciones docentes tomaron mayor relevancia debido a la complejidad y extensión del texto. Durante el desarrollo de la situación, la maestra:

- Ayudó para que los alumnos encuentren relaciones entre lo que ya saben y lo que el texto les aporta como nuevo, cuando los hace vincular el comienzo del texto con sus conocimientos acerca del origen del carnaval en Roma.
- Guió para que vinculen distintos pasajes del texto, como en el intercambio acerca de la fusión cultural.

- Favoreció que los niños se hagan preguntas y se formulen respuestas, como la discusión en torno al concepto de anarquía.
- Aportó conocimientos vinculados con el tema que facilitan la comprensión.
- Hizo volver atrás la lectura para recuperar una expresión que sirve para comprender algo.

Se instaló una intervención docente intensa en el curso de la lectura que atendió a necesidades y finalidades vinculadas con la apropiación de nuevos conocimientos en los alumnos. Luego de la lectura y comentarios de todo el artículo, la docente recuperó los interrogantes planteados en la primera clase y entre todos analizaron cuáles aún quedaban sin resolver en base a lo que ya sabían.

Aprender a leer en profundidad requiere de manera imprescindible la mediación de la maestra, quien ayuda a sostener la lectura sin abandonarla frente a las dificultades; retoma las interpretaciones y propone volver al texto para buscar indicios que permitan corroborar o modificar las interpretaciones realizadas, comenta algunas expresiones y repone información extratextual (Castedo, 1999; Dirección General de Cultura y Educación, 2008b; Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012).

3.2.7 CLASE 6: Diseño, organización y desarrollo de una entrevista. Toma de notas y apuntes colectivos.

En base al cierre de la clase anterior, se les propuso a los niños realizar entrevistas a familiares²⁴ y otros actores de la comunidad con el fin de saber cómo se vive el carnaval en su localidad / barrio o desde su perspectiva. En este caso, el personaje elegido fue un murguero de historia en la ciudad de La Plata que, a su vez, poseía un programa radial sobre el tema.

La potencialidad del trabajo en Ciencias Sociales con testimonios orales es muy grande. La utilización de este recurso promueve el contacto del alumno entrevistador con diversas opiniones y puntos de vista sobre hechos y procesos, aproximación que constituye uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por ello, se diseñaron las entrevistas con los alumnos, planificando las preguntas a realizar al entrevistado en función de los intereses de investigación del grupo de alumnos y de

²⁴ Las entrevistas a familiares las realizan en el espacio de Laboratorio de Ciencias Sociales como una metodología de propia de la didáctica de las ciencias sociales.

los datos que se requerían de dicha fuente oral (Aisenberg, Carnovale, & Larramendy, 2011).

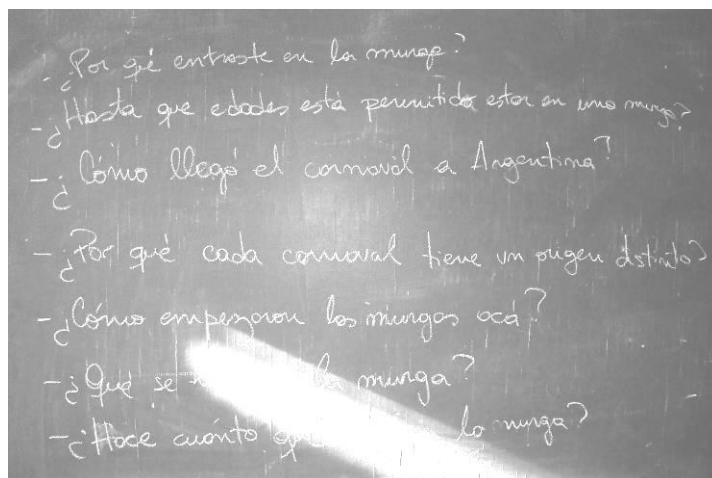


Imagen 6

Normalización del texto:

- ¿Por qué entraste en la murga?
- ¿Hasta qué edades está permitido estar en una murga?
- ¿Cómo llegó el carnaval a Argentina?
- ¿Por qué cada carnaval tiene un origen distinto?
- ¿Cómo empezaron las murgas acá?
- ¿Qué se hace en la murga?
- ¿Hace cuánto que estás en la murga?

(25/04/2012)

El desarrollo de la entrevista tendría lugar en el aula y estaría a cargo de los niños, para lo cual se requirió de ensayo previo y distribución de los roles entre los niños. Se formaron tres grupos con roles diversos. Uno de los grupos estaba encargado de hacer las preguntas y estar atentos a reconocer datos importantes en las distintas respuestas del entrevistado. Otro grupo se encargó de registrar con sus teléfonos celulares o cámaras y el tercero tomó notas mientras se realizaba la entrevista. El registro de la entrevista, entonces, se hizo mediante una toma de notas rápida y por grabación en audio y video. En este caso no se realizó una normalización posterior de fragmentos seleccionados ya que las notas que habían tomado los alumnos eran suficientes para recuperar aquella información relevante de la entrevista.

Para la toma de notas, la maestra había llevado varias copias impresas de las preguntas a realizar en la entrevista y los niños debían estar atentos para las anotaciones ya que sus compañeros no irían en el orden preestablecido sino que, en el devenir de la entrevista, los interrogantes se desordenarían en función de las respuestas del entrevistado. El siguiente es un ejemplo de tomas de notas producida por un alumno durante la entrevista:

Entrevista a un murguero

Fecha: 17/06

Entrevistado: Lino

¿Por qué te gusta el carnaval?
 Porque es una Fiesta, porque hacen lo que quieren

¿Cómo te sentiste la primera vez que tocaste en la murga? ¿y ahora qué sentís?
 Me la encuentro por sorpresa

¿Desde cuándo sos murguero?
 36 años

¿Cómo y por qué decidiste entrar a la murga?
 La flauta me dijo

¿Cómo conociste la murga? ¿Cuál fue la primera? ¿En qué barrio fue tu primera murga?
 Por una alumna de flauta

¿En cuántas murgas estuviste?
 En 1 y ayudo a otras

¿Cómo llegaste a ser director de la murga?
 No hay Director

¿Qué cosas cambiaron entre el carnaval de antes y el de ahora?
 Ahora se sale todo el año

Imagen 7

Luego de la entrevista, la docente recuperó algunos temas abordados por el entrevistado que eran de importancia. Organizó una puesta en común, en la cual cada alumno volvió sobre sus apuntes y realizó una toma de notas colectiva. El siguiente es un fragmento de registro de dicha clase:

Docente: Como ya saben, el miércoles pasado vino Lino. Para compartir con los que no estuvieron, traje las hojas en las que tomaron notas ustedes durante la entrevista para tratar de sacar algunas cosas que fueron interesantes en la entrevista.
 (Reparte las hojas de los alumnos)

Docente: Bueno, intentemos hacer memoria ¿qué nos dijo el entrevistado? ¿qué les resultó interesante?

Alumno: Habló un poco de cómo él llegó al carnaval.

Augusto: Habló de qué onda tiene la murga.

Docente: ¿Y qué sacaron en limpio de todo eso que dijo Lino? Pueden volver a las tomas de notas que hicieron.

Mateo: Nos contaba que cuando la gente veía que salía un oso de la cueva, acá lo tengo (refiriéndose a su toma de notas), se realizaba una fiesta donde se iba a matar un oso con el cual realizaban una caminata por todo el bosque.

(...)

(16/05/2012)

En este fragmento se observa cómo tanto la docente como los alumnos recurren a las tomas de notas para recuperar los contenidos trabajados en la entrevista. La docente interviene para que los niños consideren sus apuntes como una práctica propia del estudiante y los alumnos recuperan sus notas para no tener que reponer la información solo de memoria. En efecto, esta práctica de volver sobre lo escrito es algo que Mateo realiza sin problemas.

(...)
Joaquín: como un sacrificio para...
Docente: ¿Era un sacrificio para algo?
Mateo: No, era cuando hablaba de los disfraces.
Docente: Claro, nos contó eso cuando le preguntamos por qué se usaban los disfraces. Dijo que hace muchísimos años se hacían las fiestas de festejos relacionadas a cuando los osos salían de las cuevas y eso indicaba que venía la primavera. Entonces una forma de festejar era matar al oso, lo cuereaban y usaban eso de disfraz. Desde entonces se usan los disfraces. Bien, entonces anoto, de los trajes o disfraces (escribe en el pizarrón TRAJES y DISFRACES) una de las cosas que nos dijo es de los osos que salían de invernarse...
(...)

(16/05/2012)

De esta manera, la docente focaliza en un aspecto del carnaval que le interesa profundizar ya se trata de una pregunta que se venía sosteniendo desde el comienzo de la secuencia y aún estaba sin resolver. Así recupera las intervenciones de los alumnos y agrega información que ellos no llegaron a anotar en el transcurso de la entrevista.

En el fragmento que se expone a continuación podemos ver, como ya se planteó en la clase 4, cómo la complejidad del contenido se entrelaza con las ideas de los niños acerca del carnaval. Aquí, el que realiza las intervenciones que los llevan a tener que elaborar las respuestas acerca del origen del carnaval es Ian, un alumno que estaba ausente el día de la entrevista:

(...)
Yaín: Y nos dijo que de ahí venía que el oso era el animal del carnaval.
Docente: Bien, entonces los disfraces se originan en el momento en que festejaban que el oso dejaba de invernarse y entonces, el oso, es el personaje...
Yaín: Como si fuera el animal que representa al carnaval. Como que te digo, león-Estudiantes, lobo-Gimnasia, es el animal del carnaval.
Docente: ¿Y de los trajes? ¿se acuerdan qué nos dijo de los trajes?
Yaín: A ver, pará (mira su toma de notas)
Docente: Se acuerdan que le preguntaron, cuando él nos describía el traje que usaba y todo eso... una de las cosas era esto que decía Joaquín, ¿sí? Que cada murga tiene sus propios colores.
(...)

Ian: ¿Y qué dijo de por qué empezó a existir el carnaval?

Docente: ¿Quién le puede responder a Ian?

Joaquín: Sí, lo dijimos recién con lo del oso... Es que antes los hombres no tenían reloj como nosotros, se guiaban con los animales y con el clima. Y como la mejor época para cultivar es la primavera y, como no tenían relojes ni calendarios, se daban cuenta que llegaba la primavera cuando los osos salían de invernar y entonces los mataban y los paseaban por toda la ciudad...

Docente: Y hacían una fiesta y esa fiesta se empezó a hacer más común. Lo que nos contaba Lino es que acá en nuestra región, estuvo vinculada a la llegada de los españoles que tenían sus propias formas de festejar, con la llegada de los negros que también tenían sus propias formas de festejar...

Yaín: Y los negros hicieron el candombe.

Docente: Entonces ante tantas formas de festejar, la Iglesia pensó que había que hacer algo y puso una fecha en el calendario que sea 40 días antes de Pascua

Ian: ¿Y cuál es el origen del carnaval en nuestra zona?

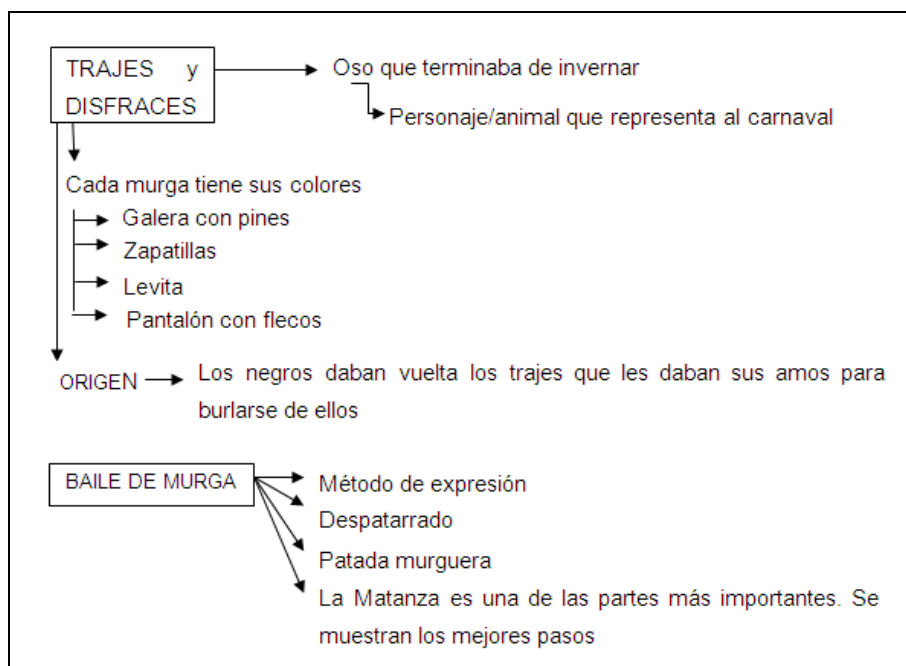
Docente: Ese, tiene que ver con un montón de modos de festejar que se aglomeran en una fecha. Bien, ¿qué otra cosa les llamó la atención de lo que nos dijo Lino?

(Continúa la clase)

(16/05/2012)

Ian realiza la misma pregunta en distintos momentos del intercambio, con distintas palabras pero la misma inquietud: el origen del carnaval. Así genera que sus propios compañeros y la docente tengan que esforzarse por elaborar diversas respuestas para que él pueda poner en relación lo que pregunta con una respuesta posible.

Luego de la puesta en común, queda en el pizarrón la siguiente toma de notas:



Como se puede analizar en el registro de clase (tanto en el fragmento aquí expuesto como en el resto de la clase), los alumnos pueden recuperar gran parte de la información otorgada por el testimonio del invitado. En algunos temas, más novedosos no necesitan volver sobre las anotaciones para hacer comentarios, sin embargo, para otros temas (como podemos observar en diversas ocasiones) es necesario y útil recurrir a las tomas de notas para recordar lo conversado con el entrevistado pero también es necesario producir diversas respuestas para explicar el mismo hecho en función de que todos entiendan alguno de los ejes abordados.

Asimismo, el rol de la docente en esta clase está relacionado a guiar el intercambio y sistematizar algunos temas que los chicos estaban aprendiendo a partir de la entrevista. Realiza la toma de notas colectiva con el propósito de dejar plasmado un apunte para todos los niños con los conceptos claves que ayuden a comprender las características de una murga porteña, tema que continuarán abordando. Por otro lado, interviene regulando los comentarios de los niños, pidiendo justificación, aclarando acotaciones que hacen los alumnos, retomando temas que planteó el entrevistado para que los niños recuperen ciertos aspectos relevantes y recuperando las preguntas plasmadas al inicio de la secuencia (y otorgándole nuevamente sentido a las mismas). De esta manera, se recupera la entrevista realizada no solo para entender más sobre un fenómeno del carnaval, como lo son las murgas, sino también para construir un espacio para la memoria en el que la voz del entrevistado aporta un sentido particular. Se conforma así como un modo acotado y contextualizado de introducir el pasado reciente en la escuela desnaturalizando el vínculo simplista con el pasado (Carnovale & Larramendy, 2010).

3.2.8 CLASE 7: *Análisis de las polémicas del carnaval.*

Luego de que los chicos han tenido la oportunidad de construir un conocimiento amplio sobre el carnaval (su origen, diversas modalidades de festejo en distintos lugares, su relevancia en el propio entorno, etc.) a través de diversas fuentes (orales y escritas; periodísticas y académicas) se planteó el tema de las polémicas en torno a los festejos del carnaval, lo cual dio la posibilidad de trabajar con textos que incluyen distintas opiniones de diferentes actores en distintos momentos históricos. Esta clase fue dictada en el Laboratorio de Ciencias Sociales, la selección de textos fue elaborada por las dos docentes de dicho espacio. La clase comenzó de la siguiente manera:

Docente: En clases anteriores hemos visto cómo a lo largo del tiempo y en diferentes épocas se festeja el carnaval. Pero también empezamos a notar que no todas las personas están de acuerdo con festejarlo ni con el modo de hacerlo. Esta fiesta justamente ha despertado discusiones y polémicas donde algunas personas están a favor de festejarlo y otras no.

En estas clases vamos a trabajar con estas polémicas. La clase pasada especialmente empezamos a charlar de distintas opiniones sobre el festejo del carnaval en la época colonial y en la época criolla.

La idea de la clase de hoy es que podamos profundizar estas polémicas analizando diferentes fuentes de información.

En esta etapa del trabajo se propusieron dos momentos en la clase. El primero de ellos consistió en acercarse a la idea de polémica a partir de la lectura de la docente de un fragmento en el cual el Virrey propone continuar con el carnaval y el rey Carlos III se niega. Se discutió en clase sobre lo leído y el acuerdo o no de ambas autoridades, luego se volvieron a la lectura para discutir cómo se dieron cuenta de sus opiniones, qué argumenta uno de los protagonistas, qué argumenta el otro y, por último, qué es lo que opinan los niños. A continuación, la docente planteó la discusión acerca de qué significa que algo es “polémico”. Los niños mencionaron distintas cuestiones, entre ellas, hicieron mención a programas televisivos con posturas claramente contrarias²⁵.

Luego de esa breve introducción la docente les repartió copias con distintas fuentes que abren la polémica en las cuales aparecen las voces de Balcarce, Alberdi, Sarmiento y Rosas. Junto con las copias se hallaban las preguntas que orientaban la lectura.

CONSIGNA: Analizar por escrito cada una de las fuentes teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué postura tiene el autor? (Identificar si está a favor del carnaval o no)
- ¿Qué argumentos da?, es decir ¿qué razones da para justificar su postura?
- ¿Qué opinión tienen ustedes con respecto a lo que dice el autor?

Las fuentes utilizadas fueron:

Fuente N°1

En febrero de 1832, Balcarce, gobernador de la Provincia de Buenos Aires, expidió el siguiente edicto:

“Teniendo el Gobierno presente las (terribles) consecuencias que se siguen del juego del carnaval... ha dispuesto que el jefe de Policía prevenga al público [...] que todo individuo [...]

²⁵ Refirieron al programa “Periodismo para todos” de Jorge Lanata emitido por Canal 13 y al programa “6-7-8” emitido por la Televisión Pública.

puede regocijarse y divertirse, sin faltar al decoro(moral, respeto) público ni cometer excesos que son opuestos a la civilización del pueblo de Buenos Aires [...] les es prohibido usar máscaras, dirigirse contra personas que no se manifiesten dispuestas a esta diversión [...]. Asaltar [en el sentido de llegar por sorpresa] de modo alguno ninguna casa o terraza, pues siempre de esto provienen riñas y desgracias [...]"

- Fuente: R. Prestigiacomo y F. Uccello. La pequeña aldea. Vida cotidiana en Buenos Aires, (1800-1860), Buenos Aires, Eudeba, 2001, págs. 62-63 (adaptación).

Fuente N°2

En el año 1838, Juan Bautista Alberdi saludaba desde la revista La Moda la llegada del carnaval. Agradecía a Dios que se aproximaran esos tres días de desahogo, de regocijo y de alegría, en que por fin se dejaban de lado las trabas odiosas y los respetos incómodos. Alberdi no entendía por qué el juego de carnaval era considerado contrario a la moral y al buen tono. Decía: "Ni que fuera de cristal la moral para romperse de un huevazo. ¿Qué se pierde en que las chicas tengan tres días de confianza con los mozos, [...]?" Finalmente, aconsejaba entregarse con franqueza al juego de carnaval. Proponía que todas las personas racionales y de buen gusto corrieran, saltaran, mojaran y chillaran sin restricciones.

- Figarillo (pseudónimo usado por Juan B. Alberdi), Revista La Moda, 24 de febrero de 1838. (adaptación).

Fuente N°3

En 1842, Domingo Faustino Sarmiento escribía en un periódico chileno una nota sobre el carnaval. Recordaba con alegría los carnavales de su infancia como días en que se podían hacer cosas que no eran permitidas durante el resto del año. La gente podía entregarse a "inocentes libertades". Por ejemplo, si durante todo el año no estaba permitido dar el brazo a las señoritas, ni dirigirles abiertamente tiernas palabras, en carnaval toda la etiqueta y la seriedad desaparecían bajo los torrentes de agua, que ablandaban los corazones de las muchachas. "¡Días de verdadera igualdad y fraternidad, en que no había puerta cerrada ni necesidad de más títulos ni pasaportes para presentarse en una casa, que la provisión de agua ligeramente saturada de colonia o lavanda y en los que le daban la bienvenida con un duraznazo o un jarro de agua!".

- Domingo Faustino Sarmiento, fragmento de una nota publicada en El Mercurio de Santiago de Chile, 10 de febrero de 1842. (adaptación).

Fuente N° 4

A pesar de su conocido acercamiento a los festejos populares, en 1844, el gobierno de Juan Manuel de Rosas consideraba que los juegos de carnaval eran contrarios a las costumbres de un pueblo laborioso y culto, causaban gastos al Estado y perjudicaban los trabajos públicos, las labores agrícolas y las fortunas particulares, deterioraban y ensuciaban los edificios de las ciudades, provocaban enfermedades, así como el sufrimiento de las familias por el "extravío" de sus hijos y domésticos.

"[...] Por todas estas consideraciones, el gobierno ha acordado y decreta:

Art. 1º: Queda abolido y prohibido para siempre el Carnaval.

Art. 2º: Los infractores sufrirán la pena de tres años destinados a los trabajos públicos del Estado, y si fueren empleados públicos, serán, además, privados de sus empleos.

Art. 3º: Comuníquese, publíquese, e insértese en el Registro Civil."

- Decreto del Gobernador Juan Manuel de Rosas, 22 de febrero de 1844. (adaptación).

Estos fragmentos fueron extraídos de artículos de revistas históricas en las cuales se registraron las opiniones expresadas por personajes famosos de la historia de nuestro país (Sarmiento y Rosas). Una vez que los alumnos tuvieron un momento de intercambio en pequeños grupos, se organizó una puesta en común con relectura de la docente ya que las fuentes escogidas presentan vocabulario de época que no es sencillo para los niños.

A continuación, leyeron una selección de fragmentos con opiniones del Siglo XX, en la cual se incluyen las dictaduras y menciones a los decretos 1584 y 1585 del año 2010, sobre la reincorporación del feriado de carnaval.

La selección de las fuentes escogidas se vincula a la inclusión de textos históricos que muestren argumentos de diferentes actores sociales en una misma época. Estos argumentos los invitan a los alumnos a posicionarse ante el tema, además de que les resulta llamativo conocer el fanatismo de Sarmiento o el uso de ciertas reglas en el tiempo.

En síntesis, en la primera etapa de la secuencia los alumnos se enfrentaron a diversas situaciones de lectura y de escritura que le permitieron comprender desde múltiples dimensiones la complejidad del carnaval. Leyeron por sí mismos, leyeron a través de la maestra, tomaron notas, elaboraron cuadros, sistematizaron la información intentando delinear generalizaciones... Comenzaron el trabajo realizando un abordaje al tema a partir de inquietudes surgidas de sus experiencias previas vinculadas al carnaval y finalizaron esta etapa comparando modos de concebir el carnaval.

Las clases 8 a 12 se encuadran dentro de la **segunda etapa** que consiste en el desarrollo de diversas situaciones de escucha, lectura y escritura de canciones de murga con el fin de profundizar en el lenguaje que sirve para denunciar y protestar en el contexto del carnaval. Se reflexiona sobre los recursos que los compositores utilizan para construir sentidos particulares pero también se profundiza en otro sentido del carnaval.

3.2.9 CLASE 8: Análisis de letras de murgas. Presentación del trabajo con canciones y exposición de la docente.

En el contexto del estudio del carnaval, la maestra explicó a los chicos que durante algunos días dedicarían tiempo a conocer letras de murgas, que son una de las expresiones propia del carnaval rioplatense. Les propuso compartir con otros una selección de las canciones que más les gusten durante la muestra sobre Carnaval que organizaban.

Para ello la maestra realizó una breve exposición acerca de la particularidad del carnaval rioplatense en relación con otros carnavales...

<p>Docente: Bueno, quiero comentarles que hoy vamos a empezar a trabajar... vamos a empezar a bajar, como si nos acercáramos con el google earth, a un punto exacto del planeta que es la región rioplatense. Recuerdan ustedes que dentro de los festejos del carnaval hay cosas que aparecen como representativos ¿se acuerdan qué es?</p> <p>Perico: El agua</p> <p>Alumno: Las murgas</p> <p>Alumno: La quema del Momo</p> <p>Docente: Bien, entonces ese carnaval que tiene su historia, empieza su historia hace mucho tiempo, allá por el 1600 en Buenos Aires fue introducido ¿por quienes?</p> <p>Alumno: Los españoles.</p> <p>Docente: Por los españoles y después los grandes cambios los introdujeron ¿quiénes? ¿recuerdan?</p> <p>Alumno: Los inmigrantes</p> <p>Docente: Bien, una corriente inmigratoria que hubo a comienzos del siglo XX que viene a reforzar y enriquecer lo que era el festejo.</p> <p>(...)</p> <p style="text-align: right;">24/06/2013</p>

La docente comienza su exposición planteando el tema y poniéndolo en relación con los conocimientos que los alumnos han ido adquiriendo a lo largo de la secuencia tanto en el espacio de Club de Lectores como en Laboratorio de Ciencias Sociales. Así surge la idea de los modos de festejar (contenido abordado por el primer espacio) como algunos datos históricos de dicho festejo (contenido del Laboratorio de Ciencias Sociales).

Continúa la clase:

<p>Docente: Bien, y en este siglo XX (...) ¿Se acuerdan que cada barrio tenía qué?</p> <p>Alumno: Su murga</p> <p>Docente: Claro, cada barrio tenía su murga. Y se empiezan a mezclar esos orígenes que venían de la época virreinal con otros orígenes. Habíamos anotado... yo les voy a leer algo de lo que habían anotado ustedes. (Lee) <i>En 1600 el carnaval es introducido por los conquistadores españoles y tiene influencia en los esclavos que eran traídos de África.</i> Bueno, ¿y qué recuerdan de la murga en Buenos Aires? (...) ¿cuál es el propósito?</p> <p>Alumno: Llevar alegría a la gente.</p>

Docente: Bien, allí donde hace falta alegría, diversión, música, allí están las murgas. ¿Y qué otras cosas de las murgas podemos recordar?

(...)

Docente: Bueno, entre las murgas de Buenos Aires y las de Uruguay ¿Qué diferencia hay?

(Silencio)

Docente: En el carnaval de Uruguay hay competencia en las que se premian a las murgas. Acá no. ¿De qué hablan las murgas?

Alumno: Depende de qué quieran opinar. La murga trata de decir que no talen los árboles o algún mensaje...

Alumno: A veces son protestas de que falta comida, plata...

Docente: Se utilizan como modo de protesta ¿algún otro mensaje recuerdan que circule dentro de las murgas?

Alumno: Están las letras viejas...

Docente: Esto de las letras viejas ¿de qué música toman?

Alumno: De canciones populares y le continúan el ritmo pero las letras las cambian.

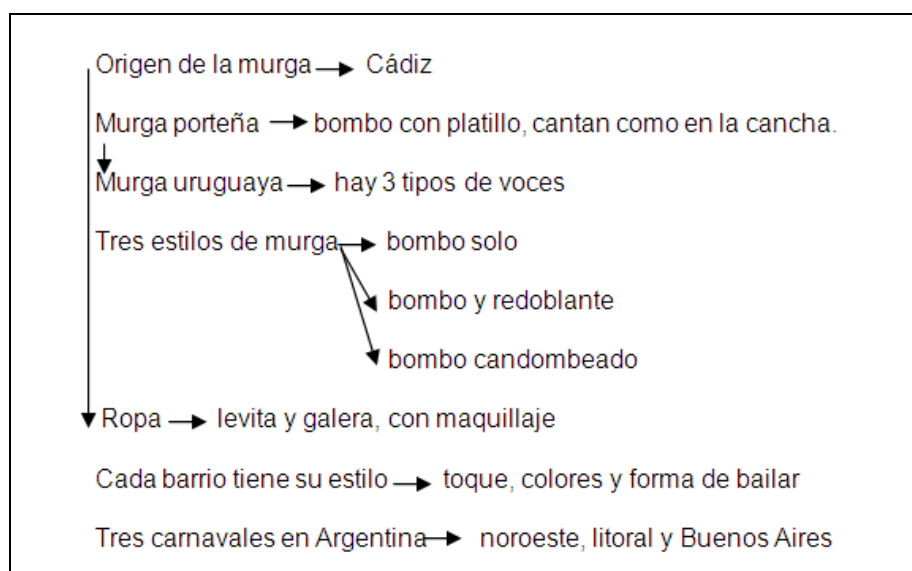
Docente: Bien, ahora vamos a ver un video sobre este tema. Lleven para anotar.

24/06/2013

A medida que exponía, la docente fue poniendo en relación distintos aspectos del carnaval rioplatense que los niños habían trabajado en diversas clases a través de la lectura de textos y de la entrevista al carnavalero.

A continuación, los alumnos vieron un fragmento del video del programa Tocá Madera (Canal Encuentro, 2008)²⁶ en el cual los conductores le realizan una entrevista a Enrique Molina, director de una obra de teatro que recupera los tres estilos de murga porteña. Los chicos tomaron nota de lo que iban mencionando a lo largo del capítulo. Luego de los 13 minutos que duró la proyección del video, la docente organizó una puesta en común de lo anotado y observado para compartir conceptos relevantes.

²⁶ Programa disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=100790



Esta clase resultó de sumo interés a los alumnos que se mostraron entusiasmados con los ejemplos de murgas que relevaba en video. A su vez, fue esclarecedor identificar las diferencias entre murga porteña y murga uruguaya y al interior de las murgas porteñas sus diferentes estilos. La visualización del video y la socialización de lo anotado permitió compartir conocimientos entre los alumnos y comenzar a utilizar conceptos comunes en relación a las murgas ya que sus conocimientos sobre el tema eran muy heterogéneos.

A su vez, consideramos que la observación del video con la explicación de los distintos estilos de murga resultó una buena decisión didáctica ya que fue esclarecedor para los alumnos escuchar las diferencias de estilos. Si este contenido hubiera sido abordado solo desde fuentes escritas, esta información se hubiera perdido o la hubiese tenido que reponer la docente. El video observado aquí funcionó como un testimonio oral, en el que los entrevistadores eran otros (en este caso, los conductores del programa Tocá Madera). El uso de este video permitió un nuevo abordaje de la realidad social que mostró el carácter complejo de la misma, desnaturalizó la mirada que los alumnos tenían de la murga y su conformación alejándose de un posicionamiento ingenuo.

El uso de materiales visuales permitió a los alumnos acceder a formas de representación alternativas; permitió ejemplificar, reflejar situaciones complejas, examinar y hacer visibles aspectos del carnaval para comprenderlos mejor (Solectic, 2011). Asimismo, permitió explorar los sentidos y las emociones y construir un lazo con el contenido abordado en esta clase.

3.2.10 CLASE 9: Elegir colectivamente una canción entre dos posibles.

Para comenzar a conocer algunas de las murgas la docente les propuso a los alumnos analizar dos canciones para elegir la que más les guste. Las canciones que se abordaron en esta situación fueron “El murguero” de la murga argentina Los Atorrantes de Almagro, con música de “El Arriero” de Atahualpa Yupanqui, y el Saludo o Presentación del espectáculo “El tren de los sueños de la murga uruguaya Contrafarsa²⁷. El análisis de las letras de las canciones permitió que los alumnos se acerquen al contenido que las murgas proponen y los enfrentó a esbozar argumentos sólidos en sus elecciones que vayan más allá de la musicalidad del tema²⁸.

Como la murga es una expresión cultural “para ver”, lo recomendable hubiera sido comenzar por ver el espectáculo a analizar. Sin embargo, como no se encontró el video relativo a esta canción la clase comenzó con una referencia de la docente acerca del origen de la canción, de la murga y de otros grupos que reversionan la canción. Esto permitió que los niños tengan alguna referencia más clara para analizar la letra, sobre todo considerando que la mayoría de los alumnos nunca había escuchado una murga.

Docente: Bueno, la clase de hoy va a ser para trabajar sobre letras de canciones de murga. Se acuerdan que yo les había dicho la semana pasada. Traje dos letras de canciones que a mí me gustan mucho y que son diferentes entre sí y que me gustaría que lleguemos a analizar ambas hoy. Les voy a repartir la primera letra (entrega copias de la letra, una para cada alumno).

Alumno: El murguero

Docente: ¿Cómo se llama la letra de esa canción?

Alumnos: El murguero

Docente: Fíjense al final de la canción ¿qué dice?

Bautista: No me importa si soy...

Docente: No, pero no la letra sino la referencia al final

Bautista: Ah, Pablo Carrasco 2002, música El Arriero, Atahualpa Yupanqui

Docente: Lo que dice ahí es que la letra...

Bautista: ¿Quién es Atahualpa Yupanqui?

Docente: Atahualpa Yupanqui es un cantor, compositor del folclore.

Bautista: ¿Se llama así? ¿Es chino o japonés?

Docente: No es ni chino ni japonés. Si yo digo *letra Pablo Carrasco 2002* ¿qué está diciendo ahí?

Matías: Quién la compuso y...

Docente: ¿Pablo Carrasco quién fue?

Matías: El que la cantó

²⁷ El registro de clase que se menciona en este trabajo es sobre el análisis de la canción “El murguero” ya que la grabación se interrumpió cuando los niños comenzaban a analizar la otra letra.

²⁸ Las canciones trabajadas en esta clase se pueden encontrar en el Anexo 3.

Alumna: El que la hizo
Joaquín: El que hizo el ritmo
Matías: Y también en qué año la hizo
Docente: ¿Quién hizo el ritmo?
Alumno: Atahualpa Yupanqui
Docente: Atahualpa Yupanqui es el encargado de la melodía del ritmo
Alumno: El Arriero creo que hizo
Docente: Claro, El Arriero es la música y Pablo Carrasco es el que hizo esta letra en el 2002. Yo traje esta canción de murga que es de una murga llamada “Los Atorrantes de Almagro”, que la vimos en el video de la clase pasada ¿se acuerdan? Yo les traje para que vean un pequeño video de una actuación de esta murga... (Pone el video)
No tiene muy buen sonido.

07/06/2012

En el comienzo de la clase, la docente introduce el tema y contextualiza los videos²⁹ que van a ver. Interviene para que los chicos reflexionen sobre datos contextuales que aportan información pero que, para los niños, no son demasiado observables (tal vez por encontrarse al final del texto).

Continúa la clase:

(...)

Docente: (...) Esta letra está cantada por esta murga. Lamentablemente no conseguimos en internet ningún video en el que se vea o escuche esta canción cantada por esta murga, entonces lo que hice fue pegar dos videitos de Youtube donde está el ritmo del Arriero ¿se acuerdan que lo leyeron recién? Bueno, El Arriero es una canción de este señor que fue un folclorista, Atahualpa Yupanqui, que es muy famoso. Y después el grupo Divididos hizo una versión diferente de esta misma canción del Arriero. Les traje las dos versiones de la canción para que se den cuenta del ritmo, de la melodía que tiene para que después sepan cómo Pablo Carrasco metió en esa melodía, la letra de esta murga.
(Escuchan fragmentos de las canciones)

Alumno: Es como del campo.

Docente: Ese es El Arriero.

Matías: Ese es Atahualpa Yupanqui.

Docente: Claro (corta el video) Bueno, esa es la versión de Atahualpa Yupanqui. Y ahora les voy a mostrar la versión de Divididos.

(Ven el video)

Alumno: Ah, ¡yo escuché esta versión!

Docente: Es una versión diferente

Alumno: Es como más rock

Docente: Es rock, Divididos hace rock y Atahualpa Yupanqui hace folclore.

²⁹ El video de la murga “Los atorrantes de Almagro” que se observó en esta clase, se puede encontrar en <https://www.youtube.com/watch?v=dYm-AIBSPoE>
Los videos de “El arriero” observados fueron la versión original de Atahualpa Yupanqui (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=odln79YDKJY>) y la versión de Divididos (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7enztRmXJOA>)

Alumno: Es más pesado.

Docente: Bueno, Pablo Carrasco lo que hizo fue tomar la melodía del Arriero y le puso otra letra a la misma melodía, a ese ritmo.

Alumna: ¿De cuál de las dos?

Docente: No lo sé, pero seguramente él también la adaptó para la murga porque los instrumentos son distintos. Bueno ahora vamos a leer la letra de esta murga... ¿la leo?

(Lee)

07/06/2012

En este fragmento la docente favorece un momento de escucha de la melodía de la canción. Como el propósito es analizar letras de canciones es muy relevante generar un espacio de escucha y comentario. La clase continúa con el análisis de la letra de la canción de murga. Reparte copias de la letra a los alumnos para que puedan seguir la lectura y lee la canción completa. Luego comienzan a intercambiar sobre distintos aspectos.

(La docente lee la canción completa)

Docente: Santi dice, me lo dijo bajito a mí pero yo lo comparto con ustedes, dice que él se dio cuenta que había palabras que iban rimando

Matías: Sí, platillo-bolsillo, frente-gente...

Docente: Sí, además de esas rimas ¿qué les pasó a ustedes a medida que yo iba leyendo?

Pedro: Era como toda la vida de la Argentina, como que el murguero había pasado por todas las etapas de la Argentina, de la democracia y de la dictadura, de una guerra...

Docente: Como que ¿vos decís que para vos en esta letra de esta canción da cuenta que el murguero va pasando por diferentes etapas de nuestra historia?

Coco: Claro, como que... vos nos habías contado que tenían influencia sobre la política. O nos había contado el chico, el murguero que vino. No son canciones que hablan de cualquier cosa, como que toman la política, en todas hablan de algo de Argentina.

Caterina: Para mí la canción habla de cuando la Argentina estaba en dictadura y cancelaron los feriados del carnaval

Docente: ¿En qué parte de la canción habla de esto que están hablando ustedes?

Cata: Dice (lee) Parece que les molesta lo que decimos,/ Tacharon del calendario nuestro lugar./ Les roban hasta la risa a los argentinos./ El murguero va, el murguero va...

Docente: Ahí ¿esa estrofa que está leyendo Cata a qué hace referencia?

Joaquín: A la dictadura porque le tacharon todo y no pudieron festejar más

Docente: ¿Hace referencia explícita a la dictadura?

Matías: Hace referencia al feriado del carnaval, que no se hizo...

Docente: ¿Pero qué pasó con el feriado del carnaval?

Matías: Lo sacaron del calendario

Aún cuando se está leyendo un texto poético, las condiciones didácticas que se sostienen son idénticas a las que se generan en situaciones de lectura de textos informativos ya que el propósito es el mismo, comprender el carnaval. La docente, en primer término, plantea una consigna abierta y global (Aisenberg, 2005) que invita a los alumnos a discutir algún aspecto de la temática, promoviendo una lectura que

apunta a la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones que los niños puedan realizar.

En el siguiente fragmento se puede analizar cómo los niños relacionan lo leído por la docente con conocimientos que han ido construyendo en clases anteriores sobre el carnaval o sobre otros conceptos históricos, como la mención a la dictadura.

Una vez que los chicos acuerdan con el sentido global del texto, la docente comienza a abordar aspectos más puntuales de análisis del lenguaje. Aunque esta parte de la secuencia no tiene la intención de estudiar contenido histórico sino que se trata de poesía, la recurrencia a los conocimientos históricos es inevitable. Sin embargo, no es necesario explicar todo ni comprender todo tal como se supone que el compositor lo quiso expresar, en algunos casos hay muchos sentidos posibles.

Algunas intervenciones realizadas por la maestra estuvieron orientadas a ayudar a los niños a interpretar las letras. Trata de profundizar sobre las intervenciones de los alumnos, tanto cuando aluden al contenido de las letras como a sus formas de expresión. Es decir, trata de especificar y profundizar sobre razones que llevan a los chicos a expresar sus gustos, explicitación que permite que todos comiencen a enriquecer sus propios puntos de vista con los de los otros; por ejemplo, en el fragmento que se registra a continuación se establece una discusión acerca de quién es el que cuenta esta “historia”:

Ana: Como que habla el carnaval, no del murguero porque dice que a él lo tacharon del calendario. No es el murguero el que habla sino que es el carnaval en sí...

Alumno: No, es la banda de la murga

Docente: Ana dice que para ella esta letra... que no es el murguero el que habla sino que es el carnaval el que habla porque dice que en realidad lo que tacharon del calendario no fue al murguero...

Coco: Dice tacharon del calendario nuestro lugar

Docente: Ah, ¿vos estás de acuerdo con Ana, entonces?

Matías: No, para mí son los murgueros que están diciendo que tacharon su trabajo (...)

Coco: Acá dice... Ana dijo que el carnaval estaba contando pero para mí es el murguero el que habla porque acá dice “*pasó por la dictadura*”. Y es como que él pasó por la dictadura. Si fuera el carnaval el que está contando diría “*pasé por la dictadura*”.

Bautista: Pero es el carnaval el que pasó por dictadura

Docente: A ver, buscá alguna parte que te dé a pensar eso

Franco: Además dice el murguero va, el murguero va...

Bautista: Dice Nació cuando la Argentina era diferente,/ llegando a cada rincón de la Capital,/ y siempre hizo divertir a toda la gente. / El murguero va, el murguero va... Para mí por eso es el carnaval

Coco: Si fuera el carnaval el que lo dice, diría “*nací*” y “*pasé*”

Bautista: Sí pero está hablando del carnaval

Docente: Ana opina que el que habla es el carnaval y Coco y vos están opinando lo mismo, que es una persona que habla sobre el carnaval. ¿Ana qué pensás de lo que dice Coco?

Ana: Yo digo que no es un murguero sino que es una persona que está hablando del carnaval y del murguero

Alumno: Para mí está hablando un murguero que está contando lo que pasó con su murga

Caterina: Para mí que no está hablando el carnaval, además te das cuenta por el título que se llama el murguero y dice muchas veces *el murguero va, el murguero va...*

Docente: Una cosa es de lo que nos está hablando la letra. La letra nos está contando ¿sobre qué? ¿Solo sobre el murguero?

Matías: No, también sobre el carnaval

(...)

07/06/2012

Siempre que se presentan interpretaciones opuestas, la docente da lugar a la discusión. Los alumnos intercambian opiniones acerca del enunciador de la letra sin llegar a un acuerdo y la docente solo interviene con el propósito de hacer visibles esas diferencias y solicitar a los niños que busquen argumentos de sus opiniones en las letras de las canciones.

En este fragmento que se encuentra a continuación, la maestra interviene para que los niños focalicen la lectura en una sección particular de la canción que les permita especificar el contexto histórico al que se hace referencia en la letra:

Docente: (...) Bien, ahora quisiera retomar algo que dijo Pedro, cuando estábamos pensando juntos sobre la letra de esta canción, que enseguida que terminamos de leer esta letra dijiste que pasaba por diferentes momentos de nuestra historia ¿no? Algo así dijiste...

Pedro: Sí. La dictadura...

Docente: ¿Me lees el párrafo donde, para vos, habla de la dictadura?

Pedro: Pasó por la dictadura y sus asesinos/ trataron que nunca se diga la verdad,/ y dejaron treinta mil desaparecidos./ Eso nunca más, eso nunca más...

Docente: Ustedes ¿conocen algo de ese momento de la historia de nuestro país?

Ana: Hubo un montón de dictaduras

Bautista: Sí, hubo un montón pero no tantas como en otros lados.

Alumna: Pero la mayor fue la última

Docente: Acá dicen que hubo varias dictaduras, acá ¿hace referencia a todas esas dictaduras o a una en particular?

Bautista: A una en particular. A la de la guerra de las Malvinas, que esa guerra fue en esa dictadura

Docente: ¿En qué año empieza esa dictadura se acuerdan?

Alumno: En 1800 y algo

Bautista: No, 1900 y algo.

Alumna: ¿Puede ser en 1970?

Matías: Creo que en 1976

Docente: Exactamente, la dictadura a la que hace referencia esta letra de esta canción es la de 1976. Ustedes enseguida se dieron cuenta de que hablaba de la dictadura del 76. ¿Por qué nos damos cuenta en esa estrofa que es la dictadura del 76?

Matías: Porque fue la que prohibió el carnaval

Bautista: Por los desaparecidos
Docente: Porque habla de cuántos desaparecidos
Coco: De 30mil desaparecidos.
Matías: Y también porque clausuraron el carnaval. Y dice *la nuestra es una batalla contra el olvido...* por la guerra de las Malvinas... ¿puede ser?
Coco: No, habla de los desaparecidos, una guerra contra el olvido
Docente: A ver, leé esa partecita que decís vos Mati.
Bautista: Es como que no quiere olvidar a los desaparecidos, una guerra contra el olvido
Matías: Sí, puede ser también por los 30mil desaparecidos. Después, una guerra idiota y pibes caídos./ De vuelta nos ocultaron la realidad./ La nuestra es una batalla contra el olvido./ Eso nunca más, eso nunca más...
Docente: Ahí ¿está haciendo referencia a la dictadura?
Alexander: No, a la guerra de Malvinas
Vicky: Pibes, dice pibes...
Mercedes: Habla de la Guerra de las Malvinas porque habla de muchos caídos
Pedro: Por una guerra que no sirvió para nada
Matías: Y que no tenía sentido esa guerra...
Joaquín: Además dice pibes y eso me hizo acordar a que muchos tenían 18 años
Matías: Aparte dice que nos ocultaban la realidad porque decían que iban ganando y perdieron (...)

07/06/2012

En ese momento de la clase, la docente intentó poner en evidencia que en esta canción hay una referencia a los momentos en que la murga estuvo prohibida en la Argentina, y a la falta de apoyo a las murgas cuando se quitaron del calendario los feriados por el carnaval. La docente los llevó a prestar atención al “modo” en que esa información está incluida: no se dice directamente, se alude; pero cualquiera que conozca los hechos puede entenderlo, aún sin ser mencionados de modo explícito como es el caso de la Guerra de Malvinas.

Este análisis de la letra es posible por varias razones. En primer lugar, la docente genera condiciones para que las discusiones sean posibles entre los alumnos, instala el debate sin validar o invalidar ninguna opinión cuando el texto posibilita esos intercambios. En segundo lugar, permite que los chicos vuelvan al texto para encontrar argumentos que sostengan esas discusiones; sin el texto a la vista estos intercambios no hubieran sido tan posibles. Finalmente, los chicos poseen muchos saberes de la historia reciente de la Argentina; es un contenido de mucho peso en esta escuela lo cual permite que los alumnos trabajen esos temas a pesar de las elipsis propias de las canciones.

La docente ayuda a los niños a desambiguar³⁰ las letras, ayuda a reponer el referente a través de la situación. De esta manera, esta clase de constituye en condición didáctica de la siguiente ya que sienta las bases de los futuros análisis a realizar con las próximas canciones.

3.2.11 CLASE 10: Elegir en equipos una canción entre otras y poner en común las razones de la elección.

Para escuchar y leer las nuevas letras de murgas³¹, la maestra organizó pequeños grupos donde se abrieron espacios de discusión y comentario sobre distintas canciones, para lo cual repartió copias de todas ellas a los distintos equipos. El sentido de este momento se vinculaba a explicitar el gusto o no por algunas o parte de ellas, procurando fundamentar el por qué de las elecciones que iban van haciendo: por su musicalidad, porque la letra habla sobre temas comprometidos o interesantes, o porque habla de situaciones conocidas... Esta clase favoreció la discusión y la argumentación sobre sus elecciones.

En el siguiente fragmento del registro de clase la docente plantea la consigna de trabajo.

Docente: Bueno, hoy traje para trabajar... Vamos a hacer algo que a ustedes les gustó la otra clase, que es leer las letras de algunas murgas para ver de qué hablan... cómo lo dicen. Hoy traje cuatro letras distintas.

Mateo: Profe, nada que sea de escribir...

Docente: No, hoy no vamos a escribir sino a leer y discutir sobre estas canciones.

Lola: ¿En parejas o de a tres?

Docente: A ver (cuenta los niños presentes). Hagan cinco grupos de tres. Y les doy una copia para cada equipo...

(Los chicos empiezan a organizar los tríos)

Docente: Escuchen primero lo que vamos a hacer y después se organizan ustedes. Primero les voy a repartir las letras y, en principio las leen y tratan de descubrir de qué se tratan, de qué hablan. Después tienen que elegir cuál les gusta más y por qué. Les traje cuatro canciones distintas y además, de distintas épocas históricas. Una tiene casi 40 años, por ejemplo. Tienen que pensar cuál les gusta más y por qué les gusta, si es lo que dicen o la forma en que lo dicen... (...)

13/06/2012

³⁰ En las canciones, así como en otros textos literarios, la intención de transmitir emociones y crear oralidad, comicidad o ironía no respeta el orden lógico de las frases; se suele destacar información imprecisa y se combina entre sí. Se rompe con la contigüedad que suelen presentar otros textos usualmente leídos por los niños. Las canciones resultan ambiguas para los niños en tanto presentan una *progresión temática* desordenada (la información avanza y retrocede) y un ritmo entrecortado que reflejan las intenciones de poseer características similares a la oralidad. La organización discursiva de estos textos es imprevisible y sorprende al lector. La docente debe intervenir para desambiguarlos.

³¹ Las canciones trabajadas en esta clase se pueden encontrar en el Anexo 4.

La docente comienza la clase planteando la consigna de trabajo. Organiza los grupos y distribuye el material que tienen que analizar. Como en este caso, el propósito de la clase es que los niños analicen el lenguaje que utilizan las murgas y los recursos a los que recurren en la composición de sus espectáculos, es indispensable disponer de las letras impresas.

El trabajo de lectura y análisis realizado por los niños en esta clase fue intenso y fructífero. Los 80 minutos de clase se dedicaron a leer, discutir, elegir, argumentar, releer, cantar... Expondremos sólo algunos fragmentos de dicha clase en los que se puede ver a los niños trabajando en grupos, leyendo y analizando las letras de las canciones, explicitando argumentos de sus gustos, consultando a la docente sobre aspectos no comprendidos de las canciones, discutiendo sobre los temas y los modos de decir que tienen las murgas.

A lo largo de las clases y en los distintos equipos de trabajo, la docente les ofrece a los alumnos algunas ideas para pensar las canciones. Así, analizan juntos cómo algunas letras:

- Se ponen en relación con temas abordados anteriormente (memoria de la clase).

Docente: Y también tiene que ver con esto que nos decía Lino en la entrevista y algo de lo que vimos en uno de los videos, es que una de las cosas que es bien característico de la murga es que al terminar el carnaval, la murga siempre promete volver. Siempre termina el espectáculo prometiendo volver
Joaquín2: Prometiendo volver (lo dice como cantando)

- Se ponen en relación con momentos históricos determinados.

Felipe: ¡Es como una murga de barrio ésta!
Sofía: A mí hay una murga que me gusta mucho que es sobre...
Docente: ¿Por qué Feli?
Felipe: Porque dice "Luego de haberlo estudiado y después de meditar/allá en mi barrio formamos una murga sin cantar/una murga que no tiene presentación ni cuplé/que no tiene ni siquiera director que diga «tres»" y después dice que no tiene nadie que los aplauda o algo así...
Sofía: Sí, esa está buena... que era una murga callada.
Docente: ¿Y por qué será así? Fíjense de qué año es esa letra...
Felipe: 1983
Docente: ¿Por qué será callada?
Sofía: Porque estaba la dictadura
Docente: Claro, esa canción es de una murga en plena dictadura militar en Uruguay.

- Se vinculan con otras canciones, es decir, presentan intertextualidad.

Docente: Me gustó mucho como lo leíste al final, me hizo acordar a algo ¿no? Cuando dice “*Con la verdad prendida en una esquina, / igual que un farolito en la vereda*” ¿por qué lo leíste así?

Pablo: Porque, no me acuerdo qué canción era, pero cuando era chiquitito me cantaron una canción así y se me quedó

Joaquín2: Suena a tango

Docente: Lo leyó tipo tango, ¿no? Además el farolito es un elemento clásico del tango. Hay una canción que dice “*el farolito de la calle en que naci*”...

- Son profundas y remiten a pensamientos o sentimientos más hondos.

Candela: “Lo que el tiempo me enseñó” se refiere a que no todo es lo que parece, que no todo tiene el mismo significado y el tiempo a veces se equivoca con lo que te enseña. No siempre es lo correcto

Docente: Ah, ¿qué partes de la canción les hace pensar que el tiempo se equivoca?

Candela: (busca en el texto) “El tiempo me enseñó que desconfiara/de lo que el tiempo mismo me ha enseñado./Por eso a veces tengo la esperanza/que el tiempo pueda estar equivocado”

Docente: Al final de la canción dice que ojalá que el tiempo se equivoque ¿en qué se tiene que equivocar?

Candela: En cosas que están malas, que no están bien

- Llamam la atención por “cómo dicen lo que dicen”: cómo nombran (o no) una situación, cómo la califican, qué modos distintos utilizan para ello...

Catalina: A mí esta me parece muy rara porque dice “Era un lujo el escuchar aquella murga callada/único caso en la historia, ninguno desafinaba/tuvo gran aceptación porque todita la audiencia/imaginaba la murga de acuerdo con su conciencia”. Es raro porque que sea una murga callada y que además le guste a todos... no sé...

Docente: ¿Y por qué será callada la murga?

Mateo: A ver cómo es el título... “Murga la...” y porque no tiene ningún título...

Docente: ¿Y por qué no tendrá título?

Catalina: Porque es una murga callada

Docente: Y además miren el año, 1983, es en plena dictadura uruguaya

Mateo: ¡Ah, no había visto eso!

Docente: ¿Qué creen que habrá pasado en la dictadura uruguaya con las murgas?

Mateo: Y... seguro que no podían cantar

Docente: Claro, y acá decidieron salir a cantar igual ¿no? Pero ¿qué dicen cuando cantan?

Mateo: Y como que decían las cosas calladas... como que no decía nada pero todos se imaginaban distintas cosas

Docente: Ah, pero como te deja imaginarte, en realidad dice algo... Fíjense, cómo ya habíamos visto en la otra clase. A veces las murgas usan formas de decir las cosas, que dicen sin decirlo ¿no?

Catalina: Sí, además acá dice “Las quejas tomaron cuerpo el reclamo prosperó/la murguita dio su alma y ya nunca más salió/pero su hermoso silencio al barrio quedó prendido/y quedará en la memoria de los que no la han oído”

Simultáneamente, la docente también ayuda a los chicos cuando tuvieron dificultades para seguir solos. Veamos un fragmento de la clase en que esta intervención se hace presente:

Lola: Profe, tenemos una duda
Francisco: Esta ya la entendimos un poco...
Docente: ¿Cuál? ¿El de "Ahí va la bocha, señores"? ¿Qué duda tenían?
Pablo: Esta parte que decía "*porque adónde irá la murga/sino al seno de su pueblo*", nosotros... creo que Francisco y yo la estamos entendiendo un poquito más...
Docente: A ver, yo se las leo (lee) "La murga se va, señores,/pero lo hacemos contentos/porque no existe la ausencia/sino un continuo reencuentro./porque adónde irá la murga/sino al seno de su pueblo,/a integrarse al cotidiano/menester de los obreros"
Pablo: Creo que la empecé a entender porque...
Lola: No entendemos qué significa
Pablo: Yo creo que sí, que la empecé a entender. Porque "*adónde irá la murga sino al seno de su pueblo*", porque la murga es el pueblo
Docente: Exacto, la murga es el pueblo. Son los obreros en sus días cotidianos... está bien, es eso. La murga es el pueblo. La murga se va, pero cuando se va, no se va a otro lado, se va a su vida cotidiana, a sus trabajos... ¿Ahora sí se entiende?
Lola: Sí

Este pequeño recorte de una larga discusión del grupo de Pablo, Lola y Francisco nos muestra la potencialidad de analizar canciones de murga para entender aspectos específicos del carnaval. En este caso, los niños se detienen en un fragmento de una canción y lo releen en varias oportunidades. Se puede observar la complejidad de la tarea de interpretación y cómo la relectura de otro y la escucha permite poner en relación ideas que los alumnos van elaborando progresivamente. Así Pablo comienza el intercambio dudando cuando dice: "creo que Francisco y yo la estamos entendiendo un poquito más", luego afirma "Creo que la empecé a entender porque..." y finaliza explicándole él a sus compañeros el sentido del fragmento seleccionado: "Yo creo que sí, que la empecé a entender. Porque *adónde irá la murga sino al seno de su pueblo*, porque la murga es el pueblo". Es interesante la construcción que hace Pablo y la explicación que hace a sus compañeros. Afirma entender y da sus argumentos, con confianza de exponer sus ideas aún con la incertidumbre del "creo" en sus comentarios.

Luego del trabajo en equipos, la docente organizó una puesta en común con el propósito que los niños compartan con sus compañeros sus elecciones y las razones por las que seleccionaron dicha canción. Los distintos grupos leyeron algún fragmento seleccionado o comentaron la canción elegida y les explicó a los demás sus argumentos. En esta puesta en común, la docente intervino esencialmente para reparar sobre aspectos no advertidos por los distintos grupos, para señalar otros puntos de vista, para mostrar y validar interpretaciones diferentes.

Docente: Bueno, ¿terminaron ya? Vamos a hacer una puesta en común, a compartir lo que estuvieron conversando. Primero cuéntenle al resto qué canción eligieron como las que más les gusta, por qué, qué miraron... algún fragmento que hayan elegido...

(Lola levanta la mano)

Docente: A ver Lola...

Lola: A nosotros nos gustó...

Pablo: La canción número 1

Docente: Decí el título así todos sabemos cuál es

Pablo: "Lo que el tiempo me enseñó"

Lola: De Tabaré Cardozo

Pablo: Nos gustó la letra y también porque habla de cosas importantes de la vida

Docente: Ah, y ¿qué fragmento eligieron para compartir?

Pablo: La última estrofa (lee) "el tiempo me enseñó que los valientes/escribirán la historia con su sangre/ pero la historia escrita de los libros/ se escribe con la pluma del cobarde"

Docente: ¿Por qué eligieron esa parte?

Pablo: Elegimos esta frase porque nos enseñó que no son malos los que van a pelear sino los que los mandan a pelear.

Docente: Acá, lo que los chicos estaban discutiendo, que también lo hablaron en otro grupo, que en esa parte habla de distintas personas

Pablo: También para toda la gente que se enoja por la que es mandada por tus enemigos, por así decirlo, porque no sé si alguna vez les pasó a alguno de ustedes pero a mí me pasó, que yo me enojé con un chico que lo había mandado mi enemigo, por así decirlo... Vino a decirme algo y yo me enojé con el chico que vino y no con mi enemigo...

Docente: Ah, ¿y ahí quién es el valiente y quién es el cobarde?

Joaquín: El valiente es el que fue a decirle...

Lola: El cobarde es el que mandó a decir

Pablo: El cobarde es mi enemigo que mandó a otro chico a decirme algo que él no se animaba

Docente: Lo que conversábamos recién en el grupo es sobre quiénes son los que van a la guerra y quiénes los que los envían a la guerra ¿no?

Lola: Y quiénes son los que escriben los libros, que no son los que fueron a pelear sino que estaban bien resguardaditos...

En este fragmento se puede observar cómo la docente organiza la puesta en común y los niños se hacen cargo de la tarea, inician el intercambio exponiendo los debates logrados en los grupos, leyendo fragmentos y argumentando sus ideas. La docente plantea la consigna para la puesta en común e interviene reorganizando las informaciones que brindan los alumnos o contextualizando al resto de la clase las conversaciones internas de cada grupo.

Continúa la clase:

Docente: Ah, a las chicas (refiriéndose a otro grupo) también les gustó esa canción ¿Por qué?

Candela: Porque nos pareció que también, que era que el tiempo se puede equivocar y no todo tener razón pero que también aprendes cosas

Docente: ¿Qué parte eligieron ustedes de esta canción?

Pilar: (lee) "El tiempo me enseñó que los amigos/se cuentan con los dedos de una mano./Por eso debe ser que no los cuento,/para pensar que tengo mil hermanos/El tiempo me enseñó que los traidores/ se sientan en la mesa a tu costado./ Y el hombre que te da la puñalada,/comparte el pan con esas mismas manos"

Candela: O sea, no todo es lo que parece y que por ahí podes tener una persona malísima sentada a tu lado y no te vas a dar cuenta

Docente: Y ustedes decían que el tiempo puede estar equivocado... y a mí me leyeron esta parte (lee) “El tiempo me enseñó que desconfiara/de lo que el tiempo mismo me ha enseñado./ Por eso a veces tengo la esperanza/que el tiempo pueda estar equivocado” ¿qué sensación les causa esta parte?

Joaquín: Que nos enseña realidades tan dolorosas a veces, que uno espera que no sea verdad. A mí también me gustó más esa canción pero a ellos (sus compañeros de grupo) “El loco de la estación”. A mí “Lo que el tiempo me enseñó” me gustó ya que dice cosas que son importantes pero que en realidad no lo son. Por ejemplo, la bandera, la bandera es un símbolo que se inventó para tener más poder y la verdad es que es un palo con una tela, con un jirón flameando en el cielo. Y lo que dijeron los chicos de los valientes y los cobardes y también que el después de tantas guerras, el mapa es un papel que se reparte entre los reyes...

Docente: Dice muchas cosas que hay que detenerse a pensarlas ¿no? Recién Pili me comentaba que a ella le había gustado mucho esta canción por lo que decía...

Pilar: Sí, por lo que me hacía pensar porque vos podes no pensar en algo y esta canción te hace pensar en un montón de cosas que sino no las pensarías.

Docente: Claro, y además dice las cosas... esto me interesa que pensemos porque nos pasó en otras clases y con otras canciones, nos volvió a pasar esto de que la letra dice cosas pero no las dice directamente.

Pablo: Las dice camufladas.

Lola: Es lo que nos pareció a nosotros, que no dice como que lo que iban a mandar a pelear eran cobardes sino que los decía con otras cosas que nosotros nos dimos cuenta.

(...)

Docente: Entonces, fíjense que por distintas cosas a 3 grupos les gustó más esta canción. ¿A ustedes, Lara y Valen cuál les gustó más?

Las intervenciones de los niños en estos minutos de la clase son relevadoras de la diversidad de interpretaciones y de elecciones en función de los gustos de cada grupo de trabajo. A su vez, en los comentarios de Pablo y Lola se observa el análisis que le dieron a la letra en ese equipo llevando la lectura de la canción hacia la historia; sin embargo, lo más interesante de este fragmento resulta el análisis que realizan en torno a los recursos que utilizan los letristas en las canciones (“las dicen camufladas”, “te hace pensar”) y la diversidad de argumentos – válidos- que un lector puede tener para elegir un texto poético.

Veamos cómo continúa la puesta en común:

Docente: ¿A ustedes, Lara y Valen cuál les gustó más?

Lara: Al final cambiamos y elegimos “Murga la...”

Docente: Ah, ¿por qué?

Lara: Nos gustó porque aunque están en dictadura se animan a decir cosas sin decirlas

Docente: ¿Por ejemplo?

Lara: Acá cuando dice que cada uno imaginaba lo que la murga decía

Docente: Fíjense cómo empieza, dice “Luego de haberlo estudiado y después de meditar/allá en mi barrio formamos una murga sin cantar” ¿puede existir una murga que no cante?

Joaquín2: No, es como que como estaban en plena dictadura no se hacían los carnavales y no dejaban que las murgas digan nada

Docente: Exacto, en plena dictadura las murgas no podían decir un montón de cosas que pasaban y entonces, la murga deja de ser murga

Pilar: Pero ellos intentaban decir cosas en contra de los dictadores porque dice que no los dejaban hablar...

Docente: Claro, lo que decían Lara y Valen recién es que, en este no decir, están diciendo otras cosas. Por ejemplo, nos cuentan lo que les prohíben

Sofía: Además, a mí me parece que si estaban en dictadura y hicieron una canción diciendo lo que les prohibían, eran valientes para hacerlo porque si vos estás en una dictadura y hacés eso, es probable que te maten

Docente: Ellos podrían no haber salido ese año en carnaval, sin embargo decidieron salir igual y cantar una canción de crítica

Pilar: Pero disimulada

Docente: Claro, disimulada

Joaquín: Para que los dictadores no se den cuenta

Lola: Capaz que dieron cuenta pero no pueden decir nada porque la letra en sí, no lo dice

Pablo: Y encima se llama Falta y resto

Docente: Pero Falta y Resto es el nombre de la murga, es una murga que todavía existe, todavía cantan. De hecho, hace poco estuvieron en La Plata

Pablo: Ah, si la canción se llamara Falta y Resto sería terrible porque te falta todo en la dictadura

(...)

Aún cuando la consigna es elegir una canción que más les guste, los chicos se detienen a analizar las letras y sus contenidos. No buscan únicamente aquellos fragmentos con belleza literaria sino que focalizan y destacan recortes de las canciones que pueden vincular con aspectos conocidos de la realidad.

El fragmento de registro de clase expuesto anteriormente muestra cómo las temáticas relacionadas con la historia reciente³² son contenidos que los preocupan y los interpelan. La letra de la canción referida en esta clase es difícil de comprender sin el contexto histórico y social. Sin embargo, estos niños poseen grandes conocimientos acerca de la dictadura en Argentina y sus consecuencias a nivel macro y microsocioal, lo que les permite trasladar su análisis al contexto uruguayo.

Las líneas finales reafirman que leer e interpretar textos de otros contextos y otras épocas no es tarea sencilla. Cuando esta tarea se encuentra atravesada por características propias de ciertos grupos sociales (las murgas) y sus funciones (la crítica social) la interpretación resulta más compleja. Y más aún cuando el género que se utiliza posee elipsis, perífrasis y metonimia como recursos de construcción de

³² El término historia reciente refiere a un pasado cercano que, de alguna manera, no ha terminado de pasar y que por tanto interpela e involucra a los individuos en la construcción de sus identidades individuales y colectivas. La memoria social sobre el pasado reciente se revela conflictivo y habitado por múltiples sentidos. Reconocen valoraciones ideológicas diversas, en ocasiones enfrentadas y excluyentes (Carnovale & Larramendy, 2010)

textos como vemos en el caso de Pablo, al final, cuando relaciona el nombre de la murga (Falta y Resto) con el tema que aborda la letra de la canción.

La puesta en común continúa de la siguiente manera:

Sofía: Nosotros preferimos “El loco de la estación” porque tenía mucha buena onda. No era como la de la dictadura que, estaba muy bien, pero no tenía como música. Yo me la imaginaba más como un recitado, a ésta me la pude imaginar cantándola.

Docente: Ah, bien. A Joaco y a Augusto también les había gustado esta canción

Augusto: A mí me pasaba lo mismo que a Sofía

Docente: Sofi se imaginaba la música de esta canción y le transmitía onda. Como que a las otras canciones les faltaba onda y ésta la tenía

Pablo: Esta canción, como dice Sofi, te podés imaginar la música que tiene pero para mí tiene como distintos ritmos porque lo tenés que decir de distintas maneras. Una parte la decís de una manera para que rime y otra la tenés que decir de otra manera sino no rima

Felipe: Es complicado

Docente: Es complicado. Se acuerdan que Lino nos contaba que las murgas toman la música de otras canciones y les cambian la letra. Pero no siempre agarran una sola canción. En “El loco de la estación” pasa eso toman distintas músicas. Es verdad esto que dice Pablo, que hay que leerla de distintas maneras y a Sofía le daba alegría en una parte en particular ¿cuál era Sofi?

Sofía: La que dice “Salí, salí, salí de acá/vení, vení, vení pa’ acá/vení, salí, subí, bailá/movete loco, es Carnaval...”

Pilar: Es lo mismo que dijimos nosotros, que es como más...

Sofía: Claro, uno se imagina la música

Lara: Sí, como que sentís que hay movimiento

Docente: Sí, es como un movimiento, hay un ritmo... Lara me lo dijo cuando empezaron a leer. Me dijo esta canción tiene ritmo. Y yo le pregunté por qué tiene ritmo y me señaló esa misma parte. Como que la letra, las palabras que usan los letristas de esta canción dan como una musicalidad, usan determinadas palabras que dan música (...) Acá los letristas de esta canción eligieron palabras que nos da la tentación de bailarla. “*vení, vení, vení pa’ acá...*” como que nos da para movernos.

(Varios intentan ponerle una melodía y cantarla)

Docente: Bien, fíjense qué interesante cómo las canciones nos transmiten cosas diferentes. Algunas nos transmiten una reflexión, como decía Pili, y otras nos gustan por la alegría. Esta canción es una de las que vamos a ver el video la próxima clase a ver si en realidad transmite alegría o es una sensación nuestra nomás.

Este registro de la puesta en común lograda muestra a los niños comprometidos con la tarea, no sólo analizaron detalladamente cada una de las canciones que se les dio sino que también pudieron debatir y compartir con sus compañeros los argumentos de sus elecciones.

Suponemos que el análisis de las canciones que pueden hacer los alumnos se debe a su historia escolar de prácticas de lectura pero también a los conocimientos de los que disponen. Estos conocimientos, como el tema de la dictadura militar y la guerra de Malvinas permite a los niños comprender ciertas líneas de las canciones en las cuales se omiten esas referencias Sus nociones construidas sobre estos temas “funcionan

como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento” (Aisenberg, 1993, p. 138), en este caso las canciones de murga. Suponemos que sin estos conocimientos previos la interpretación que los niños harían de las letras sería otra o el docente debería reponer la información faltante.

3.2.12 CLASE 11: Elegir en equipos una canción entre varias sobre el mismo tema y debatir colectivamente sobre las razones de la elección.

En esta clase la maestra llevó letras de canciones de murgas uruguayas que giran alrededor de un mismo tema³³. En un primer momento, explicó que las murgas toman temáticas cada año para organizar su espectáculo y que, en este caso, había seleccionado espectáculos del año 2006 en el cual se dio una discusión pública alrededor del tema de las empresas pasteras (“papeleras”) instaladas sobre el río Uruguay, que dejaron enfrentadas a las ciudades de Fray Bentos (Uruguay) y Gualaguaychú (Argentina). Así, la docente contextualizó la situación, recordando con los alumnos el conflicto o presentándolo ya que algunos alumnos no lo conocían.

A continuación la maestra propuso a los alumnos leer las letras de murgas uruguayas que hacen referencia a esta temática de las “papeleras” para intentar descubrir si están a favor o en contra de la instalación de las pasteras. La propuesta se realizó en este momento, sin ver el espectáculo ni oír (aún) su música sino que solo se leyeron las letras. En algunos casos, la letra presentada correspondía a un cuplé³⁴ completo del espectáculo de una murga; en otros casos, el texto que debían leer consistía en fragmentos de cuplés que abordaba el tema seleccionado.

Ante la contextualización realizada por la docente, los niños anticiparon supuestos en relación al apoyo de las murgas uruguayas a la instalación de las papeleras en sus letras. Sin embargo, las canciones seleccionadas por la docente planteaban argumentos encontrados, algunas se mostraban a favor de las pasteras, otras en contra y algunas, no esclarecían su posición. Por todo esto, el trabajo de lectura fue sumamente desafiante para los niños que se enfrentaron nuevamente a textos

³³ Las canciones trabajadas en esta clase se pueden encontrar en el Anexo 5.

³⁴ Los cuplés constituyen la parte central del espectáculo, denominada por los murguistas como la parte del medio, la más importante, no solo en dimensión temporal. Para el comienzo del cuplé las murgas utilizan diferentes recursos comunes. El cuplé puede tener una breve introducción recitada, o empezar con una clarinada. También puede ocurrir que el personaje de un cuplé irrumpa de súbito interrumpiendo la presentación u otro cuadro (Lamolle & Lombardo, 1998, pp. 24–25).

poéticos, de crítica de otro contexto social y sobre un hecho histórico y político particular del cual no fueron parte (ellos tenían 6 años cuando esta disputa tuvo lugar).

El registro que se expone a continuación es extenso pero muestra claramente la dificultad de la tarea:

Docente: Yo voy a ir leyendo los fragmentos y ustedes sigan en la hoja la lectura. Bien, voy a leer el fragmento de popurrí del espectáculo "La fábrica de ansiedades", de la murga "Colombina Che". (...) Este espectáculo como les decía recién es del año 2006, el año en el que estaba muy en boca de todos el tema de las papeleras. Dice así (lee) "*Las plantas de celulosa para Argentina es un lío/ Temen que los uruguayos contaminemos el río/ Constancio Vigil... La China... Julio Sosa y Leguisamo/ Siempre les mandamos arte, ¡nunca los contaminamos!*"

Joaquín: Esa...

Tiziano: Esa, para mí esa...

Joaquín: Esa para mí está en contra.

Docente: ¿Por qué?

Joaquín: Porque dice que, es como que dice que los argentinos siempre, siempre les dieron cosas buenas, nos dieron arte. Arte significa esos artistas que eran buenos realizando algo. Pero...

Docente: ¿Quiénes son esos artistas?

Tiziano: Ahí dice, ahí dice. Argentina le da pelea por el río ese.

Docente: Tiziano está diciendo algo interesante, a ver Tiziano.

Tiziano: Ahí dice, ellos como que si dicen nosotros le damos actores buenos y cosas buenas. Ellos les dan pelea, o quieren cerrar la papeleras si contaminamos.

Joaquín: Nos contaminan.

Docente: Aja. ¿O sea, que para Uds. este fragmento de Colombina Che está en contra?

Alumnos: Sí.

Docente: ¿En contra de qué?

Alumno: De la papeleras.

Tiziano: Está a favor, a favor de la papeleras y en contra de Argentina.

Docente: ¿Están todos de acuerdo con eso?

Pilar: Sí, para mí está a favor de la papeleras porque dice que...

Joaquín2: Para mí está en contra de la papeleras.

Docente: A ver...

Pilar: No sé si es que los argentinos generamos arte y no contaminación. O si quizá, ellos les dicen a los artistas que le manden arte y que nunca los contaminan. No entendí esa parte.

Docente. Dice, a ver, en ésta parte dice: "*Siempre le mandamos arte, nunca los contaminamos*". Augusto. ¿Qué quiere decir esa parte?

Augusto: ¿Argentina o Uruguay dice eso?

Docente: ¿Quién dice eso?

Alumno: Uruuuu...

Sofía: La canción es de una murga uruguaya

Joaquín: Botnia

Docente: Estamos hablando de una murga uruguaya dice Sofi.

Joaquín: Pero Botnia es uruguaya.

Docente: Botnia está en Uruguay, ¿sí? Ahora, ¿quiénes son los que cantan esta canción?

Joaquín: Una murga uruguaya, porque dice a nuestros hermanos argentinos.

Tiziano: Porque dice a nuestros hermanos argentinos, y como somos limítrofes seríamos como hermanos.

Docente: Bien. Uds. están hablando del otro fragmento, cuando habla de los hermanos argentinos, ¿no? De todos modos los cuatros fragmentos les di son de murgas uruguayas, ¿sí? Entonces, ¿los que hablan quiénes son?

Alumnos: Uruguayos.

Tiziano: Son uruguayos porque dice a nuestros hermanos argentinos.

Francisco: Dicen temen que nosotros, que los uruguayos contaminemos. Entonces ahí te dice que los que están cantando son uruguayos. Dice que los argentinos tememos que los uruguayos, y dice contaminemos el río. Entonces ahí vos te das cuenta que, ahí, están hablando los uruguayos.

Docente: Están hablando los uruguayos. ¿Y entonces, “Colombina Che” está a favor o en contra de las papeleras?

Alumno: A favor y en contra de Argentina.

Joaquín2: Porque, primero una pregunta que no sé: ¿Qué país fue el que puso la papelería?

Docente: Uruguay.

Alumno: Uruguay.

Joaquín2: Entonces, ellos, se nota que están en contra de la papelería. No puede estar nunca a favor diciendo nosotros siempre le damos arte y los contaminamos. Además, Julio Sosa es argentino.

Docente: Julio Sosa no, es uruguayo.

Joaquín2: Entonces es uruguayo, pero nosotros no pusimos la papelería. ¡Está re loco eso!

Docente: ¿Por qué Joaquín? A ver ¿A vos qué es lo que te parece que está mal?

Joaquín2: Pero profe es algo obvio, pero si la pusieron ellos como va a decir que contaminamos.

Nicolás: ¡Nooo!

Docente: No, no a ver (griterío). Pilar te va a explicar, a ver qué es lo que piensa ella.

Pilar: Yo pienso que por la murga y por todo lo artístico de allá, ellos dicen que nunca, que siempre nos mandan arte, que siempre nos mandan cosas buenas, pero que nunca nos van a contaminar.

Docente: ¿Y entonces? ¿Están a favor o en contra?

Alumnos: (griterío) En contra.

Alumnos: (griterío) A favor.

Docente: Están a favor de la papelería y en contra de la postura...

Alumno: De Argentina.

Docente: Exacto, de la posición argentina. Exacto, ¿no? Porque además había algo que yo les contaba recién, los argentinos estábamos en contra. Casi todos los argentinos estaban en contra de las papeleras porque decían que contaminaban. Bien, entonces “Colombina Che” por las pocas cosas que dice entramos un poco en duda pero al final nos ponemos de acuerdo con que está a favor de las papeleras.

(Continúa la clase)

27/06/2012

La maestra propone reparar en los modos en que puede decirse explícitamente algo para manifestar una opinión; o bien no decirse algo que no se quiere decir, pero igualmente atacar la posición argumentativa contraria, descalificándola. El intercambio generado a partir de la lectura colectiva, da cuenta de la dificultad de la tarea y cómo las suposiciones de los niños entran en contradicción con la postura de la murga en torno a la papelería.

Al iniciar la clase sobre las papeleras, luego de la contextualización de la docente, los alumnos anticiparon que los argentinos estarían en contra y los uruguayos a favor de su instalación sobre el Río Uruguay. Sin embargo, a lo largo de este fragmento, podemos ver cómo sus propias ideas acerca de la contaminación entran en contradicción con sus anticipaciones. La contaminación no es buena, por ende, nadie puede estar a favor de ello; sin embargo, descubren que la murga estaba criticando a Argentina por lo cual estaría a favor de la papelera. Esas dos ideas plantean una tensión: lo que las letras nos dicen sobre el tema vs. lo que creemos correcto.

Esta tensión traza una complejidad en la tarea de interpretación de las letras. Nuevamente vemos cómo el docente posee un rol indispensable en la lectura de un tema controvertido. La maestra va tomando lo que los niños sostienen para discutir la utilización de la ironía, es decir, al recurso de afirmar lo contrario de lo que se quiere decir verdaderamente. Lo destacable aquí no es tanto “lo que dice” el texto sino “cómo lo dice” pero eso no es transparente para los alumnos, al menos cuando la postura de la murga es contraria a lo que ellos consideran apropiado.

En otro momento de la clase, cuando se estaba analizando otra letra de canción la postura fue fácilmente identificada:

Docente: Bien. Fragmento de popurrí, espectáculo “Psicodelia Curtidores de Hongos”. (Lee)
“Los hermanos argentinos / No tienen las papeleras/ Porque dicen contaminan/ Toda la zona lindera / Ya que se preocupan tanto / Por la tierra argentina/ Por qué no van y organizan/ Un piquete en las Malvinas.”

Alumno: ¡eh, eh!!!!

Joaquín2: Se re nota que está a favor.

Docente: ¿Por qué Joaco se re nota que está a favor?

Joaquín: Y porque, porque están como...

Joaquín2: Porque es lo mismo que, por ejemplo, vos me decís, venís y me decís: Ahhh no eso que escribiste está mal y es como que yo te diga porque no te metes en lo tuyo o no te metas en mis cosas.

Docente: ¡Ah! A vos te suena como una réplica, como agresivo, ¿no?

Joaquín: Sí.

Docente: Aja. ¿Pili?

Pilar: Para mí es como dice él. No es que nos están agrediendo. Sino que dicen, bueno tanto que se preocupan por su tierra, bueno ahora vayan y organicen un piquete en Malvinas. Creo que eso les debería importar más que les contaminemos sus aguas.

(...)

Yaín: Que para mí también es como que te está diciendo si te quejas de lo mío, de que te contamina porque no vas y te quejas de que las Malvinas son tuyas. Es como que dice... el problema lo tenés conmigo es como que dice, porque si no también te quejarías por las Malvinas.

Docente: ¿En qué parte a vos te hace pensar en eso Yaín?

Joaquín2: ¡No! Es como dice, fijate en lo tuyo.

Yaín: En la parte que dice porque no van y organizan un piquete en las Malvinas.

Docente: Esa parte, ¿no? Suena a queja.

Tiziano: Acá como que si dice vos preocupate por lo tuyo y dejanos hacer lo que queremos nosotros, es nuestro territorio. Como algo así como vos preocupate por lo que es tuyo y te lo robaron.

27/06/2012

Esta letra de murga ofreció nuevos problemas a los alumnos vinculados con la ética y la moral. Sin embargo, la tarea de reconocer la postura de la murga frente al tema fue sencilla, en parte, porque no utiliza la ironía como recurso lingüístico. En este fragmento, los niños debaten acerca de cómo dicen lo que dicen pero no dudan la postura que toma la murga en sus letras. El debate tampoco gira en torno al recurso lingüístico utilizado sino que juzgan la postura y la actitud tomada por los cantantes.

Al analizar otra letra de canción de una murga que utiliza la ironía como recurso permanente en su discurso, surgió nuevamente la confusión de ideas en los alumnos y el debate acerca de la postura de los cantantes. Veamos la acalorada discusión:

Pilar: Yo pienso que en esa canción hay dos posturas. Está la de a favor y la de en contra; y dicen lo bueno que puede pasar, pero también lo malo, como que las aguas estén contaminadas y eso. Está todo corrido, pero también dice que es bueno para todos. Pero para mí, en verdad, lo que quieren mostrar es que las posturas, hay dos posturas diferentes y que puede pasar alguna de esas dos y es como que dice, lo que a mí me pareció, que cualquiera puede estar, cualquier mando digamos y ahí decidir lo que quiere, porque no hay una postura clara en esa canción.

Docente: Aja. A Pili le dio la sensación de que esta canción plantea dos posturas, ¿no? ¿Sofi?

Sofía: Para mí es como que está en contra de las papeleras pero también es como que si está diciendo lo que podría pasar bueno, también está diciendo lo malo. Y en las otras canciones que están a favor no dicen nada de lo malo, entonces están como diciendo claro eso va a pasar todo bueno, pero también va a pasar esto. Que es malo, y esto es muy malo. O sea, puede ser todo lindo, pero no podés ir a servirte un vaso de agua.

Docente: Ah, miren lo que dice Sofía. ¿Alguien está de acuerdo? ¿Alguien pensó más o menos lo mismo?

Nicolás: Ella tiene razón.

Alumno: No lo entendí, profe.

Nicolás: Yo sí, como que vos podés tener mucha plata pero vos no te podés conseguir el agua, porque el agua está toda contaminada. Eso es lo que quiere decir.

Docente: Aja. Nico, ¿a vos en que parte de la canción te hace pensar en eso? Digamos, porque plantea dos partes. Las letras, vieron que las letras, como vimos la clase pasada, no dicen todo lo que quieren decir. Hay cosas que nosotros nos damos cuenta, como por ejemplo la clase pasada que Joaquín decía que “el Tren de los sueños” le daba alegría y no sabía bien por qué, digamos, ¿no? Hay cosas que pasan en las canciones que tenemos que explicarlas. A ver, Nico.

Nicolás: Empiezo leyendo (lee) “Ya llenamos una bañadera maestro, pero mire lo que es el agua, toda podrida.../ - No es agua, esto es un atentado violento al pudor. / Empezó a correr café por los caños / Y por la canilla empezó a salir / Un líquido medio achocolatado / Y a muchas personas se oyó decir... / OH, OH, OOSEEE / Por mi canilla sale café / YO ME DUCHÉ / Igualito a Rada quedé.”

Docente: A Rada. ¿Saben quién es Rada?

Alumnos: No.

Joaquín: Un negro seguro.

Docente. Es un negro, exacto. Es un cantante. Es un músico. Bien Nico, ¿y a vos esa parte que te hizo pensar?

Nicolás: Como que ponele sale café pero sale tipo agua podrida, de barro.

Docente: ¿Y es normal el agua podrida?

Nicolás: No es normal.

Joaquín: Si. Yo puse que está en contra porque dice que el agua es marrón y luego dice que también sale con hierro. Pero no entiendo porque se lo festeja por eso, si es verdad que hay dos personas eh...

Docente: A ver, pero Joaquín. Los dos Joaquines, ¿no? Vos Joaquín hoy decías que había dos personas y que había una que estaba a favor y otra que está en contra. ¿Qué es lo que a vos te hace pensar que hay una que está a favor?

Joaquín2: Ahora no sé cuál es la parte, pero primero es como que está en contra, está en contra de la papelera. Te va hablando así, pero hay una parte. No sé donde es.

Docente: ¿Hay alguna parte que a Uds. les hizo pensar que está a favor de las papeleras?

Alumnos: Sí.

Alumnos: No.

Pablo: En una parte dice que, que van a mejorar todo, de la economía. (Lee) "Cuando funcione la celulosa / Cuando la economía florezca / Cuando los pobres desaparezcan / y al primer mundo nuestro país pertenezca"

Docente: ¿Esa parte en qué te hace pensar a vos?

Pablo: Como que está a favor, esa partecita está a favor de la papelera porque dice cuando haya, cuando esté la papelera va a florecer la economía. Va a florecer la economía y los pobres van a desaparecer. Todos van a tener plata. Eso es algo...

Docente: Bien. Esa parte que dice Pablo le hace pensar en que si la economía florece van a estar mejor y entonces eso quiere decir que están a favor.

Pablo: Pero eso es algo que van a establecer los uruguayos.

Joaquín2: Como que están en un favor contrario.

Pilar: También Profe, hay una parte donde dice que todos los cultivos van a crecer más grandes, que todos los peces van a crecer con el tamaño de una ballena. Que todo va a ser genial.

Docente: ¡Miren! Esta parte que dice Pili es esta (lee): "Con fluidos contaminantes / Que fertilizarán las riberas / Van a crecer tomates gigantes / Y pejerreyes con el tamaño de una ballena." ¿Qué quiere decir esa estrofa? ¿Yaín?

Yaín: Es como que dice que no pasa nada, si pasa algo ahora con la tecnología más adelante se va a mejorar todo.

(...)

Sofía: Para mi esta parte sería como una visión optimista de lo que podría llegar a pasar si se contamina toda el agua.

Docente: ¿Por qué una visión optimista?

Sofía: Porque sería como una visión optimista porque dice claro con la contaminación, en vez de contaminar el agua, van a enriquecer la tierra y van a crecer tomates gigantes y peces enormes, entonces va a ser mejor.

Pilar: En verdad voy a decir lo que dijo Yaín. Para mí no es verdad que dicen que todo se va a mejorar en un futuro, sino que dicen como que las cosas van a ser mejores con la contaminación, como que las cosas van a ser re buenas porque la contaminación es como lo mejor. Nos va a re ayudar.

Docente: Aja. A mí me dio la misma sensación, como que es una burla encubierta, ¿no? Es como cuando decimos 'ay qué lindo te quedó el pelo' y no pensamos eso. Una ironía, ¿no?

Pilar: Sarcasmo.

Docente: Claro. Ahora fíjense cómo esta canción y las otras anteriores que leímos nos dicen cosas. Fíjense, sin decirnos todo nos damos cuenta de muchas cosas, ¿no?

Joaquín2: Lo dicen encubierto

Lola: Atrás de una palabra hay otra palabra.

Docente. Usan otras palabras para decir lo que nosotros tenemos que interpretar.

27/06/2012

En este fragmento el debate generado por los alumnos nos permite darnos cuenta de la dificultad de la tarea y de la importancia de resguardar ciertas condiciones didácticas para el desarrollo de la situación. Aunque debaten ampliamente y recurren a distintas líneas de la letra, los chicos no pueden identificar la postura que toma la murga respecto al tema.

Aún cuando cada uno poseía copias de las letras que les ayudaban a reponer cuenta de la existencia de dos personajes con distintas ideas acerca del asunto, finalizan la discusión sin esclarecer la postura de la murga. Por otro lado, resulta evidente que las intervenciones de la docente son indispensables para la interpretación del texto ya que regula las ideas de los niños y los invita a volver a leer para argumentar o contrargumentar posturas aunque no estén de acuerdo o aunque no sea único el sentido del texto.

La tarea es compleja y el recurso de la ironía resulta difícil de reconocer (Joaquín da un hermoso ejemplo de esto cuando afirma “están en un favor contrario”), excepto cuando está combinado con humor y plantea situaciones absurdas como se ve en el siguiente ejemplo:

Docente: Bueno, vamos a leer el cuplé de “La Celulosa” del espectáculo “El fin del mundo”, de la murga “Agarrate Catalina”. Se acuerdan que la otra vez vimos un videíto cortito de Agarrate Catalina y este es el video que vamos a ver.

Nicolás: ¿Y por qué no la vemos? ¿La escuchamos?

Docente: Primero vamos a leerla, ¿sí? Así todos tenemos claro qué es lo que dice porque después, cuando lo veamos, vamos a ver que hay otras cosas para mirar (lee el couple completo)

Alumno: Está re de acuerdo.

Alumno: Está de acuerdo.

Alumno: Está en contra.

Joaquín: No, está en contra pero lo dice todo sarcásticamente.

Docente: Joaquín dice está en contra pero lo dice sarcásticamente. Y Fran desde allá arriba hace que sí con la cabeza, ¿no? ¿A ver Pili?

Pilar: La única palabra que se me ocurrió al escuchar eso fue sarcasmo, sarcasmo, sarcasmo, sarcasmo, sarcasmo.

Francisco: Para mí tiene razón porque es como que él está diciendo todo lo malo pero en forma como ‘ay qué lindo’, pero lo está diciendo... Dice lo de remo, pero sacando todo sucio, pero lo dice ay “Clavo mi remo en el agua y lo saco todo podrido”.

Tiziano: Cuando dice acá “y jinetes con caballos que brillan”. Quiere decir que va a ser todo mutante. O cuando dice o “la vaquita Milka”.

Docente: Claro, ¿no? Hay varias partes donde menciona animales fuera de lo normal.

Augusto: Claro, como que se afectaría.

Docente: Augusto, ¿qué vendría ser lo que les afectaría? ¿Qué cosas le afectaría? ¿Por qué se transformarían así los animales?

Augusto: Por los uruguayos.

Docente: ¿Por qué? ¿Qué cosa de los uruguayos?

Felipe: Por la papelera.

Docente: Por la papelera, la contaminación.

Joaquín: Va a llegar un momento en que va a estar todo infectado, también la lluvia evapora el río ese.

(...)

Docente: Estamos analizando cómo las murgas dicen lo que quieren decir sin decirlo, ¿no? Porque acá, digamos, si alguien no entiende el sarcasmo, ¿qué piensa?

Alumno: Que están de acuerdo.

Docente: Que están de acuerdo. Ahora Joaquín tiene una duda. Porque para él están a favor. ¿Qué es lo que te hace pensar a vos que están a favor?

Augusto: Yo pienso lo mismo, pero todos me miraron con cara de...

Docente: Augusto y Joaquín están pensando que esta murga está a favor de la papelera. ¿Por qué?

Yaín: No entienden el sarcasmo por lo que vos me decís.

Joaquín2: Callate, callate.

Docente: Sí, sí. Joaquín entiende el sarcasmo. ¿Qué es lo que a vos te hace pensar? Shhhh.

Augusto: Está diciendo todo de una forma, sarcasmo, sí. Pero para mí no es sarcasmo.

Docente: ¿Qué es para vos?

Augusto: Para mí es que está tratando de decir algo de una forma buena para que los demás lo apoyen.

(...)

Docente: O sea a partir de la parte del pez empezaron a reírse. Entonces hay algo que sabemos... Hay algo que sabemos que es que otra de las cosas a las cuales recurren las murgas es el humor, ¿no? El humor y la ironía o el sarcasmo. Bien... Y por ahí queda un poco de duda acerca de si está a favor o en contra. A algunos de los chicos les parece que está en contra de las papeleras por esto que dice de los mutantes, ¿no?

Pilar: Además al principio también dice algo de las papeleras.

(...)

Docente: Bueno, sí. Sabemos es que usan el sarcasmo y el humor, ¿no? Porque nos hacen reír bastante. Vamos a hacer una cosa. Vamos a ver este video a ver si viéndolo podemos saber mejor cuál es su postura respecto de la papelera.

27/06/2012

Los distintos fragmentos de registros de esta clase nos permitieron analizar diversos aspectos.

En primer lugar, en esta clase el interés estuvo puesto en reflexionar sobre el lenguaje y eso se evidenció en las intervenciones docentes. La maestra permanentemente invitaba a los alumnos a releer fragmentos con el propósito de analizar los recursos lingüísticos propios de las murgas.

En segundo lugar, podemos afirmar que en esta clase, aunque el propósito inicial no estaba puesto en acercarse a contenidos históricos más que el contexto de las canciones trabajadas, los alumnos discutieron y desmenuzaron aspectos de una realidad social e histórica cercana. Creemos que a lo largo de la clase, los chicos no

solo aprendieron los recursos lingüísticos de las murgas sino que se aproximaron a saberes históricos y culturales específicos de una región y un tiempo. El debate colectivo y la regulación docente favorecieron estos aprendizajes.

Al mismo tiempo, consideramos que las canciones de murga (pero también las canciones en general) funcionan como fuentes orales o como testimonios dentro del aula ya que expresan una suerte de memoria selectiva que ilumina ciertos aspectos de la realidad mientras que oscurece otros. En el abordaje de contenidos sociales, la diversidad de voces en la interpretación de un tema resulta una potente estrategia para comprender el complejo entramado de la realidad. Las canciones aportan otra voz del relato que nos permite trabajar con los alumnos no solo lo que se dice sino sobre lo implícito, sobre cómo se dice lo verbal, lo indirecto o lo no verbal, en el caso de estar acompañadas de sus videos (Solectic, 2011). Así, las canciones se convierten testimonios que ofrecen información difícil de hallar en otra fuente, ofrecen “un conjunto de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resulta significativa para los alumnos y, en consecuencia, constituyen un material, un insumo propicio para la construcción de conceptos” (Carnovale & Larramendy, 2010, p. 247).

En síntesis, en la segunda etapa de la secuencia los alumnos se enfrentaron a diversas situaciones de lectura que le permitieron analizar los recursos propios de las canciones y específicamente de las canciones de crítica y protesta social como lo son las de murga. Leyeron por sí mismos y leyeron a través de la maestra, escucharon a los cantantes y se posicionaron como espectadores críticos de los videos de los espectáculos analizados... Finalizaron esta etapa analizando los recursos lingüísticos utilizados en las canciones de murga como una de las manifestaciones culturales posibles de hallar en carnaval.

3.2.13 CLASE 13 – Primer momento: Escritura de epígrafes

Esta situación didáctica planteó un doble propósito, por un lado se estaba organizando una muestra en la escuela sobre el tema estudiado y era necesario producir carteles para ella, ya que los niños no estarían todo el tiempo explicando a los “visitantes” (los otros sujetos de la institución) cada una de sus partes. Al mismo tiempo, se sostenía el propósito didáctico que escribieran sobre lo estudiado para reorganizar sus conocimientos. Los niños debían explicarle a otros lo estudiado sobre la diversidad de carnavales.

El desarrollo de esta situación de escritura se prolongó durante dos jornadas de trabajo en las cuales los alumnos se volvían a organizar en grupos de 2 o 3 alumnos, recuperaban los textos leídos en la clase 4 (lectura para profundizar información), volvían sobre sus tomas de notas o resaltados y producían un texto propio.

La primera clase dedicada a esta tarea, la docente distribuyó los textos leídos por cada grupo y dio la consigna:

Docente: Para la muestra que estamos organizando van a tener que escribir un texto en el que se explique cómo se festeja ese carnaval, qué lo hace famoso y qué tiene de particular su festejo. Después le vamos a agregar imágenes a los textos que ustedes escriban para que la imagen ayude a entender lo que ustedes expliquen.

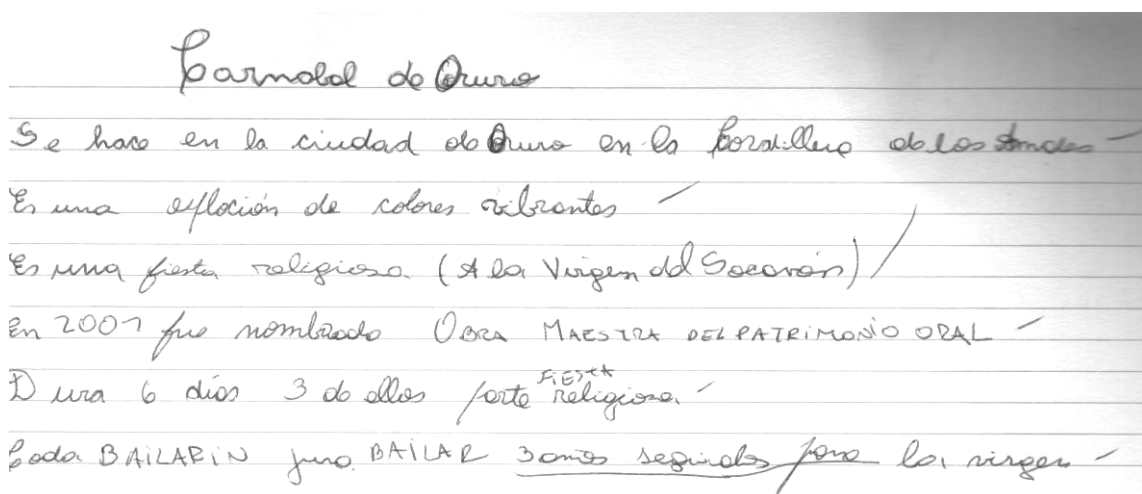
(03/07/2012)

Luego, le dio a cada grupo una ficha para que allí escribieran sus textos.

Los chicos rápidamente se apropiaron de la tarea. Se organizaron en los grupos que habían establecido a partir de la clase 4 y comenzaron a releer las fuentes. Algunos grupos de trabajo, releían solo los destacados que habían realizado, otros tuvieron que releer todo el texto nuevamente porque recordaban poco, otros necesitaban releerlo para comprender sus notas al margen o sus destacados.

Para comenzar a producir el nuevo texto, algunos hicieron punteos de ideas que debían mencionar como plan de texto en una hoja aparte en tanto que otros comenzaron directamente la textualización sobre la ficha distribuida por la docente.

Veamos una producción del grupo que estaba encargado de realizar el texto explicativo del carnaval de Oruro. Estos niños hicieron un plan de texto para organizar la información que debían incluir en la textualización:

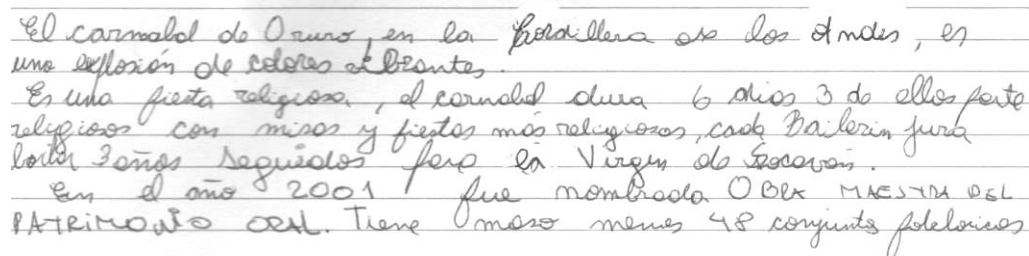


Normalización del texto:
Carnaval de Oruro

Se hace en la ciudad de Oruro en la Cordillera de los Andes
Es una explosión de colores vibrantes
Es una fiesta religiosa (A la Virgen de Socavón)
En 2001 fue nombrado OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL
Dura 6 días 3 de ellos parte fiesta religiosa
Cada BAILARIN jura BAILAR 3 años seguidos para la virgen

La planificación puntea aspectos básicos de este festejo en particular que son los que lo distingue de otros carnavales. En ese sentido, los alumnos se apropiaron de la consigna asignada por la docente en cuanto explicar qué tiene de particular cada celebración.

Veamos cómo resultó su primera textualización:



El carnaval de Oruro, en la Cordillera de los Andes, es una explosión de colores vibrantes.
Es una fiesta religiosa, el carnaval dura 6 días 3 de ellos parte religiosa con misas y fiestas más religiosas, cada bailarín jura bailar 3 años seguidos por la Virgen de Socavón.
En el año 2001 fue nombrada OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL. Tiene más o menos 48 conjuntos folclóricos.

Normalización del texto:

El carnaval de Oruro en la Cordillera de los Andes, es una explosión de colores vibrantes. Es una fiesta religiosa, el carnaval dura 6 días 3 de ellos parte religiosos con misas y fiestas más religiosas, cada bailarín jura bailar 3 años seguidos para la Virgen de Socavón. En el año 2001 fue nombrada OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL. Tiene más o menos 48 conjuntos folclóricos.

La primera textualización realizada por este grupo recupera los aspectos punteados en el plan de escritura y comienza a expandirlos. Este texto informa los aspectos centrales de este festejo: su localización, su característica (tanto por la referencia a los colores vibrantes como por la mención a los 48 conjuntos folclóricos), su duración y sus raíces.

Este tipo de textos fue el resultado de la mayoría de los grupos. Por lo cual la docente planteó una segunda clase en la cual los niños debían revisar sus textos considerando los destinatarios de la muestra. En algunos casos, la tarea consistía en expandir información, en otros reorganizarla y ordenarla, mientras que otros debían finalizarla ya que había unos pocos grupos que no habían terminado su texto completo.

Considerar la escritura de un texto académico como una tarea potencialmente epistémica demanda que las intervenciones docentes reconozcan la profunda

imbricación que suponen las consideraciones entre forma y contenido del texto. En las situaciones de producción y reelaboración de un texto propio, muchas veces en las cuestiones formales a modificar subyacen las interpretaciones conceptuales de los alumnos-escritores, por lo que “las intervenciones de (los) docentes deben orientarse a la reconstrucción de los conceptos y a las interpretaciones que hacen los alumnos de los textos, considerando que el cambio formal de palabras equivalentes, supone un giro fuerte en la concepción del sistema... Cuando se escribe –y por ende, cuando se enseña a escribir–, es preciso considerar de modo articulado cuestiones de forma y de contenido.

Ahora bien, cuando se trata de ayudar a los alumnos a escribir para aprender, el contenido plantea un desafío de relevancia particular: es fundamental que la docente se esfuerce por entender qué comprenden los alumnos de los contenidos enseñados, así como por orientarlos para que los avances en la producción escrita involucren una mayor aproximación a dichos contenidos” (Aisenberg & Lerner, 2008, p. 30).

El resultado de los trabajos realizados concluyó en la muestra del carnaval que se expuso en los pasillos de la escuela y se mantuvo allí por dos semanas. La muestra se componía con textos históricos creados en el Espacio de Laboratorio de Ciencias Sociales, epígrafes y textos informativos sobre la diversidad de carnavales en el mundo producidos en el Club de Lectores, máscaras y antifaces creados en el Espacio Arte e Investigación y algunos objetos propios del carnaval aportados por las docentes de los distintos espacios, como se ve en la siguiente imagen.



3.2.14 CLASE 13 – Segundo momento: Realización de una muestra con objetos e imágenes del carnaval

En el transcurso de tiempo que duró la muestra en la escuela, se organizó un día especial en que dos grupos de niños de 1º grado visitaron la muestra y los alumnos de Jornada Extendida cumplían el rol de “guías”. Esta tarea requirió una preparación especial que consistió en: (a) otorgarles a los chicos un tiempo de relectura de los epígrafes, (b) invitarlos a pensar qué estrategia adoptarían –leer el texto o explicarlo tomando como referencia la producción- y (c) diseñar un recorrido posible de la muestra, es decir, diseñar un recorrido de la organización museográfica.

Los alumnos decidieron que los visitantes debían comenzar con la sección histórica para entender los orígenes del carnaval y que luego podrían pasar a la sección donde se mostraba la diversidad de carnavales. Allí, los visitantes se dividían en grupos más reducidos y cada grupo asistiría a la explicación de un festejo específico. Para ello, los “guías” se dividieron la tarea. Dos niños recibieron a los visitantes y les explicaron el contenido y recorrido de la muestra, estos alumnos eran los “guías” propiamente dichos, acompañaban y organizaban a los visitantes en su recorrido. Asimismo, los otros alumnos se responsabilizaron de los carteles específicos. En parejas o individualmente se hacían cargo de exponer ese recorte de contenido a los visitantes. Así, había una pareja de niños que se encargó de explicar el carnaval en la antigüedad, otra pareja hacía lo mismo con el carnaval en la época colonial y otra explicaba la actualidad. También hubo responsables del carnaval de Brasil, del de Oruro, del de Buenos Aires, etc.

El siguiente es un registro de la visita en que se observa cómo los distintos niños se apropiaron de la tarea de diversas maneras y cómo la misma se distribuyó en el tiempo:

Minuto de grabación	Contenido/episodio
00:00 – 00:37	Presentación de los guías a cargo de la docente (Nicolás y Francisco).
00:39 – 1:58	Carnaval en la antigüedad. Lectura de Francisco del cartel respectivo.
1:59 – 7:32	Introducción de Nicolás explicando la relación con la iglesia. No lee. Muestra imágenes (Pintor: Pieter Brueghel, el viejo. 1525-1569. Escuela flamenca. Título: “ <i>El combate entre don carnaval y doña cuaresma</i> ”). Explicación del concepto <i>cuaresma</i> .
7:33 – 8:10	Intervención de la docente para organizar el tiempo de la visita.
8: 11 – 9:50	Explicación de Nicolás sobre cómo se juega en carnaval. Opiniones acerca del carnaval. Lectura de Francisco del cartel “Permisos y prohibiciones del carnaval”.
9:50 – 12:09	Interrupción, pausa.

12:09 – 13:41	Continuación de la lectura de Francisco.
13:41 – 15:52	Sección Diversidad de carnavales. Venecia, explicación del festejo y visualización de máscaras.
15:53 – 16:56	Intervención docente para reorganizar tiempos y visita.
16:56 – 24:30	Carnaval rioplatense. Explicación de Augusto. Lectura de Román del carnaval de Cádiz. Explicación de Augusto de las relaciones entre el carnaval de Cadiz y el uruguayo. Muestra imágenes.
24:31 – 26:41	Explicación del carnaval del norte. Pilar y Lucas.
26:41 – 37:10	Reorganización de los visitantes en grupos más pequeños que recorran en simultáneo los distintos carnavales.
37:11 – 38:14	Explicación de la creación del cabezudo típico de Nueva Orleans.
39:06 – 40:40	Explicación de los distintos trajes que se usan en carnaval. Carnaval del norte. Diablo del carnaval.
40:50 – 42:03	Carnaval de Oruro. Lectura del cartel y explicación.
42:04 – 44:43	Vista del muñeco. Conversación entre visitas y el muñeco Momolino. Relación con Rey momo.
45:48 – 47:40	Explicación del carnaval de Cádiz a otro grupo de visitantes. Hacen ver las imágenes mientras explican.
47:41 – 53:22	Explicación del carnaval rioplatense por Pablo y Felipe. Explicación de la forma de expresarse de las murgas. Explicación del baile de las murgas. Explicación de la relación historia e instrumentos de murga o formas de festejo.
53:24 – 55:20	Carnaval de Mardi Gras, lectura del cartel. Timbre del recreo.
55:21 – 58:08	Intervención docente y de los chicos explicando el trabajo de la muestra.

El guión de visita muestra que hay niños que se apoyan en los carteles producidos y simplemente los leen a los visitantes, como Francisco y Román. En la mayoría de los casos, los chicos deciden leer y comentar o solo explicar verbalmente lo que estaba escrito en los textos apoyándose en las imágenes y comentándolas.

Esta situación posicionó a los alumnos en un rol distinto al que habían asumido en el desarrollo de la secuencia. En las 12 clases anteriores, ellos debían leer y escribir para comprender el sentido, las semejanzas y diferencias entre carnavales. En esta ocasión, los niños asumen el compromiso de comunicar el conocimiento elaborado con sus textos producidos- tanto escritos como orales.

Aunque la organización de los expositores en los espacios de la muestra la realizó la docente, la mayoría de los alumnos se hicieron cargo de esa parte del contrato. Los chicos idearon diversas estrategias para exponer a otros los contenidos trabajados: leer el texto, leer y comentar, explicar y comentar, explicar y mostrar imágenes. Aquellos que se apoyaron en las imágenes para profundizar algún aspecto del carnaval pudieron comunicar mejor los contenidos a los visitantes. Por otro lado, la experiencia con el primer grupo de visitantes otorgó nuevas estrategias a los alumnos guías que les permitieron seleccionar la información que dirían, exponer la información

apoyándose en los carteles pero sin leerlos y agregar otra información que no se hallaba escrita.

El tiempo pensado para la exposición resultó escaso debido a que los alumnos leían los carteles que habían escrito para la muestra y porque no se había diseñado previamente una estrategia para la observación de imágenes en grupos numerosos de visitantes. No pudieron anticipar estas otras cuestiones que están muy vinculadas con el éxito de una muestra o de un recorrido museográfico. Sin embargo, fueron ajustando sus estrategias a lo largo de la visita, a medida que pudieron hacer observable los destinatarios reales, ya sea en cuanto a su edad como en su cantidad. A lo largo de la visita, la docente intervino para regular la organización del recorrido y para aportar una mirada global de la muestra ya que cada guía estaba preocupado por explicar exhaustivamente su espacio/contenido.

En este contexto, los contenidos históricos tomaron preponderancia en los agregados de información que realizan los guías cuando tienen que explicar los temas. Aquellos que leen los carteles y luego los comentan, incluyen en sus comentarios información histórica que estaba ausente o poco desarrollada en los carteles.

En síntesis, en la tercera etapa de la secuencia los contenidos de enseñanza dejaron de ser privados del grupo de alumnos para convertirse en conocimientos de circulación social-escolar y los alumnos tuvieron la tarea de transformar sus saberes en información de acceso público. Para ello, atravesaron situaciones de relectura de los textos fuente utilizados en la primera etapa y de las notas -individuales y colectivas- realizadas durante el estudio del tema. Escribieron, en grupos, diversos textos para publicar cuyo propósito consistía en explicar a otros sujetos –niños y adultos- los rasgos principales de un carnaval específico. Estas producciones se basaban en escrituras intermedias realizadas en la primera etapa. Los alumnos que tuvieron que escribir sobre el carnaval de Buenos Aires y el de Uruguay, recuperaron las canciones analizadas en la segunda etapa... Retomaron conceptos vinculados al carnaval, tanto los específicos de cada carnaval particular como cuestiones generales que atraviesan el festejo para construir textos independientes que conformarían la muestra.

CAPÍTULO 4. TENSIONES EN EL CONTEXTO DE ESTUDIAR EL CARNAVAL

Diversos estudios han realizado aportes que permitieron pensar la dimensión epistémica de la escritura. Jack Goody (2008) considera que la escritura posee una dimensión cognitiva por ser una herramienta intelectual que interviene en la construcción de saberes. Yves Reuter recupera los aportes de Goody y los problematiza desde el marco de la Didáctica, ya que asume que “no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento. Según este autor, para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en la elaboración del saber, es necesario generar ciertas condiciones didácticas” (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012, p. 43).

Con base en el trabajo la investigación codidáctica sobre la lectura y y la escritura del equipo de Delia Lerner y Beatriz Aisenberg³⁵, quienes desde hace algunos años se encuentran realizando investigaciones codidácticas³⁶ en el marco de considerar la lectura y la escritura como herramientas en la construcción de saberes históricos, especialmente en el artículo “Tensiones de la escritura en el contexto escolar” (2012) y recuperando los conceptos Reuter (2006), analizaremos algunas de las tensiones que atraviesan los chicos en el contexto de escribir para la muestra de Carnaval. Comenzaremos el análisis con una idea propia, que no se encuentra en el texto mencionado y luego daremos lugar a las tensiones planteadas por los autores referenciados.

4.1 Tensión entre la comprensión del contenido y la comprensión de los recursos del lenguaje.

A lo largo de la secuencia de estudio, los alumnos deben enfrentarse a textos o testimonios que les comunican otros modos de festejar el carnaval que suelen ser distintos a los conocidos por ellos o, aún siendo conocidos, abordan aspectos novedosos de esta celebración. Estos otros modos de festejar se corresponden con diversas realidades sociales. En este marco, los niños deben resolver un nuevo desafío que consiste en entender otras organizaciones sociales, otras creencias y

³⁵ Ver Aisenberg, Carnovale, & Larramendy, 2011; Aisenberg, Lerner, & Espinoza, 2011; Aisenberg & Lerner, 2008, 2009; Aisenberg, 2005, 2010; Benchimol, Carabajal, & Larramendy, 2008; Lerner, Aisenberg, & Espinoza, 2011; Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012.

³⁶ Ver definición de investigaciones codidácticas en la página 7 del Capítulo 1.

otros modos de abordar la compleja realidad. Esto genera controversia. ¿Por qué los niños deberían estudiar otras realidades? ¿Qué dificultades encuentran?

En las situaciones de lectura en profundidad, la docente debió intervenir con mayor intensidad en aquellos grupos que estudiaban los carnavales más “lejanos” como, por ejemplo, el carnaval de Oruro, el Carnaval de Colombia o el Carnaval del Noroeste Argentino. Sin embargo, los niños que profundizaban en el Carnaval de Buenos Aires, el de Uruguay o el de Brasil realizaron interpretaciones de manera más autónoma (muchos de los aspectos mencionados por los textos eran conocidos por ellos).

En este apartado nos centraremos en el análisis de una situación de lectura de canciones de murgas. La clase 11, en la que los niños leen cuplés de diferentes murgas que hacen referencia a la polémica sobre la instalación de las papeleras, resulta particularmente interesante para analizar el problema de la incidencia de sus propias ideas sobre la interpretación de los textos. En la selección de textos se podían encontrar murgas que se encontraban a favor de la instalación de las pasteras, otras explicitaban su disconformidad, mientras que otras se posicionaban en contra de las papeleras pero lo mencionaban haciendo uso de la ironía y el humor.

Esta clase resultó un gran desafío para los niños que llegaron a establecer interesantes conclusiones y reflexiones sobre el tema y sobre los recursos de los letristas para la creación de canciones. Consideramos que la complejidad radica en que existe un doble problema: comprender la ironía y el humor al mismo tiempo que comprender la controversia de opiniones que planteaban las mismas y con la confrontación con sus propios juicios de valor respecto del tema.

Los alumnos tienen construidas “teorías”³⁷ y juicios de valor respecto del mundo y de la realidad social. La escuela a la que pertenecen posee proyectos de cuidado del medio ambiente y de reciclaje que los involucra y los atraviesa desde muy pequeños. En ese sentido, los niños traen consigo ideas sobre “lo bueno” y “lo malo” para el medio ambiente que se constituyen como conocimientos previos que han resultado de la apropiación de representaciones sociales³⁸ de los adultos (docentes) cargadas de

³⁷ Llamamos “teorías” de los niños a los modos de conocimiento que construyen los niños en sus interpretaciones y explicaciones de los fenómenos del mundo. Son de carácter implícito y constituyen redes conceptuales con cierto grado de organización y consistencia. Estos modos, distintos a los de los adultos, para algunos autores, conforman “concepciones alternativas” (Lenzi, 2001).

³⁸ Moscovici entiende a las “representaciones sociales” como “sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los

“valores” (Lenzi, 2001). En la clase que aquí analizaremos, esas ideas entran en juego en la interpretación de los textos.

En el fragmento de clase que exponemos a continuación los alumnos habían recibido diversos cuplés en los cuales se encontraban opiniones de las murgas respecto de la instalación de papeleras en el Río Uruguay. Veamos qué sucede con los niños ante la tarea de identificar qué postura tomaba cada murga sobre el tema, cuando analizan un cuplé que está a favor de la papelera.

Contextualización:

Los niños habían recibido diversos fragmentos de cuplés en los cuales se encontraban opiniones de las murgas respecto de la instalación de papeleras en el Río Uruguay. Habían leído todos los fragmentos y luego comenzaron a debatir con la consigna de identificar qué postura tomaba cada murga sobre el tema. En este episodio, los niños se encuentran discutiendo sobre la siguiente letra:

“Fragmento del popurrí” – Espectáculo *Fábrica de ansiedades*³⁹
Colombina Che (2006)

Las plantas de celulosa para Argentina es un lío,
Temen que los uruguayos contaminemos el río.
Constancio Vigil... La China... Julio Sosa y Leguisamo
Siempre les mandamos arte, ¡nunca los contaminamos!

(...)

Docente: Bien. Uds están hablando del fragmento... cuando habla de los hermanos argentinos, ¿no? De todos modos los cuatros fragmentos que les di son de murgas uruguayas, ¿sí? Entonces, ¿los que hablan quiénes son?

Alumnos: Uruguayos.

Tiziano: Son uruguayos porque dice a nuestros hermanos argentinos.

Francisco: Dicen temen que nosotros, *que los uruguayos contaminemos*. Entonces ahí te dice que los que están cantando son uruguayos. Dice que los argentinos tememos que los uruguayos, y dice *contaminemos el río*. Entonces ahí vos te das cuenta que, ahí, están hablando los uruguayos.

Docente: Están hablando los uruguayos. ¿Y entonces, “Colombina Che” está a favor o en contra de las papeleras?

Alumno: A favor y en contra de Argentina.

Joaquín2: Porque... primero una pregunta que no sé: ¿Qué país fue el que puso la papelera?

Docente: Uruguay.

miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Duveen & Lloyd, 2003, p. 31).

³⁹ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=zjGSAfhyWjo&feature=related> (desde el minuto 2'40 al 3'00)

Alumno: Uruguay.
Joaquín2: Entonces, ellos, se nota que están en contra de la papelerera. No puede estar nunca a favor diciendo nosotros siempre le damos arte y los contaminamos. Además, Julio Sosa es argentino.
Docente: Julio Sosa no, es uruguayo.
Joaquín2: Entonces es uruguayo, pero nosotros no pusimos la papelerera. ¡Está re loco eso!
Docente: ¿Por qué Joaquín? A ver ¿A vos qué es lo que te parece que está mal?
Joaquín2: Pero profe es algo obvio, pero si la pusieron ellos cómo va a decir que contaminamos.
Nicolás: ¡Nooo!
Docente: No, no, a ver (griterío). Pilar te va a explicar, a ver qué es lo que piensa ella.
Pilar: Yo pienso que por la murga y por todo lo artístico de allá, ellos dicen que nunca, que siempre nos mandan arte, que siempre nos mandan cosas buenas, pero que nunca nos van a contaminar.
Docente: ¿Y entonces? ¿Están a favor o en contra?
Alumnos: (griterío) En contra.
Alumnos: (griterío) A favor.
Docente: Están a favor de la papelerera y en contra de la postura...
Alumno: De Argentina.

Este fragmento corresponde a la primera letra analizada por los niños en situación de lectura colectiva. En este pequeño momento de la clase podemos ver cómo a los niños se les hace difícil el ingreso al implícito del texto por el uso de la ironía de los autores. Sin embargo, la dificultad no radica únicamente en el uso de la ironía en las letras sino que también están operando los conocimientos previos de los niños y sus juicios de valor respecto al tema.

Joaquín2 tiene una idea previa: las papeleras están mal por lo cual una murga que está a favor de las mismas no puede existir. No puede imaginar que haya otra lectura posible de “lo bueno” y “lo malo”, entonces busca diversas maneras de entender qué es lo que la murga plantea y explicita su disgusto con la postura de esta murga diciendo “*no puede estar nunca a favor*”, “*esta re loco eso*” y “*es algo obvio*”. La interpretación de Joaquín2 se ve influenciada por su juicio moral que es dependiente de normas sociales. En los niños la interpretación de las normas sociales es limitada y el desconocimiento de otras realidades culturales genera resistencias para la apropiación de nuevos saberes. Un caso es el medio ambiente, tal como venimos mencionando. Sin embargo, encontramos similitudes sobre estas ideas morales en las clases que se trabajó sobre el carnaval del NOA ya que a los niños les era costoso comprender que el diablo era venerado; para ellos el diablo es “malo”, no puede ser un dios ni puede ser “para divertirse”.

En otro momento de la clase, los niños continúan discutiendo sobre la postura de las murgas en relación al tema de las papeleras. Incluso explican el uso de la ironía haciendo referencia a las posturas ideológicas respecto de la instalación de la pastera.

Pablo: En una parte dice que, que van a mejorar todo, de la economía.

*“Cuando funcione la celulosa
Cuando la economía florezca
Cuando los pobres desaparezcan
y al primer mundo nuestro país pertenezca”*

Docente: ¿Esa parte en qué te hace pensar a vos?

Pablo: Como que está a favor, esa partecita está a favor de la papelerera porque dice cuando haya, cuando esté la papelerera va a florecer la economía. Va a florecer la economía y los pobres van a desaparecer. Todos van a tener plata. Eso es algo...

Docente: Bien. Esa parte que dice Pablo le hace pensar en que si la economía florece van a estar mejor y entonces eso quiere decir que están a favor.

Pablo: Pero eso es algo que van a establecer los uruguayos.

Joaquín2: Como que están en un favor contrario.

Pilar: También Profe, hay una parte donde dice que todos los cultivos van a crecer más grandes, que todos los peces van a crecer con el tamaño de una ballena. Que todo va a ser genial.

Docente: ¡Miren! Esta parte que dice Pili es esta:

*“Con fluidos contaminantes
Que fertilizarán las riberas
Van a crecer tomates gigantes
Y pejerreyes con el tamaño de una ballena.”*

¿Qué quiere decir esa estrofa? ¿Yaín?

Yaín: Es como que dice que no pasa nada, si pasa algo ahora con la tecnología más adelante se va a mejorar todo.

Docente: Aja. ¿Están de acuerdo con esto que dice Yaín?

Tiziano: No.

Docente: ¿Por qué Tiziano?

Tiziano: Porque como dice, con la economía o con la electricidad, eso, no arreglas nada. La naturaleza no la arreglas, ponele yo mato a todos los animales de una especie, no voy a hacerla de vuelta con, con la...

Docente: ¿Hay cosas que la tecnología no mejora decís vos? ¿Sofí?

Alumno: En un tiempo muy lejano pasan esas cosas Profe.

Sofía: Para mi esta parte sería como una visión optimista de lo que podría llegar a pasar si se contamina toda el agua.

Docente: ¿Por qué una visión optimista?

Sofía: Porque sería como una visión optimista porque dice claro con la contaminación, en vez de contaminar el agua, van a enriquecer la tierra y van a crecer tomates gigantes y peces enormes, entonces va a ser mejor.

(Criterio)

Pilar: ¿Puedo decir?

Docente: A ver. Sí, ¿Pili?

Pilar: En verdad voy a decir lo que dijo Yaín. Para mí no es verdad que dicen que todo se va a mejorar en un futuro, sino que dicen como que las cosas van a ser mejores con la contaminación, como que las cosas van a ser re buenas porque la contaminación es como lo mejor. Nos va a re ayudar.

Docente: Aja. A mí me dio la misma sensación, como que es una burla encubierta, ¿no? Es como cuando decimos 'ay qué lindo te quedó el pelo'. Una ironía, ¿no?

Pilar: Sarcasmo.

Docente: Claro. Ahora fíjense cómo esta canción y las otras anteriores que leímos nos dicen cosas. Quiero que pensemos es cómo sin decirnos todo nos damos cuenta de muchas cosas ¿no?

Tiziano: Si te das cuenta, ponele que ellos como que si dicen, eh?? A ellos les parece gracioso lo que pasa y dicen que a ellos se le va a arreglar todo cuando eso haga plata.

Docente: ¿Pero lo dicen así tal cual lo estás diciendo vos?

Nicolás: No, lo dicen en canciones.

Docente: Lo dicen en canción, pero además lo dicen...

Joaquín2: Lo dicen encubierto

Docente: Ah, lo dicen encubierto dice Joaquín.

Lola: Atrás de una palabra hay otra palabra.

Docente. Usan otras palabras para decir lo que nosotros tenemos que interpretar.

Lola: Dan a entender eso.

Como se puede ver, Joaquín2 nuevamente afirma que la última murga analizada está "en un favor contrario" cuando podría decir que, en ese fragmento, la murga está contra los argentinos. Sus ideas acerca de "lo bueno" y "lo malo" resisten al debate que está teniendo la clase, aunque afortunadamente para Joaquín2 la murga termina posicionándose en contra de la papelera y ayudándolo a resolver esta confrontación.

Lawrence Kohlberg, a principios de los años 60, demostró que los niños no adquieren pasivamente la moral en la sociedad sino que la reconstruyen activamente en el proceso por el cual conforman su propia conciencia moral. En la medida en que el sujeto participe de relaciones de cooperación entre pares que lo confronten con puntos de vista, intereses y deseos distintos de los suyos se irán reconstruyendo las normas y convenciones sociales que comienzan a ser juzgadas en función de su contenido (Barreiro, 2011). La psicología social advierte que, aunque los sujetos sean moralmente autónomos se apropian de valores y creencias colectivas naturalizadas que limitan sus juicios morales.

En esta discusión entran en juego dos cuestiones que permiten que el debate sea recurrente. En primer lugar, las teorías o "marcos epistémicos" que los niños han construido (tanto en el contexto escolar como en sus vivencias personales) para explicar las relaciones entre sociedad y medio ambiente están cargadas de ideas sobre lo que "es bueno" o "es malo" en términos de cuidado ambiental. Considerando que en instancias escolares previas, los niños habían realizado un trabajo de análisis de diversas posturas en torno a un mismo tema encontrando diferentes posiciones

ideológicas e intereses económicos o sociales⁴⁰, podríamos afirmar que la información escolar recibida con anterioridad se encuentra “encapsulada” como si no hubiera posibilidad de vinculación cognitiva entre temas (Lenzi, 2001).

Sin embargo, consideramos que allí no radica el problema. Los recursos retóricos utilizados en los textos constriñen la posibilidad de interpretación de las posiciones ideológicas de las distintas murgas. De esta manera, la presentación de ironías en las letras de canciones ofrece un entramado complejo del texto que dificulta el ingreso de los niños a la postura tomada por la murga. Algunas investigaciones del campo de la lingüística⁴¹ afirman que la ironía es un recurso muy utilizado en la oralidad y, en ese sentido, estrechamente vinculado a un contexto particular. En la medida que se aborda el análisis de la ironía en una situación descontextualizada - como sería la lectura de cuplés en torno a una problemática no vigente en la actualidad de esos niños- la conciencia de la diferencia entre lo lingüístico y lo contextual, disminuye (Crespo, 2009). Aunque estas investigaciones se refieren a estudios sobre la comprensión de los enunciados irónicos orales, podemos establecer vinculaciones con nuestro tema ya que las canciones de murga son textos creados para una situación comunicativa oral y situada. Las canciones de murga, a su vez, se constituyen en un acto teatral al momento de ser representadas, en la cuales se encuentran el dramaturgo, el público y los personajes. Allí, la ironía es actuación en la que ocurren “actos comunicativos escenificados”, incluyen además el sarcasmo y la broma, entre otras (Clark, en Crespo, 2009). Por todas estas cuestiones, el significado real de la ironía es implícito más que explícito y, en ese sentido, presenta mayores dificultades a la tarea de identificar la postura de cada murga.

⁴⁰ Los niños en 5to. año realizaron (en clases de Ciencias Sociales) un análisis sobre el estudio de un caso como estrategia metodológica que les permitió develar la realidad social a partir de que los alumnos analizaron y comprendieron una situación problemática, los sujetos sociales que intervenían, los intereses y los mecanismos que llevan a acuerdos y conflictos en determinadas circunstancias. Tomaron como caso el estudio de conflicto en el cerro de Famatina para pensar por qué es un problema social, que afecta a diferentes actores y que conlleva diferentes intereses y posiciones. A través de un juego de simulación se los invitó a ponerse en el lugar de los diferentes actores sociales involucrados en el conflicto en Famatina los diversos grupos de alumnos representaron diversos grupos sociales: representantes del gobierno de La Rioja, representantes de la Empresa Minera, asambleístas y vecinos. Esta metodología permitió que los alumnos se encuentren motivados para asumir una posición y para ello deban analizar todos los aspectos del problema, evaluar alternativas, tomar posiciones y confrontar con sus compañeros. Para ello investigaron, buscaron fuentes que les permitieron argumentar su posición e identificar las contradicciones dentro del grupo acompañados por las docentes del grado (Cebrian, Dobarro, Lacunza, Santoro, & Pappier, 2014)

⁴¹ Ver Clark, 1996; Cortes González, Franco Nieto, & Perez Rodríguez, 2011; Crespo, Benitez, & Cáceres, 2007; Crespo, 2009; Duveen & Lloyd, 2003; Nakassis & Snedeker, n.d.

En síntesis, si bien los alumnos poseían conocimientos previos sobre ciertas temáticas ambientales y sobre la posibilidad de encontrar diferentes posturas al respecto, éstas entran en tensión con sus concepciones morales sobre “lo bueno” y “lo malo” en un litigio ecológico a las que acceden al mismo tiempo que logran desentrañar la ironía o el sarcasmo en los textos. Aunque resulta insuficiente explicitar las posturas diversas en los textos para que los niños las reconozcan, consideramos que el despliegue del trabajo didáctico ha posibilitado la aproximación de los alumnos a esta diferenciación de posturas. El trabajo sostenido en diversos textos con perspectivas diferentes sobre la misma temática (y una intensa intervención docente) crea condiciones didácticas que favorecen la interacción en el aula y diversas aproximaciones al contenido de la clase aún estando frente a la utilización de recursos lingüísticos de gran complejidad.

En este sentido, fomentar el pensamiento crítico de los alumnos es un postulado general que, en este caso, encarna en la discusión sobre la sociedad en la que habitan y sus modos de funcionamiento. La discusión se habilita a través de crear contextos de intervención didáctica que permiten reorganizar los conocimientos previos de los alumnos y generar un cambio conceptual ya que los valores y la dimensión afectiva resisten al aprendizaje y se constituyen en “obstáculos epistemológicos” para la reformulación de ideas (Castorina & Kaplan, 2003). Desentrañar la ironía y el sarcasmo es otro tipo de obstáculo que la intervención de los docentes permite abordar. Las creencias de los niños, cargadas de valor y relacionadas con determinada identidad social, que construyen en sus interacciones con su contexto ofrecen resistencias que entran en tensión con la posibilidad de crítica y abstracción de la diversidad de ideologías e intereses políticos-económicos.

Entonces, podríamos considerar que las ideas previas guían la comprensión del texto, por eso es necesario profundizar en la discusión sobre el contenido para desentrañar las formas del lenguaje (la ironía en este caso) empleadas. Aún así, es probable que no todos los niños logren comprender la posición del autor respecto del tema, aunque en algunos se evidencia que sí lo hacen (como ha sucedido con Joaquín2).

4.2 Tensión entre descontextualización y recontextualización

Toda situación de escritura conlleva una descontextualización del texto producido. Diversos autores plantean que la escritura es una actividad intrínsecamente descontextualizada ya que implica una distancia espacial y temporal entre el productor del mensaje y sus destinatarios o interlocutores (Aisenberg & Lerner, 2008; Olson, 1998; Reuter, 2006). Así, el productor de un texto, además de descontextualizar el

mensaje original de su propio contexto de producción deberá, luego, insertarlo en un nuevo contexto de comunicación. Ya sea para él mismo o para otros destinatarios.

Según Reuter (2006), toda descontextualización está ligada y guiada por una recontextualización. Lerner agrega: “quien escribe tiene que contextualizar su escrito y esta auto-contextualización hace que los textos tengan una relativa autonomía” (Olson, 1995, citado en Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012).

En la secuencia de trabajo que aquí analizamos estos procesos de descontextualización y recontextualización son complejos ya que los niños descontextualizan el texto para realizar sus propias producciones en las cuales contextualizan el contenido a una producción escrita pero, luego, en la exposición de la muestra, descontextualizan su propio texto para recontextualizarlo nuevamente considerando sus destinatarios específicos. Los niños atraviesan un doble proceso:

- Descontextualizan de las fuentes escritas y recontextualizan en sus propios textos. Esta primera recontextualización consiste en producir un escrito acorde al tema estudiado.
- Descontextualizan su propia producción y la recontextualizan en su discurso oral. Esta segunda recontextualización es mucho más acotada a unos destinatarios específicos, niños de 1er año de la escuela.

En este doble proceso de descontextualización y recontextualización nos preguntamos: ¿qué recortes de contenidos realizan para los destinatarios de la muestra? ¿Cómo organizan sus textos en esa descontextualización y recontextualización en la comunicación oral?

Tomemos un ejemplo para analizar lo que sucede. En las clases previas a la muestra los alumnos habían elaborado el texto que contenía información sobre el carnaval de Oruro. La producción en su versión final decía:

Carnaval de Oruro

El carnaval de Oruro, en la Cordillera de los Andes, es una explosión de colores vibrantes. Es una fiesta religiosa.

El carnaval dura 6 días: 3 de ellos parte religiosos con misas y fiestas. Cada bailarín jura bailar 3 años seguidos para la Virgen de Socavón.

En el año 2001 fue nombrado Obra Maestra del Patrimonio Cultural.

En la muestra, éste era uno de los textos que debían explicar. Cada alumno decidía si leía el cartel, lo explicaba con sus palabras o ambas cosas. En el fragmento que se

expone a continuación, Candela explica a los “visitantes” de 1º año la particularidad del carnaval de Oruro apoyándose en el texto elaborado:

(...)

Candela: Acá tenemos otros tipos de diablillos, diferentes. El carnaval de Oruro queda en la Cordillera de los Andes, ¿saben dónde queda? Es el lugar que separa Argentina de Chile (bullicio). El carnaval de Oruro tiene muchos colores, por eso están tan coloridos los diablillos. El carnaval dura 6 días, tres de esos días son parte religiosos, o sea, están en las misas, todo lo que tiene que ver con las iglesias ¿vieron?, las religiones, bueno... y los bailarines juran bailar 3 años seguidos para la Virgen de Socavón que es una virgen que rinden culto bailando lo bailarines de las comparsa. En el año 2001 se nombró obra maestra Patrimonio, se nombró cultura todo lo de allá, todo lo de Oruro. ¿Entendieron algo?

(40:50 a 42:03)

Como se puede ver, Candela se apoya en el texto elaborado pero no lee lo que allí está escrito textual sino que reelabora, recontextualiza, su texto a los destinatarios del texto.

En primer lugar, establece una conexión entre lo que acababan de ver - el carnaval de Salta y Jujuy- y lo que ella explicaría. Esta relación estaba implícita en el recorrido museográfico de la muestra, aún para ella misma ya que la muestra había sido montada por las docentes de los espacios. Sin embargo, Candela la descubre y decide explicitarla. Así, “los diablillos” establecen el punto de contacto entre dos carnavales. Halla una semejanza en una muestra que, aparentemente, se organiza sobre la diferencia entre carnavales.

En segundo lugar, vemos que la estrategia de Candela se basa en la ampliación de información. Parecería que la información que tiene el texto escrito, no es suficiente para su explicación, o bien, no es suficiente para explicárselo a los niños de 1º.

Texto escrito	Texto verbalizado
	<i>Acá tenemos otros tipos de diablillos, diferentes.</i>
El carnaval de Oruro,	El carnaval de Oruro
en la Cordillera de los Andes,	queda en la Cordillera de los Andes, <i>¿saben dónde queda? Es el lugar que separa Argentina de Chile (bullicio).</i>
es una explosión de colores vibrantes	<i>El carnaval de Oruro tiene muchos colores, por eso están tan coloridos los diablillos</i>

Es una fiesta religiosa. El carnaval dura 6 días: 3 de ellos parte religiosos con misas y fiestas.	El carnaval dura 6 días, tres de esos días son parte religiosos, <i>o sea, están en las misas, todo lo que tiene que ver con las iglesias vieron, las religiones, bueno...</i>
Cada bailarín jura bailar 3 años seguidos para la Virgen de Socavón.	y los bailarines juran bailar 3 años seguidos para la Virgen de Socavón <i>que es una virgen que rinden culto bailando lo bailarines de las comparsas.</i>
En el año 2001 fue nombrado Obra Maestra del Patrimonio Cultural.	En el año 2001 se nombró obra maestra Patrimonio, <i>se nombró cultura todo lo de allá, todo lo de Oruro.</i>
	<i>¿Entendieron algo?</i>

Candela amplía pero no agrega información. Es decir, expande términos o conceptos que ya están dichos en el texto escrito pero, como supone que sus “visitantes” desconocen algunas ideas o ciertos conceptos específicos, amplía con su explicación personal. Aunque las explicaciones que da, no siempre son ajustadas o fieles al contenido abordado, este procedimiento lo utiliza cuando aparece la mención a la Cordillera de los Andes, los aspectos religiosos, la Virgen de Socavón y la Obra Maestra del Patrimonio Cultural.

También toma otra decisión, la de cambiar completamente un fragmento. En vez de leer “es una explosión de colores vibrantes”, decide cambiar por “El carnaval de Oruro tiene muchos colores, por eso están tan coloridos los diablillos”. Se desresponsabiliza de la necesidad de explicar cómo sería una explosión de colores vibrantes pero su expresión le quita la fuerza predominante del uso de los colores que es típica de este carnaval y, por ello, luego tiene que agregar “por eso están tan coloridos los diablillos”.

Esta estrategia de leer fragmentos y ampliar con explicaciones personales, sobre todo cuando se trata de términos específicos, se encuentra presente en la mayoría de las intervenciones de los niños durante la muestra. En algunos casos, también invitan a los “visitantes” a analizar las imágenes que acompañan a los textos. En otros casos, como el de Candela, establecen puntos de encuentro entre los diversos carnavales.

En síntesis, el doble proceso de descontextualización y recontextualización conserva información relevante para explicar cada carnaval, pero además agrega nuevos elementos vinculados a información extra que permite contextualizar ciertos datos o bien, a interpretaciones propias construidas a lo largo de la secuencia de trabajo.

Este vaivén entre descontextualización y recontextualización se hace posible debido a la creación de situaciones didácticas especialmente diseñadas bajo el propósito de que los niños tengan que transitar diversos posicionamientos y tengan que reelaborar sus saberes, aún en construcción.

Candela es un ejemplo que muestra cómo los marcos asimiladores (Aisenberg, 1993) de los niños entran en tensión al atravesar distintas situaciones didácticas. En primer lugar, al tener que entender el tema y producir un texto escrito que será público y, luego, al realizar una exposición oral (de un texto escrito) que presenta otras características específicas a las que debe ajustarse y ajustar su propio texto, in situ.

4.3 Tensión entre exteriorización e interiorización

La exteriorización es otra de las características constitutivas de la escritura según Goody (2008) ya que permite la objetivación, “al materializar lo que se piensa en el texto, es posible analizarlo como ‘objeto’ externo al productor” (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012, p. 43). Sin embargo, en el marco de situaciones de estudio en las que se copia y selecciona, se sintetiza o reformula también favorece la interiorización de lo que se está aprendiendo.

En la secuencia de carnaval, los niños exponen lo que van aprendiendo en diversos momentos, sin embargo, gran parte de la información que se encontraba disponible en las fuentes escritas no fue incluida en sus producciones. ¿Cuánto pueden apropiarse los niños del tema? ¿Solo lo que pudieron objetivar lo que se encuentra en sus producciones?

Podemos examinar este problema en el registro de audio de la muestra en la que los alumnos explican a los niños más pequeños los carnavales. Así podemos poner en relación lo que dicen con lo que manifiestan saber en sus textos escritos.

En el fragmento que exponemos a continuación, Pilar y Lucas explican a un grupo de niños más pequeños cómo se festeja el carnaval del norte⁴². Lucas, es uno de los autores del texto de este carnaval que se encuentra expuesto en la muestra.

⁴² Para argumentar esta tensión analizaremos los fragmentos de registro de audio de la muestra en la que los alumnos explican a los niños más pequeños el carnaval del norte. Es decir, solo tomaremos en este caso los minutos 24:31 al 26:41 y del 39:06 al 40:40 de nuestra grabación.

(...)
Lucas: Enterrando y desenterrando un diablo.
Pilar: Sí, un diablo de carnaval.
Lucas: Que es como si fuera su Dios, a ese diablo le tiran...
Pilar: Le tiran como ofrenda, digamos como para regalarle al dios, le tiran hojas de coca, alcohol y cigarrillos. Luego, celebran bailando y festejando a su manera, digamos. Dura aproximadamente una semana, y después se vuelve a enterrar el diablo y se espera otro año para volver a festejarlo. Es bastante similar a lo que pasa en Jujuy...
Lucas: En Jujuy pasa casi lo mismo
Pilar: Se celebra en la Quebrada de Humahuaca y los momentos más importantes de la ceremonia son el desentierro y el entierro del diablo. Al carnaval asisten unas 3000 personas más o menos y se festeja tirándose agua, harina y serpentinatas.
(...)

Los chicos retoman algunos aspectos del texto elaborado y lo reformulan en sus intentos de explicar a otros este tema. Recuperan ideas centrales como el entierro y desentierro del diablo, los bailes y los modos de celebrar típicos de la región. Tanto Lucas como Pilar hacen el esfuerzo de descentrarse de sus conocimientos y de ampliar su explicación saliéndose del texto. No leen el texto ni releen fragmentos del mismo, aunque lo expanden con una explicación sobre un término específico como es la cuestión de las ofrendas. Lucas, además, ubica al Diablo entre las deidades y establece una relación de proximidad entre los dos carnavales, Salta y Jujuy.

Seguramente esta distancia que empiezan a establecer entre ellos y el texto esté relacionada a la presencia de los destinatarios reales y a la tensión entre exteriorización e interiorización. En sus explicaciones del texto escrito elaboran nuevos textos que permiten objetivar reiteradamente lo que se piensa, se sabe o se cree que se está aprendiendo.

Cuando tienen que explicarle este carnaval a otro subgrupo de niños de 1º grado, el discurso que enuncian varía. Veamos:

(...)
Lucas: Miren, estos son trajes que se usan en el carnaval de Jujuy...
Nicolás⁴³: En Jujuy había un dios que se llama El Diablo.
Pilar: En Jujuy había una diosa que se llama Pachamama que era representada por diablos, entonces los diablos se celebran en la Quebrada de Humahuaca bailando y festejando y luego de una semana se juntaban 3000 personas y se enterraba un diablo de carnaval y se le hacían ofrendas como hojas de coca, cigarrillos y alcohol. Acá pueden ver otros tipos de diablillos que son diferentes porque son del carnaval de Oruro que también queda en la Cordillera de los Andes.
(...)

⁴³ Nicolás se suma al grupo de Pilar y Lucas en tanto “acompañante” o “guía” del grupo de visitantes de la exposición.

En este breve fragmento podemos ver a Lucas y Pilar, los encargados de esta sección de la muestra que exponen el tema y a Nicolás que interviene en la explicación desde otro lugar. Hasta este momento, Nicolás no estaba encargado de comentar ninguna sección específica de la muestra sino que era el responsable de guiar a la “visita” por los distintos espacios y explicar las generalidades que la atravesaban. Tenía un rol importante ya que era quien debía hilar y reconstruir el sentido de la muestra para los visitantes. Pero, al llegar al carnaval de Salta y Jujuy, Nicolás interviene seguramente por haber sido parte del proceso constructivo del texto. Nicolás, junto a Lucas y a Lucio, fueron los encargados de estudiar y entender el carnaval del norte para elaborar este cartel para la muestra. Sin embargo, pese a su buena predisposición para participar de la exposición, Nicolás realiza una introducción al tema poco favorable.

Lucas y Pilar ya habían construido un modo de acercarlos el tema a los “visitantes”. Primero hacían mención a los trajes que se podían observar en la muestra, así planteaban la existencia del Diablo del Carnaval que les permitía explicar su desentierro y su posterior entierro con ofrendas, para luego hacer mención de la popularidad de este festejo particular. Pero en esta oportunidad este discurso se vio interrumpido por la intervención de Nicolás que rompió la estructura organizativa de ese texto verbal y dejó ver las grietas de la construcción de sus conocimientos.

En el fragmento anterior, se puede observar que los niños aún poseen dudas e incertezas sobre el carnaval del norte en las referencias a sus deidades, tanto en la mención al diablo como en la que hacen de la Pachamama. Los puntos conflictivos del tema y la resistencia que ofrece el contenido, por ser diverso y lejano a los niños, se hacen evidentes en este minuto y medio de explicación.

En síntesis, mientras el texto escrito presenta la información pertinente y bien organizada, la explicación que lo acompaña expone aspectos a seguir profundizando en el estudio del tema. Es decir, la escritura permite objetivación ya que pone distancia del contexto, de la situación y del sujeto, y en este movimiento de exteriorización y de interiorización los sujetos se apropian de los discursos y de los contenidos. Cuando los niños escriben sus textos exteriorizan algunas de sus ideas pero, simultáneamente, la escritura epistémica permite reelaborar ese saber.

4.4 Tensión entre transcripción y construcción

El lugar que se le otorga a la transcripción en la escritura es uno de los cuestionamientos que se ha realizado a la escuela. La enseñanza usual en clases de Ciencias Sociales, incentiva la copia de fragmentos de los textos leídos en las tareas de completamiento de cuestionarios sobre comprensión lectora. Como ha planteado Aisenberg (2005), en situaciones de trabajo con textos de Ciencias Sociales, la tarea consiste en descomponer el texto y, usualmente, esta descomposición es acompañada de preguntas escritas que los alumnos deben responder fragmentando el texto y transcribiendo dichos segmentos como respuestas a estas consignas. En este tipo de tareas, el alumno solo identifica qué fragmento del texto responde a la pregunta, y lo transcribe en respuesta (realiza una copia selectiva).

Sin embargo, la transcripción no necesariamente tiene que ser entendida como una mera mecanización del proceso de lectura. Si las condiciones didácticas son ajustadas, la transcripción puede tener un papel relevante en la elaboración del conocimiento ya que se la considera como otra dimensión constitutiva de la escritura. Es decir, la transcripción puede entenderse como transcripción de lo ya escrito en algunos textos fuente pero también de lo que ya se sabe en tanto lo niños toman fragmentos de dichos textos como propios y los integran (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012).

En el contexto de la secuencia de carnaval, los alumnos escriben con variados propósitos. En ocasiones escriben para sí mismos para organizar la información y entenderla (cuadro de organización de información sobre diversos carnavales, tomas de notas de la entrevista a un murguero, anotaciones posteriores a la lectura en profundidad de un carnaval específico) y, al final del proyecto, escriben para otros destinatarios produciendo los carteles explicativos para la muestra.

¿Cuánto construyen y qué transcriben de las fuentes los chicos en torno a los textos sobre carnaval? ¿Cuáles son los rastros de la propia construcción? Analizaremos aquí algunas de las producciones realizadas y revisadas por los niños con el propósito de intentar dar respuesta a estos interrogantes.

En la clase 13, los alumnos tenían la tarea de escribir los textos para la muestra. Como ya mencionamos, los niños tenían consigo las fuentes leídas en la clase de profundización en un carnaval y dos imágenes que la docente había aportado sobre

ese festejo específico. Las fuentes para los grupos consistían en tres artículos: una nota actual de diario, un artículo de algún portal confiable (por ejemplo: www.portaldesalta.gov.ar para el grupo del Noroeste Argentino) y un artículo con información más global como la página de Wikipedia.

Veamos los textos que producen tres grupos que se encontraban trabajando con los carnavales del Noroeste Argentino, de Brasil y de Buenos Aires. Presentamos los tres casos comenzando por dos carnavales más conocidos por los niños desde sus conocimientos previos, siendo el primero (Buenos Aires) además más trabajado en clase que el segundo.

El caso del carnaval de Buenos Aires.

CARNAVAL DE BUENOS AIRES⁴⁴	
Este es el carnaval de Buenos Aires: Tiene la particularidad de tirar agua con bombitas, baldes o distintos elementos.	
<i>En la actualidad los que juegan con agua son los niños.</i> Otra particularidad del carnaval de Buenos Aires, es que hay murgas, que. <u>Ellas</u> hacen un concurso llamado precarnaval para ver cuáles son las murgas que aparecen en los carnavales bailando y cantando en el cual las murgas compiten en el carnaval. También existe un circuito alternativo integrado por muchas murgas que prefieren la autogestión de sus carnavales sin reglamentación del gobierno.	
En la imagen 1: se muestra a hombres y mujeres dando patadas al aire que es lo que hacen todas las murgas. En la imagen 2: se muestra muchas personas reunidas festejando el carnaval, y viendo niños y adultos en una murga. Cada integrante uno tiene el mismo traje con los mismos colores y con la misma textura el mismo material pero con distintos apliques.	

Este texto a diferencia de los otros contiene varios intentos que luego son desechados. Aproximadamente dos terceras partes del texto son producción nueva y el tercio restante es transcripción.

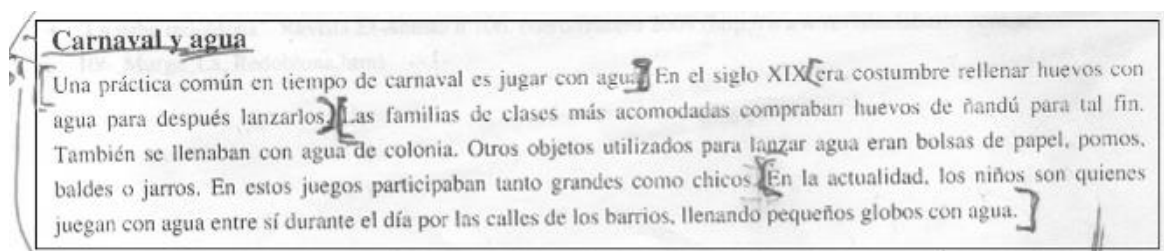
El texto comienza reformulando un dato que se encontraba en dos textos fuente. Los autores escriben “tiene la particularidad de tirar agua” reuniendo así dos fragmentos similares. Uno de ellos se encuentra en la página 2 del TF1 y afirma que “una práctica común en tiempo de carnaval es jugar con agua”, mientras que el segundo fragmento

⁴⁴ Es necesario recordar los símbolos de normalización mencionados anteriormente:

Fuente tachada	Texto <i>tachado</i> en versión inicial. Fragmento eliminado.
<u>Fuente subrayada</u>	Texto agregado en versión inicial o en revisión.
Fuente en Negrita	Texto transcrito del texto fuente.
<i>Fuente en Negrita cursiva</i>	Producción propia de los autores muy similar al texto fuente.

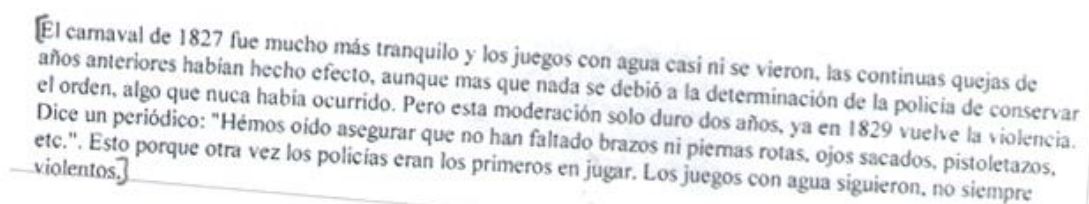
corresponde a final del TF3 que menciona que “los juegos con agua nunca desaparecieron”. La producción original que realizan los niños demuestra un amplio trabajo de lectura de las fuentes. Resumen en una frase breve una temática que es abordada en dos textos fuente, y generalizan esta costumbre de tirarse agua a través de su “particularidad”.

Los TF1 y TF2 mencionan este aspecto en diversas partes. Así, por ejemplo, en el TF1 este tema se encuentra en un apartado específico como se puede ver a continuación:

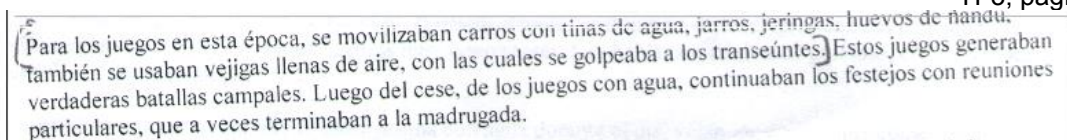


TF 1, página 2

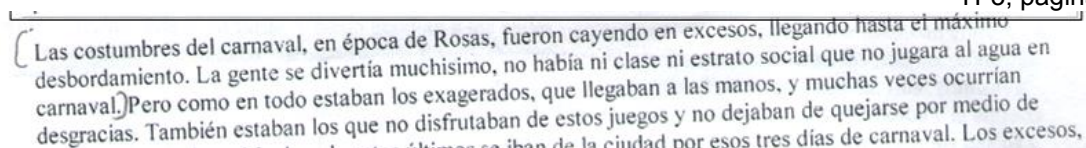
En el TF3⁴⁵ la temática del agua aparece recurrentemente a lo largo de sus cinco páginas, de las cuales, los chicos remarcaron solo las menciones sobre los festejos con agua como se puede ver a continuación:



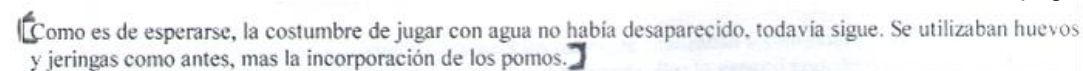
TF3, página 1



TF3, página 2



TF3, página 2



TF3, página 3

⁴⁵ Cagliari, M. (2000) "Historia del carnaval bonaerense" en *Agenda de Reflexion* -. Disponible en: <http://www.agendadereflexion.com.ar>

Lo normal en estos años era que la gente jugaba con agua durante el día, veían los corsos, que comenzaban tipo cinco y media o seis de la tarde, y luego acudían a los bailes públicos o particulares, que comenzaban entre las 9 y 11 de la noche y terminaban de madrugada. Decía una crónica de 1872: "En los teatros, las puertas se abrirán mañana, el lunes 12 y el martes 13, a las 11 de la noche, y se cerrarán a las 4 de la madrugada. Los "tranways" estarán en funcionamiento toda la noche. En los teatros, los palcos costarán alrededor de 200 pesos y la entrada 100. En el Teatro de la Alegría los precios serán más módicos para los bailes de máscaras: 60 pesos los palcos y 25 la entrada para hombres. Las damas entrarán gratis. No habrá algún disfrazado que se haga pasar por mujer?" Este año de 1872, los juegos con agua fueron prohibidos por la policía, solo se permitían los disfraces y las comparsas.

TF3, página 3

En estos tiempos estaba prohibido jugar con agua, solo se podía arrojar "papel cortado, flores, serpentinas y laminillas de mica" Esto no quiere decir que no se jugara con agua, se siguió haciendo a pesar de todas las prohibiciones, pero por lo menos con menos violencia. Se solía dejar caer bolas de papel mojadas desde los balcones o azoteas sobre la gente, a veces sujetas con hilo para volver a utilizarla.

TF3, página 4

Los carnavales fueron mantenidos como fiesta pública por entidades que se organizaron en función de lazos de vecindad y territorio, que es la forma que todavía se encuentra en nuestros días. Desaparecieron los corsos, pero todavía se festeja. Y obviamente los juegos con agua nunca desaparecieron por más prohibiciones que les implantaron.

TF3, página 5

Los niños sintetizan toda la información encontrada sobre el festejo con agua en la frase inicial y a su vez expanden esa entrada con la enumeración de los distintos modos de jugar con agua. Es decir, explican y describen el modo más característico de festejar el carnaval de Buenos Aires.

En el siguiente párrafo, hacen referencia a "la actualidad" y transcriben con cierta transformación el final del apartado ya mencionado del TF1 que dice "en la actualidad, los niños son quienes juegan con agua entre sí...". Esta mención a la actualidad supone un antecedente no explicitado en el texto de los niños pero que se encuentra ampliamente referenciado en los TF. Es probable que hayan tomado la decisión de dejar fuera de esta producción los datos históricos ya que esta información se hallaba presente en otros carteles de la muestra, producidos en el área de Laboratorio de Ciencias Sociales.

A continuación hacen referencia a un dato ampliamente estudiado con el testimonio o fuente oral ("hay murgas") y explican un tema que había sido de mucha discusión en las clases porque resultaba de difícil comprensión. A pesar de ser bonaerenses y de haber visto murgas en sus vidas cotidianas, si no se participa en una de ellas, este mecanismo de los concursos o circuitos alternativos no está a la vista. Para aquel contenido con el que tienen más familiaridad, que se vincula a la idea de un concurso para definir quién desfila, usan más palabras propias e incluso reformulan su propio discurso. Sin embargo, para aquello que se distancia de sus conocimientos previos sobre el carnaval, que es el circuito autogestionado de las murgas, los niños deciden

transcribir textualmente todo el segmento. Más allá de la diferencia entre producción propia y transcripción textual, ambas ideas se encuentran bien integradas y explican un modo de funcionamiento social que no es observable.

Finalmente, en el último párrafo, describen otros elementos propios del carnaval de Buenos Aires con apoyatura de la imagen e introducen textos completamente propios con información relevada por el entrevistado.

El caso del carnaval de Brasil:

CARNAVAL DE RIO Y BAHÍA (BRASIL)

El carnaval de Brasil es uno de los carnavales más coloridos del mundo (como se ve en la imagen 1). **La sensualidad, belleza, gracia, grandiosidad, el ritmo, el movimiento y la danza** (como se muestra en la imagen 2) desfilan a través de las escuelas de más de **5000 bailarines** y diferentes temas en el sambódromo. Por sus trajes decorados con plumas, perlas, accesorios coloridos y telas de color, **el carnaval de Brasil es uno de los más famosos del mundo** y se festeja **en febrero 6 días antes del miércoles de ceniza**.

Pero el carnaval de Río no es el único. **El carnaval de Bahía también es famoso por los tríos eléctricos, enormes camiones con luces y sonido arriba de los cuales cantan y bailan algunos de los conjuntos bahianos de moda.** También está **el bloco, conjunto de personas que pagan una suma de dinero para poder participar del mismo. A cambio se les da una camiseta llamada abadá que los distingue y le permite disfrutar del show desde un lugar cercano al trío.**

Solo aproximadamente un tercio del texto son palabras propias de los niños. Podríamos decir que la mayor parte del texto es transcripción de las fuentes. Desde el punto de vista cuantitativo, es así. Sin embargo, transcripciones textuales, reformulaciones del texto fuente y palabras propias conviven para organizar un nuevo texto que en sí mismo tiene unidad y no es idéntico a ninguna de las fuentes. Esto supone un trabajo de reorganización conceptual de los alumnos que no es independiente de la consigna recibida. En efecto, al no tener que responder a preguntas fragmentadas sino tener que producir un texto para una circunstancia nueva, los chicos toman directamente de las fuentes, reformulan y aportan algo propio. Ante todo aportan una organización propia del texto. En esa nueva organización, algunas expresiones originales como “el carnaval de Brasil se caracteriza por el color” (TF1) se transforma en “es uno de los carnavales más coloridos del mundo”. Esta expresión combina una información sobre la cual no tienen duda con una forma de expresión propia de los textos y el tema que están leyendo. Otras expresiones permanecen idénticas a las fuentes. Es importante advertir que las mismas no son solo una, de allí que el esfuerzo de integración coherente también suponga un trabajo conceptual.

Por último, examinemos qué es lo nuevo, en el sentido de diferente a las fuentes, que los autores agregan en este texto. Indicaciones para insertar imágenes, un procedimiento cuya forma toman sin duda de los diversos textos que fueron ampliando su conocimiento del tema, no necesariamente del textos sobre el mismo carnaval que están exponiendo. El sujeto de la segunda oración está compuesto por varios sustantivos abstractos que extraen de una de las fuentes (sin duda sería muy difícil de producir por ellos mismos), del mismo se predica con una construcción propia que proviene de un conocimiento ya interiorizado. La última oración del primer párrafo se inicia con una circunstancia causal (“por sus trajes decorados con plumas, perlas, accesorios coloridos y telas de color...”) cuyo contenido es producto de un amplio debate en las clases (ver clase 4) y que sirve para introducir de manera pertinente el fragmento que reproducen textualmente. El segundo párrafo se enlaza a partir de marcar una salvedad (“pero”) que introduce la descripción del segundo carnaval cuyas dos notas características son los tríos y el bloco.

Más allá de que la mayor parte del texto es transcripción no hay duda de que el conjunto es una producción genuina de autor.

El caso del carnaval del norte.

CARNAVAL DEL NORTE

En el Valle Calchaquí los carnavaleros se estila se acostumbran a que, después de las corridas y los juegos con agua, se reúnen en algunas casas a comer comidas apetitosas y, generalmente, abundante. ~~Se reparan recuperan fuerzas y se reinicia continúa con los preparativos para esta vez asistir a la reunión donde los amigos han convenido encontrarse.~~

~~Se hacen cambios de ropas mojadas y en alarde se cambia el montado para lucir caballos frescos y brillosos se estructuran observaciones cargadas de bromas e ironías.~~

En la Quebrada de Humahuaca, Provincia de Jujuy, ~~el carnaval asimiló elementos del tomaron elementos bolivianos~~ que no aparecen en la zona relativamente próxima como la del Valle Calchaquí para su carnaval. Aquí los protagonistas son los diablos representados con máscaras, trajes chillones y entre ellos los cuernos distinguibles, típicamente demoníacos como muestra la Imagen 1.

Este carnaval se celebra cavando una fosa donde se recuesta Pujllay, que es un muñeco que simboliza el diablo de carnaval. **Se canta, se grita y se llora. Al mismo tiempo se echan frutas y todos los obsequios recibidos para garantizar el duplicado de estos.** Luego cesan los llantos y festea, como muestra la Imagen 2.

Este texto producido sobre el carnaval más alejado a las vivencias y conocimientos previos de los niños es también el más largo y en el que se registra mayor porcentaje de transcripción textual que, además, pertenece a una sola fuente. Se trata de una extracción de fragmentos presentados en el mismo orden que en el texto fuente.

¿Qué es lo propio de los autores? Ante todo la selección misma que contiene las costumbres de los Valles Calchaquíes (primer párrafo) y de la Quebrada de Humahuaca. De la primera zona se especifican las costumbres. De la segunda, su origen, elementos centrales y la ceremonia central del entierro del diablo. ¿Qué sucedió con este grupo de niños? ¿Con qué criterios realizan la selección de información? ¿La realizan pensando en los destinatarios de la muestra o en ellos mismos? Llamamos la atención algunos recursos en esta extensa reformulación. En varios momentos se apelan a construcciones sinónimas o equivalentes desde el punto de vista del sentido, como si los autores estuviesen explicándose el texto fuente a sí mismos a través de la reescritura: el impersonal “se estila” queda reemplazado por “se acostumbran”; las fuerzas en vez de “repararse”, se “recuperan”; los preparativos en vez de “reiniciarse”, se “continúan”; en vez de “asimilar” elementos, se “toman”. El texto también se explica a sí mismo cuando los autores completan el sentido de lo producido con la remisión a las imágenes. Los sujetos poco claros en los enunciados parecen una dificultad para estos escritores que prefieren explicitar que son “los carnavaleros” quienes acostumbran y, aparentemente, son también ellos quienes “tomaron elementos”. En síntesis, el conjunto no dice lo mismo que el texto fuente y tiene sentido más allá de ciertas fallas gramaticales.

En síntesis, si analizamos comparativamente las tres producciones podemos ver que los grupos utilizan la copia textual de fragmentos de los textos fuente. Sin embargo, como hemos afirmado en los análisis pormenorizados de cada una de ellas, la mayor o menor utilización de esta estrategia de escritura no implica mejores o peores textos. Todos los textos elaborados tienen coherencia y implicaron un evidente proceso de análisis por parte de los autores.

El grupo de Buenos Aires es el que menos copia textual realizó ya que elaboró su texto con información proveniente de sus representaciones sociales y datos aportados por el murguero entrevistado. En el único momento en el que introducen un recorte de un texto fuente es el relacionado con la “diversidad de circuitos” dentro de un mismo carnaval, aspecto que había sido un punto de interés de las clases previas que los condujo a tener que dejarlo escrito. El grupo del carnaval de Brasil, utiliza tanto copia textual como texto propio para las expansiones de información. Mientras que el grupo que escribe sobre el Carnaval del Norte es el que organiza el texto en su mayoría con estos recortes textuales. Suponemos que esta diferencia adoptada por el grupo del Carnaval del Norte se relaciona a la complejidad del modo de festejo de este carnaval específico por lo cual, a menor certeza respecto del contenido de referencia, mayor es

el nivel de apego al texto fuente, aunque este apego signifique un “recorte y pegue” que, en algún fragmento, quede con cierta desconexión entre las partes y quite cohesión al texto.

Esta tensión, entre transcripción y construcción, es la más fuerte de todas las encontradas en los textos que los niños escribieron en el marco de crear una muestra del carnaval. Hallamos en los textos de los niños, tal como ya lo afirmaron Lerner, Larramendy y Benchimol, que “producir un nuevo texto es crear un tejido que oscila entre repetición y reapropiación de otros textos” (2012, p. 44). O en palabras de Reuter (2006:145):

- “les modalités même de la transcription changent de forme (en raison du contexte, des genres employés...) à l'écrit;
- la transcription participe de la construction (en permettant des manières d'objectiver et de revenir sur ce qui est conçu consciemment et /ou inconsciemment);
- les deux dimensions participent également de l'écriture, dans des relations et selon des pondérations variables, en fonction des pratiques, (et de leur phase de mise en œuvre), des univers de l'écrit, des modes d'acculturation. Prendre cela en compte permet de sucroit d'éclairer certaines représentations à première vue <limitées>, contradictoires ou variables selon les pratiques référées, de distinguer des cultures de l'écrit et des modes d'acculturation sensiblement différents, de mieux comprendre certains problèmes d'écriture tributaires de cette tension structurante entre transcription et construction.

Toujours en raison de sa perspective, Goody a porté l'accent sur l'objectivation que permet l'écriture, via la distance, le décrochage du contexte, de la situation, du sujet, du flux langagier...”

La transcripción se conforma como una posibilidad de apropiación del contenido. Quien transcribe no lo hace azarosamente, no realiza un “recorte y pegue” sin sentido, sino que realiza un proceso de selección, jerarquización y ajuste de la información escogida bajo criterios de legibilidad, coherencia y adecuación a los propósitos de escritura. Si bien la transcripción se constituye en una estrategia válida para la producción de textos y todos los grupos de alumnos apelaron a ella para elaborar sus propios textos, los niños que más transcribieron son aquellos cuyo tema de estudio era más lejano a sus conocimientos previos como fue el caso del Carnaval del Norte. Podríamos pensar que la reproducción textual de una frase extraída de un texto puede indicar un profundo estudio del tema, a diferencia de lo que suele considerarse.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Los capítulos 3 y 4 explican el diseño y desarrollo de una secuencia de estudio sobre el carnaval, en la cual se han producido diversos y variados cambios en los conocimientos de los niños participantes. Las condiciones didácticas generadas por las docentes de las clases analizadas posibilitan a los alumnos transformar sus conocimientos y hacer visible distintos indicadores de sus avances. Como hemos analizado en el capítulo 4, encontramos rastros de sus aprendizajes tanto en situaciones de lectura y escritura como en las exposiciones orales de la muestra.

Rastros de aprendizaje de los alumnos

En relación a los contenidos sociales, los alumnos pasaron de conocer aspectos generales del carnaval a entender la diversidad de carnavales -la diversidad de modos de festejo o de prácticas culturales-, a dilucidar las posiciones y a posicionarse a sí mismos ante el tema. Los niños fueron considerados como constructores de conocimientos sociales pero también como actores de la compleja realidad social (Lenzi & Castorina, 2000) que toman postura frente a ella.

“Que nos enseña realidades tan dolorosas a veces, que uno espera que no sea verdad. A mí también me gustó más esa canción. “Lo que el tiempo me enseñó” me gustó ya que dice cosas que son importantes pero que en realidad no lo son. Por ejemplo, la bandera, la bandera es un símbolo que se inventó para tener más poder y la verdad es que es un palo con una tela, con un jirón flameando en el cielo. Y lo que dijeron los chicos de los valientes y los cobardes y también que el después de tantas guerras, el mapa es un papel que se reparte entre los reyes...”

Joaquín refiriéndose a la canción “El tiempo me enseñó”

En relación a las prácticas del lenguaje, los alumnos transitaron un camino donde, al mismo tiempo, que se crearon condiciones para entender qué dice un texto periodístico, informativo o lírico también se generaron situaciones para interrogarse acerca de desde dónde lo dice, cuál es la postura que toma el autor y cómo la comunica a los lectores. Asimismo, fueron construyendo progresivamente la globalidad del tema que se aborda en los textos y el lenguaje con que se trata. Se esforzaron por comprender cómo se transforma el tema por efecto de los distintos usos del lenguaje.

“¿Qué querrá decir Tabaré Cardozo con “el tiempo me enseñó...”?”

“Que él lo vivió” (Francisco)

“Que con el tiempo vos aprendés cosas” (Pablo)
(Trabajo en grupos durante la Clase 10)

“Nos gustó porque aunque estando en dictadura se animan a decir cosas sin decirlas”
(Lara refiriéndose a “Murga la...” en la puesta en común de la clase 10)

Ambas áreas de saber se entrelazaron en situaciones didácticas en las que la interacción entre la lectura y la escritura (y también la oralidad) permitieron un mayor acercamiento al objeto de conocimiento. Aisenberg (2001) afirma que leer para aprender supone resolver dificultades vinculadas a la interpretación de contenidos nuevos, proceso en el cual los conocimientos previos específicos del lector pueden resultar insuficientes, poco adecuados, contradictorios. Leer para saber implica saber para leer. Aquí radica la importancia de la planificación y la intervención docente. Desde el inicio del trabajo con los niños, se dejó de lado la mirada instrumental de la lectura que considera que una vez que los niños leen se puede acceder directamente al contenido del texto. Las situaciones desarrolladas en el aula demuestran, una vez más, que la lectura de textos cuyos contenidos no son cercanos, debe ser acompañada y problematizada. No basta con leerles a los niños, sino que es necesario desentrañar algunos sentidos. No es necesario descomponer el texto en ideas principales o secundarias, sino que se requiere debatir qué postura toma el autor y qué pistas deja en el texto para que los lectores podamos darnos cuenta, como podemos ver en los ejemplos que continúan:

Docente: ¿Qué dice? Joaquín tiene razón, ¿no? Esta parte del Carnaval de Tilcara habla de que hay diferentes tipos de música. ¿Por qué serán estos diferentes tipos de música?
Alumno: Porque también, eh, empezaron, ¿no? que, como los negros que vinieron de África que tocaban un tipo de música, y los españoles vinieron de Europa tocaban otro tipo de música, eh, el carnaval, entonces, eh, es una mezcla de esos dos estilos de música.
Docente: Es una mezcla de distintos estilos. ¿Alguien entendió otra cosa?
Alumno: Se fusionó.
Docente: Se fusionó, ¿no? Fíjense, dice: “*Y el Carnaval no es inmune a los intercambios culturales que se dan hoy en Jujuy*”. ¿Qué quiere decir eso que no es inmune a los intercambios culturales?
Pilar: No. Que para mí sería como que puede llegar a, ¿cómo es que se llama? Eh. Que puede fusionarse de vuelta, fusionarse de vuelta.

Intercambio de la clase 5

Catalina: A mí esta me parece muy rara porque dice “*Era un lujo el escuchar aquella murga callada/único caso en la historia, ninguno desafinaba/tuvo gran aceptación porque todita la audiencia/imaginaba la murga de acuerdo con su conciencia*”. Es raro porque que sea una murga callada y que además le guste a todos... no sé...

Docente: ¿Y por qué será callada la murga?

Mateo: A ver cómo es el título... “*Murga la...*” y porque no tiene ningún título...

Docente: ¿Y por qué no tendrá título?

Catalina: Porque es una murga callada

Docente: Y además miren el año, 1983, es la época de la dictadura uruguaya

Mateo: ¡Ah, no había visto eso!

Docente: ¿Qué creen que habrá pasado en la dictadura uruguaya con las murgas?

Mateo: Y... seguro que no podían cantar

Mateo: Y como que decían las cosas calladas... como que no decía nada pero todos se imaginaban distintas cosas

Docente: Ah, pero como te deja imaginarte, en realidad dice algo... Fíjense, cómo ya habíamos visto en la otra clase. A veces las murgas usan formas de decir las cosas, que dicen sin decirlo ¿no?

Trabajo en grupos durante la Clase 10

Por otro lado, la posibilidad que tuvieron los alumnos de entrar al mundo del carnaval a través de las voces de los murguistas guarda relación con las condiciones didácticas. Las situaciones que articularon lectura personal, lectura compartida y discusión sobre lo leído son potentes para la construcción del conocimiento sociológico. Carnovale y Larramendy (2010) realizan esta afirmación en cuanto a la construcción del conocimiento histórico. Sostener las lecturas a lo largo de varias clases es central para brindar a los alumnos oportunidades de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes momentos de elaboración del conocimiento, para lograr que todos los chicos puedan involucrarse en el tema, formularse preguntas genuinas acerca del tema... “Conversar sobre lo que se ha leído o se está leyendo parece ser una condición fundamental para que los alumnos tomen conciencia de lo que van comprendiendo, para que puedan construir juntos nuevas relaciones, para que elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática sociológica que están estudiando” (p. 255).

Tampoco basta, en este caso, con ser un lector experto o modelo. La importancia de realizar intervenciones ajustadas a cada carnaval se relaciona directamente con saber sobre el tema que se está estudiando. Como afirma Siede (2005), no se puede enseñar sin estudiar. Sin estudio del tema y el diseño de intervenciones docentes precisas las ideas previas de los niños, que guían la comprensión del texto, comandarían la discusión sobre el contenido. Es necesaria la intervención del docente que habilite y colabore a desentrañar las formas el lenguaje empleada. Podemos ver fundamentos de esto en el Capítulo 3 donde se expone el desarrollo y análisis de la clase 5 referida a la lectura de un texto periodístico, y las clases 8, 9, 10 y 11 vinculadas a la discusión en torno a canciones de murga. Recordemos unos ejemplos:

Docente: Que todo el pueblo participaba y todos estaban invitados. ¿Y qué querrá decir esto de que era un *espectáculo bastante anárquico*? ¿Saben que significa anárquico?

Alumno: Energía.

Nayla: Viene de la palabra anarquía.

Docente: Viene de la palabra anarquía. ¿Y sabes Nayla que significa anarquía?

Nayla: No.

Docente: ¿Mateo?

Mateo: Que había un solo...Que había uno solo, que uno solo mandaba en todo el continente

Docente: Ah, eso es monarquía. La anarquía... ¿Pili?

Pilar: Para mí es como que no se respetaban los cargos, como que era, todos eran iguales y que no... Nadie mandaba al otro.

Intercambio sobre la lectura de la clase 5

Docente: Ellos podrían no haber salido ese año en carnaval, sin embargo decidieron salir igual y cantar una canción de crítica

Pilar: Pero disimulada

Docente: Claro, disimulada

Joaquín: Para que los dictadores no se den cuenta

Lola: Capaz que dieron cuenta pero no pueden decir nada porque la letra en sí, no lo dice

Puesta en común, Clase 10

Del mismo modo, escribir para aprender y dar cuenta de lo aprendido comprende dificultades del orden de los contenidos que demandan tiempos específicos de enseñanza e intervenciones docentes orientadas a su abordaje. Instancias de escritura colectivas, individual y en grupos con distintas consignas pero trabajando diversas aristas del mismo contenido, permiten no solo acercarse cada vez más al objeto de conocimiento sino reelaborar el propio pensamiento a través de la tarea de escribir. Por ello, recuperamos la idea de Olson (1998) citada en el Capítulo 1 (página 15) cuando afirma que la palabra escrita supone un verdadero amplificador cognitivo que genera nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y argumenta que la escritura no es solo memoria sino que “también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (página 16).

Como hemos analizado en el Capítulo 4, en el cual nos detuvimos a examinar los textos producidos por los niños, si bien la escritura no plasma todos los conocimientos que los niños han podido elaborar a lo largo de la secuencia (ver apartado 4.2 y 4.3) sostenemos que permiten la transformación del conocimiento.

Hemos expuesto que los textos no son una reproducción exacta de los textos fuente abordados en clase pero tampoco son producciones completamente originales o nuevas (ver apartado 4.4). Los textos que los alumnos crean son una síntesis, un tejido entre ideas propias, originales formas de decir e ideas ya dichas por otros autores de referencia (a los que recurren en los TF). La escritura permite objetivación ya que pone distancia del contexto, de la situación y del sujeto, y en este movimiento de exteriorización y de interiorización los sujetos se apropian de los discursos y de los

contenidos. Cuando los niños escriben sus textos exteriorizan algunas de sus ideas pero, simultáneamente, la escritura epistémica permite reelaborar ese saber.

Por otro lado, el contenido de estudio es un tema controvertido y posee diversas valoraciones sociales, se ven involucrados sus valores y la dimensión afectiva que ofrecen resistencia al aprendizaje y se constituyen en “obstáculos epistemológicos” para la reformulación de ideas (Castorina & Kaplan, 2003). Podríamos decir también que las valoraciones constituyen un obstáculo ideológico. Para que estas producciones sean posibles, es necesario crear contextos de intervención didáctica que permitan reorganizar los conocimientos previos de los alumnos y generar un cambio conceptual.

Leer y escribir para transformar el conocimiento social

Intentaremos concluir señalando tres líneas de trabajo que se desplegaron en esta investigación.

Primero, consideramos que los aspectos ya señalados referidos a la lectura y la escritura como herramientas para la reelaboración y transformación del conocimiento son las mayores potencialidades del trabajo realizado en el marco de estudiar el carnaval. Para estudiar un tema hay que leer y escribir en diversas situaciones, con continuidad. Hay leer y escribir mucho, tanto solos como con otros. Desentrañar sentidos, acordar interpretaciones, compartir ideas y certezas, dudar y hacerse nuevas preguntas forma parte del aprender. Más aún cuando el contenido es “cercano” para algunos alumnos y “lejano” para otros:

Docente: (...) Bueno, ya anote (lee lo escrito en el cuadro colectivo) *hay escolas con mucha gente* ¿cómo podemos anotar esto del colorido?
Juan Sebastián: (dictando) había personas con muchos colores.
Pedro: No, yo diría de poner...
Bianca: (dicta) el carnaval es colorido.
Juan Sebastián: No, (dicta) *las murgas son coloridas*.
Maite: No, las murgas no, las escolas.
Juan Sebastián: Bueno, (dicta) los grupos de las escolas siempre son muy coloridas.
Docente: Pongo (escribe) *el grupo de las escolas*.
Alison: siempre (dicta) *tiene que ser colorido*.
Maite: (dicta) *Siempre está colorido porque usan colores llamativos por los temas*.
Docente: (lee lo escrito) *muy coloridos* ¿Por qué muy coloridos? Me perdí
Martina: Porque los colores llaman la atención
Juan Sebastián: Porque a los negros les gustan los colores
Alison: Porque los trajes están hechos con muchos colores
Docente: ¿Qué tienen que ver los negros con este tema de los colores?
Juan Sebastián: Viste que siempre usan colores

Docente: En Brasil hay mucha población negra, en Uruguay también y en Argentina también. Sin embargo, sólo al carnaval brasileiro se lo llama el carnaval más colorido del mundo ¿por qué es?
Lucio: Por los temas
(...)

Clase 4

Lola: Profe, tenemos una duda
Francisco: Esta ya lo entendimos un poco...
Docente: ¿Cuál? ¿El de "Ahí va la bocha, señores"? ¿Qué duda tenían?
Pablo: Esta parte que decía "porque adónde irá la murga/sino al seno de su pueblo", nosotros... creo que Francisco y yo la estamos entendiendo un poquito más...
Docente: A ver, yo se las leo (lee) "La murga se va, señores,/pero lo hacemos contentos/porque no existe la ausencia/sino un continuo reencuentro./porque adónde irá la murga/sino al seno de su pueblo,/a integrarse al cotidiano/menester de los obreros"
Pablo: Creo que la empecé a entender porque...
Lola: No entendemos qué significa
Pablo: Yo creo que sí, que la empecé a entender. Porque "adónde irá la murga sino al seno de su pueblo", porque la murga es el pueblo
Docente: Exacto, la murga es el pueblo. Son los obreros en sus días cotidianos... está bien, es eso. La murga es el pueblo. La murga se va, pero cuando se va, no se va a otro lado, se va a su vida cotidiana, a sus trabajos... ¿Ahora sí se entiende?
Lola: Sí

Trabajo en grupos Clase 10

Segundo, es necesario destacar la potencialidad del análisis de letras de canciones como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos sociales. En el final del Capítulo 3 nos hemos detenido a observar clases de lectura de canciones. No estaba en los propósitos de la secuencia que los niños estudiaran contenidos sociales a partir de la lectura de canciones, sin embargo, ellos mismos se introdujeron en esos análisis. El contenido social los interpeló desde la enunciación de las canciones. Los chicos, no podían correr la mirada e intentaban develar lo que los autores querían decir sobre determinado hecho histórico o sobre cierta cuestión social aún cuando la consigna era otra.

Docente: Exactamente, la dictadura a la que hace referencia esta letra de esta canción es la de 1976. Ustedes enseguida se dieron cuenta de que hablaba de una dictadura del 76. ¿Por qué nos damos cuenta en esa estrofa que es la dictadura del 76?
Matías: Porque fue la que prohibió el carnaval
Bautista: Por los desaparecidos
Docente: Porque habla de cuántos desaparecidos
Coco: De 30mil desaparecidos.
Matías: Y también porque clausuraron el carnaval. Y dice la nuestra es una batalla contra el olvido... por la guerra de las Malvinas... ¿puede ser?

Coco: No, habla de los desaparecidos, una guerra contra el olvido

Intercambio de la lectura de “El murguero”, clase 9

Docente: “Murga la...” ¿qué te gusta de ésta?

Candela: De lo que se trata porque, eh, en un barrio se creó la murga, una murga... porque para mí todo esto pasa en la dictadura porque como que expresaban las cosas de otro modo y no usaban las palabras para decirlo porque no se podían usar las palabras para expresar, en la época de la dictadura estaba prohibido... por eso dice que es la murga callada

Docente: Está muy bien. Es una canción de la época de la dictadura en Uruguay

Trabajo en grupos Clase 10

Creemos que la relevancia que los niños le dieron a las canciones se conecta con la posibilidad de trabajar con testimonios y otras fuentes para aproximarse a la dimensión de los sujetos, a la perspectiva y subjetividad, a sus expectativas, razones, opiniones y conflictos, a la variedad de experiencias y puntos de vista... Tanto las canciones y las voces de actores sociales que aparecen en ellas como la entrevista se convirtieron en buenos recursos para encontrar una forma más de comprender la multicausalidad y la diversidad de perspectivas propias de la Ciencias Sociales.

En tercer lugar, la importancia de problematizar la realidad cultural posa la mirada sobre los aspectos sociológicos y la necesidad de posicionarlos en la escuela primaria. La Sociología es un campo simbólico que establece una relación dialéctica entre sujeto y contexto, y por ende, un complejo objeto de estudio. Por ello, se la ha dejado afuera de muchas situaciones de enseñanza de este nivel educativo. Sin embargo, también otorga a los alumnos la capacidad de contextualizar sus propias experiencias y aporta herramientas para pensar lo social como una construcción. Permite desnaturalizar las prenociones que los niños tienen respecto del orden instituido, develando algunos factores que determinan los juegos sociales (Bachmann, Berenguer, López, Parrado, & Zibecchi, 2005) y favorece a hallar los puntos de resistencia de los saberes, tal como vimos en la clase 11 sobre el debate acerca de las papeleras. En la construcción del conocimiento acerca de la sociedad y de los procesos sociales, se encuentra la ideología y los valores. En este sentido es relevante introducir contenidos de orden sociológico en las aulas, como parte del aprendizaje de lo social. Como afirma Serulnicoff para el nivel inicial (1999), se requiere “abrir el espectro de las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Sociales, sumando a la Historia y la Geografía otras como la Antropología, las Ciencias de la Comunicación, la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía, etc.” (p. 5).

Nicolás: Señor, qué es la Pachamama?

Lucio: Es la madre tierra.

Docente: Claro, la madre tierra. A ver miren, les leo este pedacito donde habla de la Pachamama para ver si lo pueden relacionar con la tierra. Dice (lee) “... Según la creencia, el diablo carnavalero fecunda a la Pachamama (madre tierra), lo que da origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región. Los participantes ofrendan comidas y bebidas a la Pachamama para que deje salir al carnaval de sus entrañas...”

Román: Dice que tiran cigarrillos

Docente: Pero ¿de qué manera se festeja?

Nicolás: Con el diablo.

Docente: Dice Nico que una de las figuras más importantes de este carnaval es el diablo, ¿les leo a ver qué representa ese diablo? Les leo este pedacito a ver si los ayuda (lee) “...Los momentos más importantes de la ceremonia son el desentierro y el entierro del diablo de carnaval...”

Nicolás: ¡Ah, el diablo es de mentirita! ¡es como un muñeco!

Docente: A ver, ¿cómo es eso?

Lucio: El diablo de carnaval dice ahí

Lola: ¿Qué estaban diciendo del diablo?

Docente: Que se realiza el desentierro y el entierro del diablo de carnaval.

Lola: El diablo te puede llegar a dar mala suerte, un montón de cosas feas... Eh, no puede conducir el carnaval, llenarlo de algo, cosas como de... el diablo a la gente la destruye y, claro, es como que están... están como adorando al diablo.

Docente: A ver, les voy a leer otra parte a ver si los ayuda. (Lee) “...Según la creencia, el diablo carnavalero fecunda a la Pachamama (madre tierra), lo que da origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región. Los participantes ofrendan comidas y bebidas a la Pachamama para que deje salir al carnaval de sus entrañas, le piden que no falte la alegría y le dedican las primeras gotas de alcohol para que procure un año de abundancia...”. A ver, ¿qué querrá decir acá con esto de que “el diablo fecunda a la Pachamama?”

Nicolás: Para que salgan bien las cosechas.

Lola: Porque en Egipto enterraban al dios del Nilo y acá enterraban al diablo.

Docente: Al diablo del carnaval. ¡Muy bien! Y a ver, acá ¿por qué se desentierra este dios del carnaval?

Lucio: Para tener una buena cosecha.

Docente: Para que ayude a la tierra, para tener buenas cosechas...

(...)

Román: Lo están adorando para mal para mí.

Docente: ¿Lo están adorando...?

Román: Para mal.

Docente: A ver explicame así te entiendo mejor.

Román: Para mí que lloran porque le tienen miedo.

Docente: Pero en el texto ¿dice algo de eso? ¿Vos por qué decís? ¿Hay alguna parte que te parece que dice eso?

Román: (...)

Trabajo en subgrupos en la Clase 4

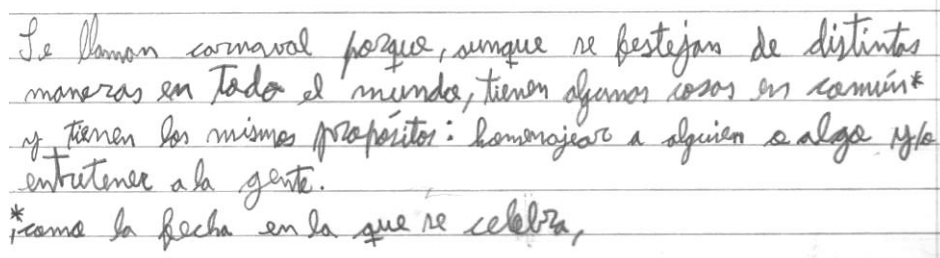
“Yo escuche un montón de canciones de murga y hablan de algo que la persona que opina no les gusta. Como una que escuché que en Uruguay que a los 16 años ya sos mayor de edad, es una ley. Y ellos están en contra de esa ley pero cuando empezaron a cantar estaban a favor de esa ley.

Es como que siempre que están cantando, están mirando a las personas que les gusta o que no les gusta algo...

O una canción que decía vamos a hablar de la violencia y empezaron a insultar a todo el mundo”.

Caterina, Clase 9

Enseñar “lo social” se vuelve imperioso ante la necesidad de debatir “lo diverso”. Bernard Lahire, en uno de sus textos se pregunta: “¿por qué enseñar ciencias sociales en la escuela primaria?” y “¿es pensable enseñar ciencias habitualmente percibidas y presentadas en calidad de conflictivas, y a veces hasta ideológicas?” (2006, p. 368 y 370). Sus respuestas apuntan a que no solo es pensable sino que es deseable ya que “solo por medio del descubrimiento y el conocimiento progresivo de la existencia del otros ‘puntos de vista’, otras culturas, otras costumbres u otros sistemas de pensamiento, puede llegarse a una verdadera mirada comprensiva” (p. 370) y agrega que “en efecto, es necesario que comience a ver el mundo a partir de ‘un punto de vista’ cualquiera para que sea posible empezar a hacerle aprehender la diversidad de los ‘puntos de vista’; es necesario que construya su personalidad a partir de un punto particular del mundo social, del tiempo y el espacio, es decir, que se inscriba en una cultura, un lugar y un tiempo dados, para que les pueda hacer entender la ‘relatividad’ de su situación cultural, temporal y espacial” (p. 374).



Se llaman carnaval porque, aunque se festejan de distintas maneras en todo el mundo, tienen algunas cosas en común* y tienen los mismos propósitos: homenajear a alguien o algo y/o entretener a la gente.
*como la fecha en la que se celebra,

Joaquín, Clase 4

Dejar la sociología fuera de la escuela primaria, bajo el mantenimiento de una pseudoneutralidad escolar, conduciría a querer mantener fuera de sus muros los “problemas” o “hechos” sociales que se imponen en las realidades de los alumnos (Lahire, 2006). Enseñar reflexividad en el tiempo mismo de la formación moral y cultural del niño constituiría una opción psicológicamente desestabilizante. Desde nuestro enfoque de enseñanza, esta desestabilización es oportunidad ya que es lo que permite la pregunta genuina y la búsqueda de un nuevo conocimiento. “Solo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador” (Siede, 2010: p.290).

La conciencia acerca de la existencia de una multiplicidad de “puntos de vista” ligada a las diferencias sociales, culturales, geográficas, y otras, el conocimiento de ciertos procesos sociales contribuye a romper con el miradas etnocéntricas en las escuelas y

favorece con la formación de ciudadanos que sean un poco más sujetos de sus acciones en un mundo social desnaturalizado. Aún cuando tengan 11 años.

“Me gustó lo que me hacía pensar porque vos podes no pensar en algo y esta canción te hace pensar en un montón de cosas que sino, no las pensarías”
(Pilar, refiriéndose a la canción “El tiempo me enseñó”)

Y aún así, luego de los hallazgos obtenidos y de las potencialidades que instala este tipo de trabajo con temáticas sociológicas, es necesario abrir nuevas preguntas. Estos niños que saben mucho más sobre el carnaval ¿pudieron apropiarse de la complejidad del carnaval en tanto elemento de la realidad social?; otros niños que no poseen tantos saberes históricos ¿podrán hacer las relaciones que establecen estos alumnos en la interpretación de las letras de murga?, ¿podrían abordar los contenidos de las letras o se quedarían en lo superficial de la lectura y en interpretaciones globales?, ¿qué hubiese sucedido si cambiaba el soporte de estudio? Si se hubieran utilizado videos con ejemplos de los distintos carnavales como una nueva situación didáctica ¿se hubiese accedido más fácilmente a los contenidos de la diversidad de carnavales?, ¿o la fuerza de las imágenes revelando la diversidad hubiera generado otras barreras para entender?

A estas y otras muchas preguntas seguirá respondiendo la investigación en didácticas específicas.

*Niño
Que viniste a este mundo
Ojos inmensos
Y el alma clara
Niño
En la tierra de nadie
Ángel de barro
Abre tus alas
Por favor
(...)
La canción para borrar
De tus alas las cicatrices
Contraseñas para entrar
Al secreto de los felices
(...)
Podrás construir en el barro
Nuevos mapas, y nuevos caminos
En la playa de los tiempos que vengan
Encontrar un secreto de luz*

(Agarrate Catalina, Retirada, 2013)

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la Didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2001). Leer en Sociales. In *Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida: "La escuela y la formación de lectores y escritores."* Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 22–31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. In *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B., Carnovale, V., & Larramendy, A. (2011). *Una experiencia directa de la historia oral en la escuela: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Currículum. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(3), 24–43.
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *RESEÑAS de Enseñanza de La Historia, Octubre*.
- Aisenberg, B., Lerner, D., & Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. In *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires.
- Anderson, E. (1993). Positive of rap music in the classroom. John Tyler Community College CHester. Educational Resources Information Center.
- Asensio, M. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Asensio, M., Carretero, M., & Pozo, J. I. (1986). La comprensión de la historia. Pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 24–27.
- Bachmann, R., Berenguer, C., López, G., Parrado, M., & Zibecchi, C. (2005). Aportes para una didáctica de la Sociología. *Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores Del Instituto Gino Germani*.
- Bale, J. (1989). Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas. In *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata.

- Barreiro, A. (2011). El desarrollo moral de niños y adolescentes: aprendizaje y construcción conceptual. Diplomatura Superior de Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. FLACSO Virtual.
- Benchimol, K., Carabajal, A., & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(1).
- Bivort, M. R., & Perelman, F. (2011). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Camps, A., Milian, M., & Tolchinsky, L. (2000). *El papel de la actividad metalínguística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Canal Encuentro, M. de E. de la N. (2008). Alfredo Tape Rubín y las Guitarras de Puente Alsina - Centro Murga Bs. As. [Video]. *Tocá Madera*. Buenos Aires. Retrieved from http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=100790
- Carnovale, V., & Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. In *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Asensio, M., & Pozo, J. I. (1991). Cognitive development, historical time representation and acausal explanations in adolescence. In *Learning and instruction. Vol. 3. European Research in a International Context*. Oxford: Pergamont Press.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. In *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia Y Aprendizaje*, 38, 53–68.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3).
- Castedo, M. (1999). Saber para leer o leer para saber. In *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. CINVESTAV, México.
- Castedo, M., & Bello, A. (1999). Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(4), 7–32.
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., & Torres, M. (2001). EGB1 Lengua. Propuestas para el aula. (serie 1). Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., & Laxalt, I. (2010, agosto). ¡Carnaval! Aquí y allá. Ayer y hoy. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Prov. de Bs As.

- Castorina, J. A., & Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Primera, pp. 9–27). Barcelona: Gedisa.
- Cebrian, G., Dobarro, C., Lacunza, B., Santoro, D., & Pappier, V. (2014). El caso de Famatina y la megaminería en las aulas de 5to. año. *Anexando Experiencias Educativas, 1*.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortes González, G. P., Franco Nieto, J. A., & Perez Rodríguez, E. (2011). *Caracterización de la comprensión de falsos elogios en dos grupos de niños de 6 a 8 años y 9 a 11 años de edad y el efecto de tres variables psicolingüísticas sobre dicha comprensión: prosodia, tipo de contexto y tipo de comentario* (Maestría en Educación). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Crespo, N. (2009). La conciencia metapragmática y la comprensión de enunciados no-literales: El caso de la ironía.
- Crespo, N., Benitez, R., & Cáceres, P. (2007). Understanding verbal ironies. *Estudios Filológicos, 42*, 79–94.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. (Vol. 1). Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Giacumbo, C. (2004). El repertorio de canciones oficiales en la EGB (2º y 3º ciclos) y su incidencia en la formación de la identidad nacional. In *Diálogos entre la teoría y la realidad educativa. Investigaciones 2002-2004* (Universidad Nacional de Cuyo, pp. 87–99).
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. Algunas consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. In *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goody, J. (2008). Pouvoirs et savoirs de l'écrit. *Les Actes de Lecture, 103*(Septiembre).
- Lahire, B. (2006). Hacia una utopía realista: enseñar las ciencias del mundo social desde la escuela primaria. In *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lamolle, G., & Lombardo, E. (1998). *Sin disfraz: la murga vista desde adentro*. Montevideo, Uruguay: Ediciones del Tump.

- Lenzi, A. (2001). El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. In *Desarrollo y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lenzi, A., & Castorina, J. A. (2000). Investigación de nociones políticas: Psicogénesis “natural” y psicogénesis “artificial”. Una comparación metodológica. In *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. (1a. ed.). Barcelona: Gedisa.
- Lerner, D. (1996a). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1).
- Lerner, D. (1996b). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. In *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3).
- Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *IICE*.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Benchimol, K. (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. In *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto: UniRio editora.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados*, 16, 106–113.
- Lerner, D., Levy, Hilda, Lotito, Liliana, Lobello, Silvia, Lorente, Estela, & Natali, Nelda. (1997). Documento de Trabajo N°4. Práctica de la lectura. Práctica de la escritura. un itinerario posible a partir de 4to año. Dirección de Currículum. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Martínez Zapata, I. A. (2011, Enero de). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 13(25), 85–109.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nakassis, C., & Snedeker, J. (n.d.). Beyond Sacarsm: Intonation and context as relational cues in children’s recognition of irony.
- Olson, D. R. (1998). *El Mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Paione, A. (2012, June). *Yo soy uno de los otros. La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias del mundo*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. *Éléments de analyse et de discussion. Pratiques*, 131/132, 131–154.
- Sáenz Domínguez, M. N. (2006). Las Canciones infantiles ¿Un recurso para la enseñanza de la historia? *Campo Abierto*, 25(78).
- Scardamaglia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia Y Aprendizaje*, 58, 43–64.
- Serulnicoff, A. (1999). Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales. *Ediciones Novedades Educativas*, 6–19.
- Siede, I. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. *Revista La Educación En Nuestras Manos*, 73, 30–33.
- Siede, I. (2007a). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007b). La recurrente celebración de lo efímero. In *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (1ra. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Aique.
- Silva Ros, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Departamento de Filología.
- Solectic, A. (2011). Las fuentes de información como recurso para analizar la realidad social (Clase 12). Diplomatura Superior de Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. FLACSO Virtual.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(4), 20–29.
- Torres, M., Benchimol, K., Carabajal, & Larramendy, A. (2005). *Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia*. Congreso presented at the Segundo Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, ISFD N° 16, Necochea.
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Maestría en Escritura y Alfabetización). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Zamudio, C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral* (Doctoral). Colegio de México, México.
- Zelmanovich, P. (1994). Obertura. In *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

Imágenes de carnavales utilizadas en clase 1 y clase 2





ANEXO 2

Textos completos utilizados en la clase 3

Echale poquita tierra, así se vuelve a levantar

Los carnavales del Noroeste de nuestro país se parecen a los que se realizan en Perú y Bolivia ya que han tomado costumbres incas, a las que se han ido agregando otros elementos.

En la provincia de Jujuy, el carnaval se celebra especialmente en la quebrada de Humahuaca. Los momentos más importantes de la ceremonia son el desentierro y el entierro del diablo de carnaval.

Cuando el carnaval comienza, las comparsas y participantes se reúnen alrededor de unos mojones de piedra, generalmente ubicados en las afueras de la ciudad, para desenterrar un muñeco de trapo que representa el Diablo del carnaval (en algunas localidades lo llaman Pujllay).

Según la creencia, el diablo carnavalero fecunda a la Pachamama (madre tierra), lo que da origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región. Los participantes ofrendan comidas y bebidas a la Pachamama para que deje salir al carnaval de sus entrañas, le piden que no falte la alegría y le dedican las primeras gotas de alcohol para que procure un año de abundancia. También se arrojan hojas de coca, cigarrillos encendidos y mazorcas, y se queman hojas para ahuyentar la mala suerte.

Una vez desenterrado Pujllay, aparecen por todos lados hombres disfrazados de diablos, con trajes de lentejuelas, espejos y plumas, y comienza el alboroto y la música de erques, cajas, bombos y charangos. Al desentierro asisten unas 3.000 personas, que luego bajan por el cerro bailando en doble fila el típico "saltadito" del carnavalito jujeño, tirándose agua, harina, talco y serpentinas.

Los participantes se dirigen a dar la "vuelta al mundo" (al pueblo), en medio de un ruido ensordecedor. Van por las casas cantando coplas; las familias y los amigos se invitan y se organizan bailes populares en las calles. Durante la fiesta está bien visto que nadie duerma, que nadie esté solo y que nadie se entristezca.

El Domingo de Tentación, luego de nueve días, finalizan los festejos con la ceremonia de enterrar al diablo, que volverá a su escondite con hojas de coca, alcohol y cigarrillos para permanecer enterrado durante un año. El entierro se hace en las afueras de los poblados, en un suelo sombreado por Algarrobos. Se enciende una gran fogata, se cava una fosa donde se recuesta al muñeco, mientras se echan frutas y otros obsequios esperando que Pujllay pueda resucitar al año siguiente y los bienes sean duplicados en el próximo aniversario de alegría. Muchos lloran abundantemente durante el entierro, porque se termina la fiesta y porque los familiares de mucha gente, llegados desde las lejanías de la Puna, se irán en breve para no volver hasta el año próximo... Algunos queman sus disfraces simbolizando el regreso a la vida

cotidiana. Muchos cantan: "Domingo, lunes y martes, hoy lo entierran a Pujllay, por favor, echale poquita tierra, así se vuelve a levantar".

Fuentes:

Graciela Beatriz Restelli "El carnaval de Humahuaca, Complejo mosaico de expresiones sonoras", en: Revista El corsito. "Fiesta pagana en Humahuaca". Disponible en Internet en:

www.produccion.fsoc.uba.ar/cel/corsito/el_interior/interior.htm

"Turismo De Argentina y el mundo", en:

www.averlo.com/Turismo/Argentina/121.htm, 4 de octubre de 2005. Consultas realizadas en agosto de 2006 (adaptación).

En: Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 5 (op. Cit.)

Zona de Corrientes y Entre Ríos

En la región mesopotámica la celebración combina disfraces, desfiles, y fiestas en la calle, de manera muy similar a los mejor conocidos carnavales brasileños. Se realiza sobre todo en horario nocturno a lo largo de las calles destinadas a tal fin, o, en algunas ciudades, en las instalaciones específicas. Las comparsas participantes elaboran cada año un tema o argumento que desarrollan a través de las distintas secciones de la comparsa y en coreografías representativas. Los trajes típicos son trajes de fantasía cubiertos de piedras, lentejuelas, canutillos y plumas.

En la provincia de Corrientes la tradición de Carnaval se remonta al siglo XIX, antes de la Guerra de la Triple Alianza, cuando la notable población negra de Corrientes Capital homenajeaba a San Baltazar con música y baile. Comenzó a celebrarse el Carnaval en gran escala en la década de 1960. La influencia del Brasil es evidente en el diseño de trajes y la organización de los desfiles, moldeados al estilo de las escuelas de samba de ese país; la tradición uruguaya se muestra también en la música, con fuerte influencia del candombe. Además de la capital provincial, las localidades en donde la festividad tiene mayor relevancia son la fronteriza Paso de los Libres (cuna del carnaval argentino), Santo Tomé, Goya, Esquina, Bella Vista (Corrientes), San Roque y Empedrado.

La ciudad de Corrientes se autodenomina la Capital Nacional del Carnaval; los desfiles tienen lugar a lo largo de más de 500 metros en una de las principales avenidas de la ciudad. Entre las comparsas más destacadas y de mayor trayectoria se encuentran Ará Berá, Copacabana y Sapucay. En Monte Caseros se festeja bajo la denominación Carnaval del Arte.

Desde Corrientes la costumbre se trasladó a Entre Ríos, celebrándose principalmente en su "Capital Provincial del Carnaval": Victoria, en Concordia, Gualeguay y Concepción del Uruguay, aunque el centro carnavalesco más importante es Gualeguaychú, donde se construyó un escenario dedicado a la fiesta llamado corsódromo, con capacidad para 35.000 espectadores sentados.

Las principales comparsas de Gualeguaychú son Papelitos, O'Bahía, Marí Marí, Kamarr y Ara Yeví, todas con más de veinte años de antigüedad. En los últimos años, por razón de la crisis, de las cinco grandes comparsas sólo desfilan tres cada año, pues está comprobado que el reparto de las utilidades no es compensatorio si se divide entre cinco. Por otra parte una de las mayores expresiones de Victoria es Terror do Corso.

Las comparsas de Gualeguaychú tienen un límite de 250 integrantes como máximo y un tope de cuatro carrozas y cuatro trajes de fantasía. Esta limitación también ha sido establecida por razones económicas.

Es un gran atractivo turístico, y las diferentes comparsas compiten entre sí para ser elegidas ganadoras por el jurado que evalúa diferentes aspectos de su organización. Los rubros que el jurado evalúa son carrozas (alusividad al tema, proporciones, formas, color, iluminación, construcción y terminación), vestuario (diseño, confección y fidelidad al tema), música y baile (letra, melodía, canto, ejecución, espíritu carnavalesco y expresividad corporal). Algunas comparsas invitan a figuras del espectáculo modelos de renombre nacional para sumar atractivo a sus realizaciones.

En: http://es.wikipedia.org/wiki/Carnaval_en_Argentina. (Consultado el 6/5/10)

Dos carnavales en Gualeguaychú

En Gualeguaychú hay por lo menos dos carnavales. Por un lado, el conocido “Carnaval del país”, al que asisten generalmente los turistas, además de mucha gente de la localidad. Allí se cobra entrada y los festejos se realizan en un espacio demarcado (el corsódromo). Por otro lado, y mucho menos publicitado, está el “Corso Tradicional Matecito” que, como su nombre lo indica, defiende las formas más tradicionales de festejo. En este último, algunos de los sectores que se sienten excluidos o no acuerdan con las prácticas del “Carnaval del país”, conforman un espacio para el encuentro y el festejo. Los espectadores son básicamente de Gualeguaychú y la fiesta es más íntima, barrial y familiar.

Carolina Crespo. *Cruces y tensiones (en) mascaradas. Las fiestas del carnaval de Gualeguaychú*, Colección Folklore y Antropología N° 5, Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe, (en prensa), págs. 100-101 (adaptación). En: *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 5 (op. Cit.)*

Carnaval y agua

Una práctica común en tiempo de carnaval es jugar con agua. En el siglo XIX era costumbre rellenar huevos con agua para después lanzarlos. Las familias de clases más acomodadas compraban huevos de ñandú para tal fin. También se llenaban con agua de colonia. Otros objetos utilizados para lanzar agua eran bolsas de papel, pomos, baldes o jarros. En estos

juegos participaban tanto grandes como chicos. En la actualidad, los niños son quienes juegan con agua entre sí durante el día por las calles de los barrios, llenando pequeños globos con agua.

Disponible en Internet en: http://es.wikipedia.org/wiki/Carnaval_en_Argentina (consultado el 6/5/10).

CARNAVAL – VENECIA

Ya en el siglo XI, cuando Venecia era una potencia temida y triunfaba en el Mediterráneo, hay referencias a la existencia del carnaval pero no fue hasta doscientos años más tarde cuando se declaró festividad pública.

Celebrar el carnaval, suponía además, una especie de cantar de gesta, pues en él se utilizaban acontecimientos históricos como fuente de inspiración, de forma que historia y realidad se mezclaban y confundían formando parte del ingrediente festivo.

Sucedió así con la victoria de la Serenissima sobre los turcos, que fueron derrotados en 1571 en la batalla de Lepanto y que sirvió de motivo para volverla a festejar en los carnavales del año sucesivo. Pero es, indudablemente, en el siglo XVIII cuando el carnaval de Venecia logra su máximo apogeo. A él acudían aristócratas provenientes de lugares diversos y no era raro que los príncipes y nobles europeos se escaparan a divertirse y disfrutar de la riquísima estación lírica programada durante las fechas.

El esplendor y éxito del carnaval se hundió con la decadencia de la ciudad; con su pérdida de poder también se perdió la fuerza de la vida intensa y exagerada de sus ciudadanos y hasta hace tan sólo veinte años no se había recuperado su tradición carnavalesca.

Ahora, muchos venecianos se sienten abrumados por la invasión turística y se marchan fuera durante esta temporada, pero muchos otros se quedan e incorporan al ambiente callejero y musical, siendo partícipes de la fiesta y contribuyendo con sus disfraces al espectáculo visual y extravagante en las tardes de Piazza San Marco.

La edición de este año ha visto prolongado su calendario una semana y tendrá lugar del 7 al 24 de febrero. El tema de este año es: "Oriental Express: un viaje de máscaras a través de la ruta de la seda". Se pretende recuperar algo del espíritu de los grandes viajeros clásicos venecianos de los que el más conocido es Marco Polo.

Más información: <http://www.carnivalofvenice.com/>

SOCIEDAD

PREDOMINA LA INFLUENCIA NEGRA E INDIGENA EN EL CARNAVAL

Un rito representativo de las clases populares de América

Por: Sibila Camps

En América del Sur, los carnavales más genuinos maduraron al calor de la influencia negra en la costa atlántica, y de la resistencia indígena en la zona andina, componentes que dieron una vuelta de tuerca a la colonización católica, al menos durante unos días al año. Coinciden también en el carácter colectivo de sus expresiones: cuanto más numerosa o participativa, más cohesionada y sincronizada es la agrupación que la genera, mayor resulta su representatividad popular.

Así, las *scolas do samba* del carnaval de Río de Janeiro concentran un deslumbrante desfile coreográfico con base temática, con un riquísimo despliegue de vestuario y utilería. El carnaval de Barranquilla se diversifica en música (ritmos caribeños y de toda Colombia), baile y bailes, distintos tipos de paradas, disfraces y máscaras. También las máscaras descuellan en el carnaval de Oruro (Bolivia), en procesiones con *cabriolas* donde se funden los cultos a la Pachamama y a la Virgen del Socavón.

En los pueblos andinos del noroeste argentino, el carnaval es de todos -todos se entreveran, todos danzan-, pobre en insumos, rico en coplas y arraigo. También es un carnaval con todos el de las calles de Bahía (Brasil), para menearse con los tríos eléctricos que atruenan desde los camiones.

En el de Montevideo subyacen los ritmos negros, en especial en el desfile de Llamadas. Pero lo que lo distingue de otros carnavales es la esencia de teatro callejero que inspira a las agrupaciones carnavalescas que ofrecen sus espectáculos de lunes a lunes durante cinco semanas en el Teatro de Verano (un enorme anfiteatro ubicado en el Parque Rodó, en Montevideo), y los fines de semana en los tablados de los clubes de barrio.

Entre ellas, son las murgas las más imaginativas y complejas, sin perder jamás el carácter popular. Baile, pantomima, canción, coro, percusión, teatro y artes visuales se potencian en los espectáculos, verdaderos noticieros orales que pasan revista, con humor y crítica, a los principales hechos ocurridos durante el año anterior.

Si bien han desaparecido los tablados en las calles, el carnaval montevideano ha crecido en otros aspectos: inclusión de mujeres en las murgas, mejor vestuario (en especial los sombreros), y un maquillaje de creatividad infinita.

Publicado en Clarín, 8/2/2009

Carnaval de Venecia

De Wikipedia, la enciclopedia libre



Ejemplo de unas máscaras usadas durante el carnaval

El **carnaval de Venecia** surge a partir de la tradición del siglo XVII, en donde la nobleza se disfrazaba para salir a mezclarse con el pueblo. Desde entonces las máscaras son el elemento más importante del carnaval.

El carnaval de Venecia tiene una duración de 10 días. Durante las noches, se realizan bailes en salones y las comparsas conocidas como *compagnie della calza* realizan desfiles por la ciudad. Entre las más conocidas se encuentran *Los Antiguos* y *Los Ardientes*.

Los trajes que se utilizan son característicos de los años 1750 y abundan las *maschera nobile*, que es una careta blanca con ropaje de seda negra y sombrero de tres puntas. Después de 1972 se han ido sumando otros colores a los trajes, aunque las máscaras siguen siendo en su mayoría blancas, plateadas y doradas.

En el año 1797 Napoleón Bonaparte derogó los festejos de carnaval, que fueron restablecidos recién en 1979 de forma oficial. Desde entonces la festividad da inicio cada comienzo de cuaresma.

Introducción al Carnaval de Mardi Gras en la Luisiana

El Mardi Gras, día de desfiles y disfraces, es el festival más animado de la Luisiana. Basado en tradiciones europeas, fue evolucionando hasta convertirse en una celebración multicultural que se nutre de las raíces africanas y caribeñas de muchos luisianos. El carnaval ofrece toda una gama de tonos y matices, desde lo juguetón y jocoso, lo satírico, lo grotesco y lo teatral, hasta

sus aspectos más serios y sus valores caseros, todo los cuales confluyen en un evento recreativo único. Desde la primera celebración sencilla de este día en 1699 hasta los suntuosos bailes y desfiles de la actualidad, el Mardi Gras ha ido representando la historia de la Luisiana.

Más de ochenta pueblos y ciudades de la Luisiana celebran el Mardi Gras. Sólo en el área metropolitana de Nueva Orleans, pasan más de setenta desfiles delante de los espectadores a lo largo de las calles. El número de espectadores puede variar mucho, desde unos cuantos habitantes de una sola casa que salen a recibir al grupo de mascarones de un "courir" rural, hasta un millón de personas o más en el caso de los espectadores que acuden con entusiasmo al desfile Endimión de Nueva Orleans.

Los luisianos también celebran la temporada carnavalesca con una gran variedad de bailes y fiestas, desde los "fais-do-dos" o bailes de pequeños pueblos "cajun", hasta los elegantes bailes urbanos en ciudades como Lafayette y Nueva Orleans. En ésta última las asociaciones carnavalescas patrocinan más de cien bailes.

La historia del carnaval

Aunque hay ciertas semejanzas entre el carnaval y ritos antiguos, no se puede hablar de vínculos directos entre éstos. Podemos trazar las raíces inmediatas del carnaval en el Medioevo europeo, alrededor del año 1140 d.C., en las celebraciones asociadas con el inicio de la Cuaresma. En aquel entonces se celebraba en Roma con un desfile seguido de una fiesta pública en la que se mataban novillos y otros animales. El mismo rito luego se reflejaba en la famosa costumbre parisina del *boeuf gras*. El *boeuf gras* o becerro engordado representa la estación de plenitud a la que sigue la de escasez en el ciclo del año. El *boeuf gras*, que ya se conocía en 1512 en el Carnaval de Niza, figuraba como elemento importante de los festejos en Francia, sobre todo en París. Llegó a ser un elemento simbólico primordial del desfile Rex de los años 1870, cuando un buey vivo se incluía en el desfile. Casi ausente de las festividades entre 1909 y 1959, el *boeuf gras* reapareció luego en figura de papel maché en el desfile Rex de la actualidad.

La palabra *carnaval* proviene del vocablo *carnelevare* que significa "dejar de comer carne", una referencia al sacrificio de la Cuaresma. La iglesia cristiana prohibía una serie de actividades durante la Cuaresma, entre las cuales se contaban el consumo de carne, los casamientos y las relaciones sexuales. El carnaval se desarrolló como un último momento de indulgencia antes de un período de autoprivación.

Disponible en: <http://canada.virtual.museum/Exhibitions/Festiva1/sp/lsm/index.html> (Consultado el 6/5/10)

Mardi Gras en Nueva Orleans



Mardi Gras es el nombre del [carnaval](#) que se celebra en [Nueva Orleans](#), [Luisiana](#) ([EEUU](#)). Su nombre deriva del [francés](#), que se traduce directamente al español como "martes gordo", (semejante al [Jueves Lardero](#) español) pero se denomina tradicionalmente como "[Martes de Carnaval](#)". Se celebra el día antes del [Miércoles de Ceniza](#). Mardi Gras es propiamente el desfile que tiene lugar el último día, aunque muchas veces, se le asocia con toda la temporada.

Creando la carroza del año entrante.

Fechas

La fecha en que cae Mardi Gras puede variar entre el [3 de febrero](#) y el [9 de marzo](#) en los años que no son bisiestos y entre el [4 de febrero](#) y el [9 de marzo](#) en los años bisiestos. Al igual que [Cuaresma](#), la fecha depende en la que cae [Semana Santa](#). En cualquier caso, siempre ocurre el día antes del [Miércoles de Ceniza](#).

Mardi Gras en Nueva Orleans



Gente celebrando Mardi Gras en la calle Frenchmen, en el vecindario [Faubourg Marigny](#).

La celebración de Mardi Gras está entre las más grandes y famosas del mundo. La temporada del Carnaval en Nueva Orleans, que remonta sus orígenes de la tradición católica, comienza el [6 de enero](#), la noche de [Epifanía](#). Desde ese día, se empiezan a ver carrozas, bailes de [máscaras](#) y los famosos "[king cake](#)" (nombre que se traduce al español como *tartas reales*).

Dos semanas antes del **Martes de Carnaval**, se puede observar un desfile diario. Los desfiles y las celebraciones de mayor colorido y elaboración tienen lugar los últimos cinco días de la temporada. En la última semana del carnaval, se suceden muchas actividades a través de Nueva Orleans y las comunidades vecinas.

Las peñas (llamadas *Krewes* en Nueva Orleans), entendidas como sociedades de membresía exclusiva, organizan los desfiles de Mardi Gras. Cada una tiene su propio desfile y lleva su nombre. Cuando desfilan, sus miembros lanzan una gran variedad de objetos al público: collares multicolores, medallones con el nombre de la peña, tazas de plástico decoradas, juguetes baratos y otras cosas de lo más curiosas (prendas íntimas, lanzas de juguete, etc).

Aunque muchos turistas visitan la calle Bourbon y otras secciones del [barrio Francés](#) durante Mardi Gras, los desfiles más grandes no pasan por ahí debido a que las calles son demasiado estrechas para las carrozas.

Historia

La tradición comenzó cuando Luisiana fue colonizada por los [franceses](#). La primera celebración de la que se tiene constancia documental fue en [1699](#). Aun así, no se conoce exactamente cuándo empezaron realmente tales festividades. No obstante, para el año [1743](#) ya parecía una tradición bien establecida. Las autoridades llegaron a prohibir la celebración en alguna ocasión, pero cada vez que se prohibía, ella regresaba ya que se abolían las restricciones o la policía ya no les daba mucha importancia.

A la peña *Comus* se le reconoce el mérito de ser la más antigua que haya tomado parte en el carnaval. Su primera organización del carnaval data del [1857](#).

Guerras, crisis económicas, políticas y severas condiciones climáticas características de la zona han supuesto que en muchas ocasiones no se hayan celebrado los desfiles principales, al menos en la ciudad de Nueva Orleans. Este fue el caso durante la [Guerra Civil Americana](#) y la [Segunda Guerra mundial](#).

La celebración de [1972](#) fue la última vez que las carrozas desfilaron por las viejas y angostas calles del Barrio Francés. La aglomeración de multitudes y las, cada vez, mayores carrozas obligaron a las autoridades a cambiar su recorrido.

En [1979](#) la policía de Nueva Orleans se puso en huelga. Inicialmente todos los desfiles se cancelaron o se trasladaron a las comunidades aledañas como Jefferson Parish. Ese año llegaron pocos turistas pero la celebración continuó. La Guardia Nacional de los Estados Unidos despachó tropas para que mantuvieran el orden. Como los

soldados solamente tenían órdenes de prevenir crímenes contra personas o propiedades, las leyes que prohibían el uso de drogas ilícitas no fueron reguladas. Por esta razón muchos [bohemos](#) dicen que el Mardi Gras de 1979 fue la mejor celebración hasta la fecha.

En [1991](#) se aprobó una ley que obligaba a todas las organizaciones, incluyendo a las peñas de Mardi Gras, a que no discriminaran basándose en raza, religión, género u orientación sexual y aquellas que no obedecieran la ley no recibirían permisos para desfiles ni ningún otro tipo de licencia pública. Además de esto, la ley obligó a que las peñas revelaran los nombres sus miembros y suspendieran sus códigos secretos. Las peñas de Comus, Momus y Proteus cancelaron sus desfiles como protesta aunque los miembros de Proteus decidieron cumplir la ley y finalmente acabaron desfilando. Dos cortes federales luego declararon que la ley no era compatible con el derecho de la libre asociación (protegido en EEUU por la primera enmienda a la constitución) y era una invasión a la privacidad de los grupos afectados por la ordenanza. La Corte Suprema se rehusó a escuchar la apelación de la ciudad ante dicha decisión.

Actualmente muchas peñas basan sus operaciones en un modelo de negocios y han abierto sus membresías a cualquiera que pueda pagar las cuotas para poder mantener un puesto en una carroza. En contraste a esta posición se encuentran muchas peñas que siguen la estructura antigua de membresía cerrada y bailes lo cual las hace exclusivas a ciertos círculos sociales.

Como causa del [huracán Katrina](#), muchos se han preguntado como se celebrará Mardi Gras en Nueva Orleans. El ayuntamiento, que se declaró en la quiebra después de la tormenta, pidió que la celebración fuese mucho más pequeña para que los servicios de la ciudad pudieran dar abasto. Muchas de las peñas anunciaron que estarían listos para sus desfiles así que se entablaron negociaciones entre estos grupos y la ciudad. Casi todos los desfiles se limitarán a la avenida Saint Charles en el distrito de Uptown. Aunque a finales del [2005](#) existían dudas en cuanto a la existencia de un [togue de queda](#) durante Mardi Gras, dicha medida, que había sido aplicada como consecuencia del huracán Katrina, fue abolida a inicios del [2006](#).

Celebración de Mardi Gras



Oficiales de la peña de Toth marchan sobre sus caballos.

Cuando se da inicio a la temporada el 6 de enero, la peña llamada *Twelfth Night Revelers* organiza un baile de máscaras para marcar el comienzo de la temporada de carnaval. Otras peñas como *Elves of Oberon* (Elfos de Oberon) y *High Priests of Mithras* (los Sumo sacerdotes de Mithras) también tienen bailes pero no desfilan en público. El primer desfile lo organiza la peña de *Krewe du Vieux*, a unos tres fines de semana antes de Mardi Gras.

Fin de semana antes de Mardi Gras

La población de Nueva Orleans se duplica gracias a los turistas que llegan susodicho fin de semana. El viernes por la noche se puede observar el enorme desfile de *Krewe of Hermes* y el satírico desfile de *Krewe D'Etat* además de desfiles mucho más pequeños como el desfile del *French Quarter Fairy Fey* y el *Krewe of OAK*. El sábado incluye varios desfiles durante el día como *Krewe of Tucks* y en la noche sucede el desfile más grande, el *Krewe of Endymion*. El domingo se pueden observar el *Okeanos* y *Toth* durante el día y el "mega-desfile" de *Krewe of Bacchus* por la noche. Los desfiles de *Endymion* y *Bacchus* típicamente incluyen a actores de cine, cantantes y otra gente famosa que va a bordo de las decenas de carrozas que forman parte de los desfiles.

Lundi Gras

Al lunes se le conoce como *Lundi Gras* (que significa "lunes gordo"). Los reyes del *Club Zulu de Beneficencia y Placer* y los de la peña de *Krewe of Rex* llegan a las orillas del Río Misisipí al inicio de la calle Canal. En este sitio se organiza una fiesta que dura todo el día. En el distrito de Uptown el desfile de *Krewe of Proteus* (que data a 1882) toma lugar durante el día y el *mega-desfile* de *Krewe of Orpheus* (que tiene un tema musical para todas sus carrozas) ocurre durante la noche.

Mardi Gras

Las celebraciones se inician desde muy temprano el día de Mardi Gras. En el distrito de Uptown, el desfile de *Zulu* pasa primero seguido por el desfile de *Rex*; ambos terminan en la calle Canal. Varias peñas, que cuentan con pocos miembros, organizan carrozas que le siguen al desfile de *Rex*. Algunas otras peñas organizan marchas y eventos pequeños, como los *Pair-o-Dice Tumblers* que van de un bar a otro durante todo el día.

El cierre de Mardi Gras

Mardi Gras finaliza formalmente cuando se reúnen los reyes de *Rex* y sus "súbditos", el rey y la reina del carnaval y el rey y la reina de la peña de *Mistick Krewe of Comus* (la peña de Mardi Gras más antigua). Cuando se realiza esta reunión se hace un baile en el auditorio municipal de la ciudad.

A la media noche un escuadrón de policías, montados sobre caballos, empieza a despejar la calle Bourbon. Dicho evento significa que ha finalizado Mardi Gras y se ha dado inicio a la Cuaresma. Se considera inapropiado e irrespetuoso ponerse collares de Mardi Gras durante la Cuaresma.

Disfraces y máscaras

Los disfraces y las máscaras son usados casi exclusivamente por los miembros de las peñas en los días anteriores a Mardi Gras pero es común ver a gente usándolos el día del "Martes de Carnaval". Ese día se cierran todos los bancos y en muchos establecimientos se le pide a la gente que se quite la máscara antes de entrar por cuestiones de seguridad.

Collares

Las peñas lanzan collares baratos y juguetes a los que asisten a los desfiles, práctica que se remota al [siglo XIX](#). Hasta la década de [1960](#) la mayoría de son verdes y rojos en el siglo 233 collares eran de cristal, hechos en [Checoslovaquia](#). A estos se les reemplazó con collares más baratos y menos frágiles hechos en [Hong Kong](#) y [Taiwán](#) y más recientemente se empezaron a importar desde [China](#). El hecho que el costo de los collares y juguetes baje permite que se lancen mayores cantidades. Los collares son hechos de pepas redondas de plástico de uno o varios colores así son fáciles de llevar menos pesados y más alegres

A partir de la década de [1990](#) se empezaron codiciar más los collares decorados y los más sencillos simplemente se dejaban en la calle. Collares metálicos y juguetes en forma de animales o personas se convirtieron en los objetos más apreciados. En el documental de David Redmon titulado *Mardi Gras: Made in China* ([2006](#)) se narra la existencia de los collares de Mardi Gras desde su elaboración en una fábrica que se encuentra en [Fuzhou, China](#) y luego se les sigue hasta la celebración de Mardi Gras.

Normas de conducta

En Estados Unidos, las normas morales son bastante estrictas. Aparentemente, tales normas se relajan durante el carnaval; pues, desde la década de los 60, es habitual que las mujeres destapen y enseñen sus senos a la multitud como reclamo para

coleccionar unos collares multicolores muy populares. Los residentes consideran que es una práctica indecente, pero son más tolerantes para con los turistas.

Hasta hace poco, la policía toleraba tales manifestaciones en el barrio Francés. Desde el comienzo del siglo XXI, la policía se ha vuelto más intransigente y, argumentando que esas prácticas originan altercados y alteración del orden público, han intentado disminuirlas drásticamente. Cualquier manifestación de alcoholismo, nudismo o violencia, puede conllevar la detención.

Fuera del barrio Francés, en localidades vecinas más pequeñas, esas normas de conducta son más estrictas. Hay que tener en cuenta que, los turistas creen que es una fiesta para adultos, mientras que los residentes la consideran como una tradición familiar, orientada a la diversión de los más jóvenes.

Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Mardi_Gras_en_Nueva_Orleans

Sociedades barriales carnavalescas

En la década del 30, los barrios emergieron con fuerza en las agrupaciones de carnaval, que pasaron a tener nombres paródicos, acompañados del nombre del barrio de origen. Los Eléctricos de Villa Devoto; Los Averiados de Palermo; Los Criticones de Villa Urquiza; Los Pegotes de Florida y Los Curdelas de Saavedra. Estas son algunas murgas legendarias de aquella época.

El crisol de razas, producto de la inmigración ponía de manifiesto sus antiguas tradiciones con cánticos autóctonos y vestimentas regionales. El nombre de algunas de estas sociedades aluden, en muchos casos a su lugar de origen: Stella di Roma; Amanti a Castagna; Salamanca; Lago de Corno; Orfeón Gallego; Los Marineros del Sud; Marineros del Plata, etc.

Algunas agrupaciones entonaban canciones brasileñas, mexicanas y tangos, cambiando sus letras por estribillos paródicos y risueños.

Con la llegada de la dictadura en 1976, los corsos, las murgas y las comparsas prácticamente se convirtieron en viejas estampas de un tiempo mítico y dorado. El decreto 21.329, firmado por Jorge Rafael Videla, Julio Bardi y Albano Harguindegui derogó el artículo primero de otro decreto ley por el cual el lunes y martes de Carnaval eran feriados nacionales.

En 1983, cuando la democracia retornó a nuestro país, las calles de Buenos Aires, en esa víspera, retomaron la música, el espíritu y el color del carnaval, que resucitó como "ave Fénix, de las cenizas"...

Actualmente, Los Caprichosos de Liniers; Los Amantes de La Boca; Los Reyes del Movimiento de Saavedra; Los Herederos de Palermo; La Catalina del Riachuelo; Los Cometas de Boedo, entre otras murgas mantienen viva la pasión por la parodia, los disfraces y el sonar del bombo. Y configuran incluso, mezclas sorprendentes con las barras de los hinchas de fútbol.

Muchos jóvenes artistas del teatro, la música y la danza han retomado la estética carnavalesca, dando amplia difusión a este género en distintos centros culturales. El objetivo es lograr un contacto más puro y directo con el público.

A través de nuevas formas, el carnaval se recicla y revitaliza, pese a la escalada científico-técnica, relegando la razón por la locura colectiva.

Donángelo, Karina. "Una costumbre ancestral. EL CARNAVAL Y LA SUBVERSION DEL ORDEN ESTABLECIDO." En: *Revista digital Sitio al margen*. Disponible En: <http://www.almargen.com.ar/sitio/seccion/cultura/carn/> (Consultado el 6/5/10)

Carnaval en Jujuy

En la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy, el carnaval asimiló elementos del boliviano, que no aparecen en zonas relativamente próximas como la del Valle Calchaquí. Aquí los protagonistas son los diablos representados con máscaras con trajes chillones y, entre ellos, perfectamente distinguibles los cuernos típicamente demoníacos.

Llevar colgados del cuello frutas, cebollas, repollos, roscas de masa, quesitos de cabra, etc, y estilan pedir ofrendas y contribuciones voluntarias. Los diablos son los animadores principales y los encargados de armar y dirigir al símbolo y representación de carnaval, que es un diablito pequeño cargado a su vez por ofrendas similares. Este es el muñeco que enterrarán luego al pie de un cardón.

Estas comparsas eluden la presencia de forasteros y turistas que abundan en esos días veraniegos en la Quebrada. Después de haber recorrido el pueblo y sus alrededores cantando y bebiendo en todas las casas donde los convidan; después de tocar quenás y antaras, bombos y cajas y bailar el carnavalito; después de agotar todas las posibilidades de diversión, llega el momento del entierro del carnaval. Se hace por la tarde y a escondidas de ojos ajenos e incomprensivos. Esto significa que es difícil, para quien no participa de las comparsas, saber dónde será, pues se ralean con cuidado por diferentes senderitos que llevan discretamente fuera del poblado; y que generalmente desembocan en alguna quebrada recóndita. Allí cavan la fosa al pie de un cardón y bailan en torno enlazados los brazos por pareja o tomados de la mano, en rueda, formando una vez más las tradicionales figuras del carnavalito. El diablito simbólico yace rodeado de frutos, coca, unas gotas de chicha y también cigarrillos armados. Algunos de los diablos, de rodillas, como en invocación a la Pachamama lo depositan en medio de grandes reverencias. Luego lo entierran. Las máscaras buscan un lugar discreto para cambiar disfraces por ropas propias, que alguien ha llevado disimuladamente desde la casa. Con el carnaval se entierran también las alegrías y sólo queda el cansancio de la agitada vida de tres o más jornadas ajenas a las normas sociales.

En: <http://www.portaldesalta.gov.ar/cursos.htm> (Consultado el 6/5/10)

Carnavales en Salta y Jujuy

Los carnavales del norte argentino son marcadamente diferentes de los celebrados en otras regiones del país. Comparte características con los que se realizan en Perú, ya que han tomado costumbres ancestrales incas, a las que han fusionado con nuevos elementos.

En Jujuy, se celebra especialmente en la quebrada de Humahuaca mientras que el valle de Lerma es el principal lugar de celebración en la provincia de Salta, aunque los festejos se extienden por todas las localidades de ambas provincias.

Los hitos más importantes dentro de las ceremonias de carnaval son el desentierro y el entierro del diablo de carnaval.

Una semana antes al carnaval comienzan a desarrollarse carnavalitos y bailecitos, en donde se bailan danzas tradicionales. Durante la celebración del carnaval grande los participantes acompañan a las comparsas y se congregan en los alrededores de los pueblo para llevar a cabo la ceremonia de "desentierro del carnaval" y finalmente, una semana después, el "carnaval chico"(el entierro).

Las comparsas y participantes se reúnen alrededor de mojones de piedra, generalmente ubicados en las afueras de la ciudad y se procede a desenterrar al Diablo Carnivalero que simboliza al rojo sol, que según la creencia es quien fecunda a la Pacha Mama (madre tierra), dando origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región.

Los diablos aparecen antes del comienzo de la ceremonia. Una vez finalizada la ceremonia todos bajan cantando canciones y se tiran agua, harina, talco y serpentinas. Luego van por las casas cantando coplas.

El Domingo de Tentación finalizan los festejos con la ceremonia de enterrar al diablo, que volverá a su escondite con hojas de coca, alcohol y cigarrillos para permanecer enterrado durante un año.

Disponible en Internet en: http://es.wikipedia.org/wiki/Carnaval_en_Argentina (consultado el 6/5/2010)

Inicio

La Tomatina 2013

Buñol, Valencia. 28 Agosto 2013

La Tomatina es la fiesta más popular que se celebra en **Buñol**, Valencia, y se repite cada año el último miércoles de agosto. La fiesta tan popular sobre todo entre los más jóvenes consiste en una gran batalla de tomates, donde los participantes se arrojan tomates unos a otros.

El origen de la Tomatina se sitúa en 1944 cuando, según se dice, al paso de un desfile de **gigantes** y **cabezudos**, aquellos que no habían podido participar empezaron una batalla campal con los participantes y ambos bandos acabaron arrojándose verduras unos a otros. La batalla de tomates se repitió al año siguiente y después de sucesivas permisiones y prohibiciones la Tomatina se instauró como fiesta oficial en 1959.

Más tarde, a raíz de aparecer en televisión un reportaje sobre estas fiestas, la Tomatina se hizo muy popular en todo el país. Desde hace ya algunos años el ayuntamiento paga los tomates que se lanzaran durante la batalla, y con el gran número de participantes, ise necesitan alrededor de 100.000 kilos de esta hortaliza!



Las fiestas empiezan la noche anterior con la **empalmà**, que consiste en alargar la fiesta hasta la mañana siguiente, cuando se reparte un desayuno popular en la plaza mayor. Después de conseguir el jamón que cuelga del palojobón se da el comienzo a la batalla más divertida de la historia, la Tomatina.

¿Quieres deshacerte de todo el estrés acumulado a lo largo del año? En Buñol te lo ponen fácil con la Tomatina, ¡podrás arrojar tomates a todo aquel que se te cruce! Además, dicen que el líquido del tomate es un excelente tratamiento para la piel... así que ya lo sabes, la Tomatina te está esperando más cerca que nunca a través de un [vuelo barato a Valencia](#).

Fechas La Tomatina 2013

En este año la **Tomatina 2013** cae en miércoles **28 de Agosto** y si quieres acabar teñido de rojo por completo debes asegurarte de estar puntual a las 11 horas preparado para escuchar el cohete que se lanza anunciando el inicio de la batalla.

Se recomienda que el tomate a lanzar si está maduro, debe **aplastarse con la mano** antes de lanzarlo para no hacer daño.

Está prohibido lanzar botellas u otro tipo de objeto que pueda ocasionar un accidente y además se debe tener cuidado con los camiones en movimiento.

Tras una hora, se dispara otro cohete que avisa del fin de la batalla y todo el mundo tiene que parar de lanzar tomates.

Calendario de la Tomatina

La Tomatina 2013 cae el 28 de agosto
La Tomatina 2014 cae el 27 de agosto
La Tomatina 2015 cae el 26 de agosto
La Tomatina 2016 cae el 31 de agosto
La Tomatina 2017 cae el 30 de agosto
La Tomatina 2018 cae el 29 de agosto

Festival de Cosquín

El **Festival Nacional de Folklore de Cosquín** es el más importante festival de música folclórica de la Argentina.^{[1][2]}

Dura nueve noches, y se realiza en la última semana de enero, en la ciudad de Cosquín, en el turístico Valle de Punilla de la provincia de Córdoba. La tradición acostumbra a hacer referencia a las Nueve Lunas de Cosquín (o Nueve Lunas Coscoínas).

El escenario de este festival, llamado Atahualpa Yupanqui, se halla situado en la gran plaza Próspero Molina (Plaza Nacional del Folklore) de la ciudad de Cosquín.



Cosquín: escenario Atahualpa Yupanqui, ca 1970.

Historia

La primera edición del Festival de Cosquín se realizó entre el 21 y el 29 de enero de 1961 sobre la ruta nacional n° 38 cortando la misma con un escenario de material. La iniciativa provino de un grupo de habitantes de la ciudad,^{[3][4]} que decidieron organizar un espectáculo folclórico durante las vacaciones de verano, con el fin de atraer el turismo. La convocatoria y la presencia de artistas de renombre de todo el país —como fundadores en 1960 se destacan el salteño Jaime Dávalos y el oriental Aníbal Sampayo— estos y otros superaron todas las expectativas y el festival se transformó en el acontecimiento folclórico anual más importante del país argentino y uno de los más importantes de América Latina y el Caribe.

En los años sesenta y setenta, el Festival de Cosquín desencadenó un «boom del folclore», por referencia a la música característica del denominado «Interior» de la Argentina, es decir de todo el país con excepción de la Ciudad de Buenos Aires (cuya música típica característica ha sido tradicionalmente el tango). Cosquín impulsó una

renovación de la música folclórica de gran alcance popular, especialmente entre los jóvenes, que tuvo su correlato en toda América del Sur, y que ha persistido en el gusto musical argentino desde entonces. En esa época inicial se destacaron Atahualpa Yupanqui, Los Chalchaleros, Los Fronterizos, Jorge Cafrune, Alfredo Zitarrosa y se dieron a conocer Mercedes Sosa y Horacio Guarany entre otros que también supieron constituir el Nuevo Cancionero de los 1960.

Sus organizadores tuvieron entonces el acierto de organizar el Festival de Cosquín, no solo como una competencia musical, sino como una vivencia folclórica integral, con centro en las famosas peñas folclóricas fuera del evento oficial, en las que músicos de todas las procedencias y libremente cantan toda la noche «hasta que las velas no ardan».

Desde la segunda edición del festival en 1962, la importante Radio Belgrano de Buenos Aires y una red de emisoras en todo el país, comenzaron a transmitir las Nueve Lunas de Cosquín en directo, haciendo que millones de personas oyeran a los artistas folclóricos y participaran de las incertidumbres de la competencia.

Luego del éxito de la tercera edición, el presidente (de facto) José María Guido, por Decreto 1547/63 instituyó la última semana del mes de enero como Semana Nacional del Folclore, y estableció que la sede de su celebración anual sería la ciudad de Cosquín.

Desde entonces el Festival de Cosquín fue creciendo en repercusión nacional e internacional. La Organización de Estados Americanos (OEA) decidió patrocinarlo por su importancia para la cultura de América. El Museo del Hombre de París ha filmado y grabado las expresiones populares multifacéticas del festival. En Alemania, la ciudad de Stuttgart le ha puesto el nombre de Cosquín a una de sus plazas. A partir de 1981 la ciudad japonesa de Kawamata comenzó a realizar anualmente en octubre un festival denominado «Cosquín en Japón».^[5]

En 1967 Atahualpa Yupanqui obtuvo el primer premio del festival y en 1972 se decidió ponerle su nombre al escenario de Cosquín.



Atahualpa Yupanqui, símbolo de Cosquín. En 1967 obtuvo el primer premio del festival y en 1972 se le puso su nombre al escenario.



Kawamata, Cosquín en Japón, 2006.

A partir de 1984, en ocasión del 24.º Festival de Cosquín, el canal de televisión estatal ATC (Argentina Televisora Color), actualmente Canal 7, comenzó a transmitir en directo a todo el país las dos primeras horas de cada Luna, aumentando así más aún su difusión.

A lo largo de su historia Cosquín ha sido el lugar definitivo para catapultar al éxito a los más importantes artistas de la música folclórica argentina, como Los Cantores del Alba, Mercedes Sosa, Los Chalchaleros, Ramona Galarza, Los de Salta, Gustavo Cuchi Leguizamón, Soledad Pastorutti, entre muchos otros.

En todo el país se ha hecho famoso el grito «¡Aquí Cosquín, Capital Nacional del Folklore!», con que se inicia cada edición del festival. Julio Márbiz, por años presentador del festival, profirió ese grito característico desde el año 1963 hasta el año 2001, y se sigue repitiendo hasta la actualidad.

En 2001 se construyó un nuevo escenario, con una boca de 50 metros de largo, 6 de alto y 830 m² de superficie. El escenario puede girar 180° para hacer más rápido la sucesión de los artistas.

Con esta infraestructura, Cosquín tiene en la actualidad uno de los escenarios más grandes de América Latina. En total, el anfiteatro tiene una capacidad de casi 10.000 espectadores, de los cuales 7.800 permanecen sentados en las butacas del campo central y 2.000 personas se ubican en las dos tribunas laterales.

El escenario lleva el nombre de Atahualpa Yupanqui, máximo folclorista argentino y gran animador del festival desde sus inicios, y la plaza en que se realiza lleva el nombre de Próspero Molina (1827-1889), uno de los pioneros de Cosquín.

Las nueve lunas de Cosquín

Las Nueve Lunas de Cosquín están organizadas como una experiencia que tiene su centro en el festival, pero que va más allá del mismo para convertirse en una auténtica experiencia folclórica integral.

Algunas de las actividades que se realizan durante los nueve días son:

- Festival Cosquín de la Canción.
 - Interpretaciones con folkloristas profesionales.
 - Actuaciones de ballets de danzas folclóricas y recitadores.
 - Los denominados desde 1996 "Espectáculos Callejeros" ubicados en sitios característicos de la localidad como balnearios y plazas, en donde cantan y bailan artistas de todo el territorio nacional y público en general.
 - Las famosas peñas folclóricas en carpas donde los artistas interactúan con el público.
 - Las carpas y fogones al lado del río, donde se canta y baila sin parar.
- El Congreso del Hombre Argentino y su Cultura. Allí se realizan cursos y talleres para niños y adultos. Exponen y enseñan artesanos, artistas, estudiosos, científicos. Se dictan cursos de lenguas originarias como el quechua y el guaraní.
 - La Feria Nacional de Artesanías y Arte Popular Augusto Raúl Cortázar, nombre de uno de los más importantes estudiosos del folclore argentino.

Ese espíritu folclórico que caracteriza a Cosquín en los nueve días y nueve noches que dura el festival ha sido denominado como el «duende coscoño».

Himno a Cosquín

Cosquín cuenta con un himno llamado *Cosquín empieza a cantar*^[6] compuesto por Zulema Alcayaga y Waldo Belloso. La versión original y más conocida de esta canción fue interpretada por el grupo Los Cantores del Rosario. También han realizado sus versiones:

- Hernán Figueroa Reyes junto a la Orquesta del Festival dirigida por Waldo Belloso;
- Los Wayna Runa;
- Grupo La Caja junto a Suna Rocha (1997);
- Nestor Garnica (2004);
- Toño Rearte;
- Mariana Cayón y Amalgama;
- Carlos Lallana y el Grupo Soberanía Nacional junto a Sandra Santos y Carlos Cabral
- Jorge, Lucio y Alfredo Rojas, junto a Facundo Toro, Daniel Campos, Gonzalo Prado.

Corrida de toros

La **corrida de toros** o **toreo** es un espectáculo que consiste en lidiar varios toros bravos, a pie o a caballo, en un recinto cerrado para tal fin, la plaza de toros.

En la lidia participan varias personas, entre ellas los toreros, que siguen un estricto protocolo tradicional, reglamento de espectáculos taurino, regido por la intención estética; sólo puede participar como matador el torero que ha tomado la alternativa. Es el espectáculo de masas más antiguo de España y uno de los más antiguos del mundo. Como espectáculo moderno realizado a pie, fija sus normas y adopta su orden actual a finales del siglo XVIII en España, donde la corrida finaliza con la muerte del toro.

Las corridas de toros son consideradas una de las expresiones de la cultura hispánica. Se practican también en Portugal (donde, a excepción de algunos municipios, no se le da muerte al toro en la plaza desde 1836, durante el reinado de María II), en el sur de Francia y en diversos países de Hispanoamérica como México, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y Costa Rica.

Las corridas pueden clasificarse, según la edad y el trapío del toro que se lidia, en becerradas, novilladas y corridas de toros propiamente dichas, y pueden desarrollarse a pie o a caballo. Si se ejecutan las suertes a caballo, el festejo recibe el nombre de corrida de rejones o rejoneo. Cuando se combinan ambas disciplinas en un mismo festejo, se denominan *corridas mixtas*.



Cartel de 1900 anunciando una corrida de toros en Barcelona.



Desfile de cuadrillas o "paseillo" que se celebra al inicio de cada festejo.

Orígenes e historia

El origen de las corridas de toros en España hunde sus raíces en la cultura grecolatina que es introducida en el proceso de romanización. El culto al toro como divinidad y su sacrificio ritual está constatado en las civilizaciones minoica y otras del mediterráneo oriental desde al menos la edad del bronce. Los romanos, que incorporan a su propia cultura los mitos y divinidades de su zona de influencia, comienzan la conquista de Hispania con su desembarco en Ampurias, en la actual Cataluña, en el contexto de las Guerras Púnicas. La romanización, que comienza en la Tarraconense y se extiende con los siglos a toda Hispania, instaura

en la cultura local los juegos y luchas de fieras, en las que el toro era un animal de frecuente intervención, existiendo constancia de luchas contra osos, leones y por supuesto seres humanos.

Durante la ocupación visigoda y en los primeros tiempos del califato omeya, hay cierta oscuridad sobre espectáculos taurinos, aunque la persistencia de los mismos en etapas posteriores dan idea de que la arraigada costumbre pervivió intacta a través del tiempo.

Hay noticias documentadas sobre fiestas de toros en Cuéllar (Segovia) en el año 1215, año en el que su obispo decretó "que ningún clérigo juegue a los dados ni asista a juegos de toros, y sea suspendido si lo hiciera". En el mismo siglo Alfonso X El Sabio prohibió que dichos juegos se celebrasen por dinero, lo cual apunta a la existencia de una "profesionalidad" incipiente entre los dedicados a lidiar reses bravas. Y es que recorrían los pueblos de España los llamados «matadores» o «toreadores», divirtiendo al público (y cobrando por ello) mediante la práctica del toreo a pie de forma más o menos rudimentaria (sorteando o recortando a los toros, dándoles lanzadas o saltos, etc.). Además, estaban los pajes que, como parte de su servicio, ayudaban a los caballeros a lancear o rejonear a caballo, realizando los quites cuando fuera necesario. Igualmente en el reino nazarí de Granada también se documentan ciertos "juegos de fieras" en la que es probable que participaran toros.

Ya en el renacimiento, en 1542 la ciudad de Barcelona homenajea al príncipe Felipe, futuro Felipe II de España, con "luminarias, danzas, máscaras y juegos de toros". Miguel de Cervantes deja constancia de la cría de reses bravas para estas fiestas en el incidente que sufre Don Quijote de la Mancha quien grita a quien los transporta "¡Ea, canalla, para mí no hay toros que valgan, aunque sean de los más bravos que cría Jarama en sus riberas!", apuntando la existencia de explotaciones ganaderas de intrínseca finalidad taurina.

La prohibición de torear a caballo que en 1723 Felipe V impuso a sus cortesanos, acarreó que los modestos matadores y los pajes empezaron a torear por su cuenta en las ciudades más importantes y a desatar el entusiasmo del gran público.



Cuadro atribuido al pintor flamenco Jacob van Laethem del séquito de Felipe el Hermoso, Castillo de la Follie, Ecaussinnes (Bélgica) titulado *Corrida de toros en Benavente en honor de Felipe el Hermoso*, realizado en 1506.

Siglo XVIII

Aunque la lidia de toros se practica desde muy antiguo, en la segunda mitad del siglo XVIII se produjeron en España una serie de novedades en su práctica que dio lugar a las corridas de toros en su sentido moderno:

- El toreo a pie sustituye al de a caballo.
- Los protagonistas ya no son caballeros pertenecientes a clases altas, sino gente del pueblo que se profesionaliza y cobra por su actuación.
- Nacen las ganaderías bravas y se comienza a seleccionar los toros para la lidia, frente a la situación anterior de mera espontaneidad.
- Se construyen las primeras plazas de toros como edificios permanentes destinados al festejo.
- Se escriben las primeras tauromaquias, que fijan la técnica y las normas y van definiendo el arte de torear.

Existieron dos corrientes regionales de cuya combinación surgió el toreo a pie: el ámbito vasconavarro y el andaluz. La tauromaquia vasconavarra se basaba en los saltos, en los recortes y en las banderillas, sin mayor sofisticación, mientras que la andaluza se desarrollaba con lienzos y capas para engañar a los toros. Durante algunas décadas ambos estilos se disputaron la primacía del público, saliendo victorioso el modelo andaluz. De la tauromaquia vasconavarra dejó constancia gráfica Francisco de Goya, que presenció los saltos de garrocha de Martincho, del licenciado de Falces o de Juanito Apiñani en las plazas de Zaragoza y de Madrid. La actual suerte de banderillas es el único legado que ha perdurado de aquel toreo navarro en las corridas de toros, si bien siguen muy vivos los espectáculos de saltos y recortadores en festejos populares.

Con diversas variaciones, se van estableciendo a lo largo del siglo XVIII todos los elementos de las corridas modernas. Se considera al rondeño Francisco Romero el padre del toreo moderno. Romero, fundador de una célebre dinastía, había tomado parte en las últimas corridas caballerescas. Inventó la muleta, dividió la lidia en tres tercios (varas, banderillas y muerte) y subordinó la cuadrilla a las exigencias del diestro. Sin embargo, será su hijo Juan Romero y sobre todo Pedro Romero (nieto de Francisco), Pepe-Hillo y Costillares, las primeras figuras conocidas, quienes ya en la década de los setenta del siglo XVIII impongan de forma definitiva su visión del toreo frente a la tradición navarra, muy semejante ya a la actual.



Pepe-Hillo, figura del toreo de la última década del siglo XVIII, en un grabado de Goya.

Una vez decantado el toreo en favor de la idea andaluza, surge una nueva disputa entre toreros andaluces a finales del siglo XVIII: los partidarios del estilo rondeño y los del sevillano. Ambos se basaban en el toreo con capa, pero discrepaban en la finalidad de la lidia: para los rondeños lo fundamental era la estocada, por lo que todo se supeditaba a la preparación de la muerte del toro. Cuantos menos capotazos mejor, para no agotar al toro y poderlo matar recibiendo (no conocían el volapié). En cambio, los sevillanos consideraban que lo importante era lucirse con la capa, mientras que la muerte era solo una forma de poner fin a la faena cuando el toro ya estaba agotado. Costillares inventó la verónica y el matar a volapié (fundamental, para poder dar muerte a toros aplomados tras numerosos pases). También logró supeditar la labor de los picadores a las necesidades de la lidia a pie.

Siglo XIX

Este primer periodo triunfal de la fiesta llega a su fin con la Guerra de la Independencia Española. Tras la guerra, retiradas o desaparecidas las grandes figuras anteriores, tiene lugar un periodo de decadencia de la fiesta. Pero en la década de 1830 aparece otra gran figura del toreo, "Paquiro", conocido como el «napoleón de los toreros», quien une a la escuela rondeña y sevillana y demuestra que ambas son compatibles, es decir, que efectividad y brillantez pueden aunarse en la lidia. Le siguen "Cúchares", "Lagartijo" y "Frasuelo", quienes dieron a la corrida la estructura definitiva que se mantiene hasta el presente. Rafael Guerra "Guerrita", que se inició en la cuadrilla de Lagartijo, le sucedió como gran figura y dominó absolutamente la fiesta de los toros durante la última década del siglo XIX.



El riojano Juanito Apiñani R., retratado por Goya en la serie *La Tauromaquia*, saltando con garrocha por encima del toro en la antigua plaza de Madrid.

A mediados de este siglo, prácticamente, Argentina (país con tradición tauromáquica hasta ese entonces) prohíbe las corridas, sin que hayan vuelto a practicarse en este país, hasta el momento.

Siglo XX

Tras el dominio de Guerrita, retirado en 1899, se abrió un periodo de transición durante la primera década del siglo XX, con nombres tales como el mexicano Rodolfo Gaona, Rafael González "Machaquito" o Ricardo Torres "Bombita". Dieron paso a la llamada «época dorada» del toreo, que se extendió durante la década de 1910 a 1920 y que tuvo como máximas figuras a Juan Belmonte y a José Gómez "Joselito". Son unánimemente considerados los dos diestros más importantes del toreo moderno: Belmonte, como el creador de la estética moderna («parar, templar y mandar») y Joselito como el torero total, dominador de todas las suertes y de todos los aspectos de la tauromaquia (desde la idea de construir grandes plazas monumentales hasta los detalles de la selección del toro bravo), que aglutinó lo mejor del toreo antiguo y anunció la técnica que habría de imponerse en el futuro.



Joselito "El Gallo" dando un pase al natural.

Posteriormente a la Guerra Civil Española se produce un potente resurgimiento del mundo taurino, especialmente gracias a la figura de Manolete, para muchos el más vertical de los toreros en la historia. De este auge siguen figuras como Luis Miguel Dominguín, el mexicano Carlos Arruza, Pepe Luis Vázquez, Antonio Bienvenida, Pepín Martín Vázquez, Miguel Báez "El Litri", Julio Aparicio y Agustín Parra "Parrita". Si bien esta época se cierra con el fallecimiento de Manolete en la tragedia de Linares, surge entonces otra famosa rivalidad taurina que apasiona al mundo taurino, la de Dominguín y Antonio Ordóñez.

Ya en los años cincuenta se alza la figura de particular elegancia del venezolano César Girón, quien lidera en dos ocasiones (1954 y 1956) el escalafón taurino en España, hazaña que repetiría su hermano Curro en 1959 y 1961. Destacan en los años sesenta, además del mencionado Curro Girón, toreros como Paco Camino, Santiago Martín "El

Viti" y Diego Puerta, además de la sensación que causó el surgimiento del poco ortodoxo y revolucionario pero muy triunfador Manuel Benítez "El Cordobés". Las décadas de los setenta y ochenta son las de mayor expansión comercial del mundo de los toros, llegando a haber corrida incluso en el Astrodome de Houston con la participación de El Cordobés. Las grandes figuras de esta época son: Manolo Martínez, Eloy Cavazos, José Mari Manzanares, Pedro Gutiérrez Moya "El Niño de la Capea", Dámaso González, Francisco Rivera "Paquirri", Antoñete, Francisco Ruiz Miguel y Juan Antonio Ruiz "Espartaco", líder de la estadística en forma consecutiva desde 1985 hasta 1991.

Siglo XXI

Las nuevas figuras del toreo, algunas de ellas triunfadoras ya desde la década de 1990, presentan gran diversidad en su estilo y proyección: personalidades tan particulares y de técnica tan depurada como César Rincón, colombiano que abrió 5 veces la puerta grande de Madrid, Enrique Ponce, Julián López "El Juli", Manuel Jesús "El Cid", Cayetano Rivera Ordóñez, Sebastián Castilla, Miguel Ángel Perera, Morante de la Puebla, El Fandi, José María Manzanares o José Tomás, quién el 5 de junio de 2008 batió un récord de 36 años en la plaza de Las Ventas, al cortar las cuatro orejas de sus dos toros en una misma tarde,^[1] han llevado el toreo al siglo XXI.

Participantes

- **Torero:** también conocido como *diestro* o *espada*, es aquel torero que ha recibido la alternativa y que, en la lidia, realiza la parte principal de la faena y mata al toro con el estoque. Es sin duda el personaje central en una corrida de toros. Según las características de la lidia (a pie o a caballo) se les llama "toreros de a pie" o rejoneadores. El torero de a pie es el responsable sostener la lidia al toro con el capote, llevarlo al caballo, realizar la faena con la muleta y darle muerte. Los matadores de toros comienzan su aprendizaje toreando erales, generalmente a una temprana edad. Aproximadamente dos años después comienza su etapa como novillero, el que lidia novillos debido a su menor tamaño y fuerza con una edad de 3 años y un peso aproximado a los 400 kilos. Por último, se convierten en matadores tras tomar la alternativa, la cual es concedida por otro torero.
- **Subalternos:** Personal que ayuda al matador en lo que necesite y en las situaciones que les están permitidas (ocasionalmente llevar al toro a un punto determinado, distraer al mismo durante el cambio de espada entre otras actividades). Lo forman los banderilleros, los picadores y el mozo de espadas. Al conjunto formado por los subalternos y el matador se le denomina **cuadrilla**.
 - **Banderilleros:** Actúan en el segundo tercio de banderillas y, cuando no lo hace el propio matador, son los encargados de la colocación de los pares de banderillas.
- **Mozo de espadas:** Es la persona que colabora directamente con el matador, su labor es ayudar al cambio de muletas, capotes y espadas.
- **Picador:** Es la persona que, montada a caballo, utiliza una vara larga con una punta metálica (puya) para castigar al toro y producir desgarramiento de los tejidos ubicados en la cruz del mismo con el objetivo de probar su bravura, detectar sus características y evitar que el animal embista levantando la cabeza.



Banderillero

- **Personal de la plaza:** Son aquellas personas que colaboran en la plaza haciendo posible la celebración de esta fiesta. Entre ellos destacan los taquilleros, los colocadores, el personal del callejón, los paramédicos, el torilero y los areneros.
- **Presidente:** Es aquella persona que preside un festejo, generalmente un representante de la municipalidad donde se efectúe. Se encarga de mantener el orden en la plaza y entre sus funciones se encuentran la de ordenar el comienzo del festejo, los cambios de tercio y otorgar los premios —orejas y rabo— a los matadores.



Matador

- **Alguacilillos:** Son los agentes encargados de transmitir las órdenes del presidente durante las corridas. Es su función principal recoger la llave de los toriles, entregar los premios a los toreros y preceder a las cuadrillas durante el paseíllo.
- **Monosabios:** Son los mozos que acompañan y ayudan al picador en la plaza, sobre todo cuando el toro derriba al caballo para evitar que ni el picador ni el caballo resulten heridos.
- **Mulilleros:** personal a cargo del tiro de mulillas con las que arrastran el cuerpo muerto del toro para sacarlo de la plaza.
- **Areneros:** Mozos encargados de mantener en condiciones adecuadas el albero de la plaza. Tienen su importancia, como lo ilustra el hecho de que desfilen en el paseo de cuadrillas.

Lidia a pie

El tipo de corrida más extendido actualmente, la corrida española, tiene como fin principal llevar el toro a muerte (en Portugal el espectáculo termina con la suerte de muleta) mediante la presentación de diversos lances de estilo coreográfico que el encargado de la lidia (torero, rejoneador) induce al toro de manera que parezca coordinada y permitan el lucimiento del mismo. Para este fin se ocasiona al astado pinchazos con instrumentos que varían en longitud y se distinguen por la intención de los mismos (las banderillas, además de ocasionar el sangrado en el toro, adquieren valor en cuanto adornos; las varas de pica, con una punta reglamentaria de 6 a 8 cm, se utilizan para dosificar la fuerza del toro y medir su bravura).



Lidia

Si bien la corrida culmina casi siempre con la muerte del toro, que se causa con un estoque de dos, tres o hasta cuatro canales, que reglamentariamente tiene que ser menor de 80 cm y que el matador intenta clavar entre los omóplatos del toro para llegar al corazón y que la muerte sea instantánea. Habitualmente no se consigue a la

primera, al necesitarse mucha precisión. Si no se consigue en dos o tres veces, se toma un estoque con un tope cerca de la punta y se clava entre las cervicales del toro, con el fin de cortar la médula espinal («descabello»). Si el toro cae pero no muere, un mozo le da la puntilla, con un puñal corto, del mismo modo que en el descabello. En ocasiones, donde el reglamento de la plaza lo permite y a petición del torero o el público, antes de dar muerte al toro, en casos de bravura y porte particularmente distintivos, el presidente de la corrida puede conceder el indulto del toro, en cuyo caso no se lo mata sino que se devuelve a los corrales para que regrese al campo como semental.



La salida en hombros es una recompensa tras una buena actuación.

Por lo general en un evento taurino se lidian seis toros (casi siempre de una misma ganadería) por parte de tres matadores, aunque también se ofrecen eventos con dos matadores (llamados "mano a mano") eventos con cuatro, eventos de seis matadores (en los que corresponde un ejemplar a cada uno) o encierros con uno sólo matador. En el siglo XIX, las corridas podían tener muchos más matadores y toros.

Fiesta Nacional de la Vendimia

Fiesta Nacional de la Vendimia	
Acto Central de 2013.	
Tipo	Fiesta folclórica popular.
Celebrada por	Conmemoración del vino y del trabajo agrícola.
Sede	Frank Romero Day (<i>Acto central</i>)
Ubicación	Mendoza, Argentina
Comienzo	Último domingo de febrero (<i>Bendición de los frutos</i>) Primer viernes de marzo (<i>Vía blanca</i>)
Término	Primer sábado de marzo (<i>Carrusel y Acto central</i>)
Organizador	Gobierno de Mendoza
Otros nombres	Fiesta de la Vendimia. Fiesta madre de los mendocinos.
Página oficial ^[1]	

La **Fiesta Nacional de la Vendimia** es una festividad tradicional y popular originaria de la provincia de Mendoza, Argentina. La misma refleja la celebración de la uva transformada en vino a través del esfuerzo que los viñateros llevan a cabo en las viñas soportando inclemencias climáticas y diversos factores culturales, políticos y socio-económicos a lo largo de un año, como así también el de los especialistas que trabajan en las bodegas y laboratorios y que contribuyen significativamente en el proceso de fabricación. Su primer festejo se realizó en el año 1936 celebrándose de manera continua hasta el año 1955 inclusive ya que en 1956 no se realizó por problemas económicos y por la Revolución Libertadora que afrontó el país. Después se continuó en 1957 hasta 1958 (en 1959 se llamó «La Fiesta del Vino») para luego celebrarse nuevamente en el año 1960 hasta 1984 (debido al terremoto de Mendoza en 1985), y de 1986 a la actualidad.^[1]

Dicha fiesta consta de cuatro eventos centrales: la *Bendición de los frutos*, la *Vía blanca de las reinas*, el *Carrusel* y el *Acto central*, siendo este último el más representativo y atractivo a nivel nacional e internacional,^[1] celebrado en el teatro griego «Frank Romero Day» que es rediseñado en su estructura año tras año y en el que participan más de mil bailarines en su escenario, además de actores locales, combinando espectáculos artísticos y de luz y sonido. Previamente a los festejos centrales, se llevan a cabo una serie de fiestas

secundarias (fiestas departamentales) en cada uno de los dieciocho departamentos que conforman la provincia cuyana durante los meses de diciembre, enero y febrero en los que al igual que en el «Acto central» participan bailarines y actores pero en menor cantidad, y en donde es elegida una reina departamental que luego competirá por la corona nacional.

En el año 2011, la National Geographic nombró a la «Fiesta de la Vendimia» como la segunda fiesta de la cosecha más importante del mundo, detrás del «Día de Acción de Gracias» (en inglés: Thanksgiving) celebrado en Estados Unidos.^[2] Además, es considerada por sus desfiles tanto de la *Vía blanca* como del *Carrusel*, una de las cinco festividades más importantes y populares del planeta, junto al Carnaval de Río de Janeiro y al Carnaval de Venecia, entre otros.^[3]

Historia

Los orígenes de esta festividad se remontan a la primera mitad del siglo XVII cuando en los primeros años del mismo Mendoza comenzó a cultivar la vid con la finalidad de producir vino y así poder solemnizar las misas católicas. Su importación era muy costosa por lo que los conquistadores decidieron crear un huerto con parrales de uva en cada una de las capillas a fin de que estas pudieran abastecerse con las mismas. Por consiguiente, a la hora de cada cosecha y posterior transformación en vino, a manera de festejo se realizaban bailes con cantos y comidas culminando la celebración con la elección de la cosechadora más linda, a quien se la coronaba con hojas de la vid y racimos de uva.^[1]



Primer afiche promocionando la «Fiesta de la Vendimia» en el 1936. Obra: Pablo Vera Sales (periodista y pintor).



Uno de los primeros carruseles de la «Fiesta Nacional de la Vendimia».

La antecesora más lejana de la fiesta madre de los mendocinos fue la «Fiesta de las Chinas» celebrada en el siglo XIX en la que tanto inmigrantes como nativos se reunían en galpones coloniales, bajo la luz de lámparas de grasa y el sonido de las guitarras donde los hombres se disputaban a las mujeres (chinas) más bellas y bebían vino nuevo. Mientras que la más cercana, fue la que se celebró el 11 de abril de 1913, cuando la provincia albergó como sede al «Congreso de la Industria y el Comercio» en el que hubo desfiles de vendimiadores y de carrozas simbólicas.^[1]

En 1936, se ofició por primera vez la «Fiesta Nacional de la Vendimia», cuando el señor Frank Romero Day (Ministro de Industrias y Obras Públicas de Mendoza)^[1] en ese entonces firmó un decreto declarándolo de índole social y nacional. La primera celebración de la vendimia consistió en un carrusel por la avenida «San Martín» de ciudad y un festín en una bodega para luego en la noche ante más de veinticinco mil espectadores en el Estadio Víctor Antonio Legrottaglie (estadio de Gimnasia y Esgrima) realizar el primer «Acto central» en el que fue coronada como primer soberana representativa la por entonces señorita «Delia Larribe Escudero» que representó al departamento de Godoy Cruz. En dicho año la festividad logró tener cierto grado de importancia siendo esto plasmado con la presencia de varios representantes políticos a nivel nacional, entre ellos la del doctor «Miguel Ángel Cárcano» (Ministro de Agricultura de Argentina, en esa época), entre otros.^[4]

Si bien este espectáculo se inició en 1936, los eventos que actualmente incluye no surgieron ese mismo año, tanto es así que la *Bendición de los frutos* se realizó por primera vez el 2 de abril de 1938 a cargo del monseñor «José Verdaguer»,^[1] mientras que el *Carrusel* surgió en 1937. Por su parte la *Vía blanca de las reinas* apareció recién en 1940 como motivo de una gran tormenta que azotó a la ciudad durante todo el día a la luz del sol en 1939 y que obligó a suspender el «Acto central» por lo que se dispuso elegir la reina en el «Salón de los Espejos del Plaza Hotel» (hoy el Hotel Park Hyatt Mendoza).^[1] Otros eventos secundarios como el *toque de reja* se creó en 1939 gestado por el entonces gobernador provincial «Rodolfo Corominas Segura». Por otro lado, en 1946, se procedió a realizar la *Bendición de los frutos* en el «Prado Gaucho» del Parque General San Martín, mientras que recién en el año 2006 se decidió empezar a recorrer, portando la imagen de la Virgen de la Carrodilla en una especie de peregrinación, los diferentes departamentos mendocinos que poseen cultivos de vid a fin de bendecir dichos frutos.^[1] La repetición del «Acto central» tuvo su origen en 1948, cuando se produjo una igualdad entre los votos de la que sería reina ese año sumado a que eran horas tardes de la madrugada, por lo que el actual gobernador mendocino «Faustino Picallo» resolvió repetir el evento al día siguiente donde la reina terminó siendo elegida por la suerte del bolillero.^[1]



El «Acto central» de 1974. La fiesta se llamó «Vendimia de la patria grande».

En el año 1963, la fiesta fue realizada por primera vez en el teatro griego Frank Romero Day, arquitectura que albergó de manera ininterrumpida al espectáculo hasta el año 2002 cuando por razones presupuestarias y por única vez el mismo fue realizado en el Estadio Malvinas Argentinas. La primera transmisión por televisión se produjo en 1966 pero fueron imágenes filmadas no transmitidas en directo. Las pirotecnias fueron implementadas por primera vez en 1971 y en 1972 por resolución 137/2 de la «Secretaría de Turismo de Argentina» la fiesta pasó a llamarse «Fiesta Nacional de la Vendimia».^[1]

En 1985, no hubo vendimia en Mendoza debido al terremoto que azotó a la provincia y que destruyó varias viviendas dejando como saldo seis muertos y doscientos treinta y ocho heridos.^{[5][1]}

Fiestas departamentales

Las fiestas departamentales son aquellas que se realizan durante los meses de diciembre a febrero y que consisten en la elección primeramente de reinas distritales o departamentales que luego competirán en marzo por la corona nacional junto al resto de reinas de los otros departamentos en los que se divide la provincia de Mendoza.^[1] Dichas celebraciones exaltan las características de cada región así como a los trabajadores rurales e incluyen además, un acto central departamental con espectáculos artísticos y teatrales (danzas folclóricas y música) y según sea el departamento se pueden apreciar otros eventos como *bendiciones de frutos*, *carruseles* o *vías blancas*, comidas típicas, actividades deportivas y/o de destreza criolla, muestras de diferentes tipos de artes, elecciones de reinas infantiles y/o de la tercera edad, brindis y agasajos, entre otros.^[1]

Si bien son dieciocho departamentos los que incluye la provincia de Mendoza, sólo diecisiete compiten por la coronal provincial y/o nacional, debido a que la soberana de capital oficia de anfitriona de la fiesta vendimial.^[6] Las diecisiete localidades mendocinas que concursan son:^[7]

- | | | |
|------------------|-----------------|--------------|
| • Godoy Cruz | • Luján de Cuyo | • San Martín |
| • General Alvear | • La Paz | • San Rafael |
| • Guaymallén | • Maipú | • Santa Rosa |
| • Junín | • Malargüe | • Tunuyán |
| • Las Heras | • Rivadavia | • Tupungato |
| • Lavalle | • San Carlos | |

En algunos departamentos, la elección de su reina departamental coincide con la celebración de otros importantes festivales provinciales y nacionales, entre ellos el «Festival Nacional de la Tonada» celebrado en Tunuyán, el «Festival Nacional Rivadavia le Canta al País» en Rivadavia y el «Festival Nacional del Chivo» realizada en Malargüe, entre otras.^{[8][9][10]}

Festejos centrales

Bendición de los frutos

La *bendición de los frutos* es un acto solemne religioso católico que tiene por objetivo agradecerle a Dios los frutos sanos obtenidos de la cosecha. Es llevada a cabo por un arzobispo provincial local junto a la imagen de la «Virgen de la Carrodilla» considerada «Patrona de los Viñedos»,^[11] aparecida en 1911 en Mendoza y que traía en sus manos granos de uva.^[1] El evento culmina con la participación del Gobernador mendocino de turno que procede a realizar el «Golpe en la Reja del Arado», un antiguo ritual que manifiesta el llamado a descanso del trabajador.^[11]

El evento es realizado el último domingo de febrero en el «Prado Gaucho», ubicado en el Parque General San Martín.^[11]

Vía blanca de las reinas

Conocida simplemente como *vía blanca*, es un desfile de carros alegóricos lumínicos que transportan a las reinas tanto salientes como aspirantes al cetro nacional, así como también de otras festividades del orden local y nacional. Dichos vehículos muestran diseños que suelen representar los lugares o paisajes más importantes del departamento menduco del cual procede la reina a la que lleva.^[1] Las mismas como su corte (reinas que no fueron elegidas en la fiesta departamental) demuestran simpatía para con el público saludándolo y arrojando frutas varias, botellas de vino u otros productos simbólicos producidos en su región en forma de obsequio.^[1]

A dicho evento asisten más de trescientas mil personas, entre propias del lugar y turistas, para presenciarlo.^[12] Está dispuesto u organizado de forma tal para que primero la reina y virreina saliente se despidan de su reinado, luego saluden las reinas de otras festividades del país y por último sean conocidas la reinas departamentales que aspiran a la corona nacional. Se realiza el primer viernes de marzo durante la noche en las calles céntricas más importantes de la ciudad mendocina y tiene una duración aproximada de dos horas.^[1]

Carrusel

A lo igual que la «vía blanca», el *carrusel* es un desfile, a la luz del día, de carros acompañados esta vez de carruajes o carretas y de bailarines descendientes de otras culturas americanas que residen o no en la provincia. Los carros transportan a las reinas y su corte, que como en la «vía blanca» saludan y obsequian productos a los espectadores que se dan cita para acompañarlas y alentarlas, mientras que las carretas, tiradas por bueyes o caballos, muestran a las agrupaciones gauchas con sus vestimentas típicas que recuerdan el primer vehículo existente en Mendoza con más de ciento veinte años de antigüedad fabricado con madera y cuero.^[11]

El evento tiene la misma disposición organizativa que la «vía blanca» en cuanto al orden de los carros y se realiza el primer sábado de marzo durante la mañana en las calles céntricas más importantes de la ciudad de la provincia cuyana y posee una duración aproximada de tres a tres horas y media culminando sobre horas del mediodía.^[1]

Acto central

El *acto central* es el espectáculo más atrayente de la vendimia ya que en él se realizan bailes folclóricos con más de mil bailarines en el escenario, representaciones artísticas, juegos de luces y sonido y tiene lugar la elección y coronación de la reina nacional vendimial. La puesta en escena se organiza a través de una línea argumental y un guion que son diferentes años tras año en cuanto a su temática, representando generalmente el pasado y el presente mendocino entorno al trabajo de la gente y la obtención del vino como producto del esfuerzo de los mismos. Se pueden apreciar danzas mendocinas, uvas gigantes, trajes exóticos y tradicionales, la cosecha de la uva, el proceso en la bodega, el turismo, la inmigración y todo aquello que esté relacionado con la uva. En la culminación, es decir, finalizada la coronación de la nueva soberana nacional, de la celebración se despide a la gente con juegos artificiales que son lanzados desde el «Cerro de la Gloria».^{[11][1]}

Este acto es realizado en el teatro griego «Frank Romero Day» durante la noche del primer sábado de marzo y tiene una duración aproximada de dos horas.^[11]

Repeticiones

Las repeticiones son las noches siguientes al «acto central» en las cuales se repite el espectáculo artístico, pero en lugar de la elección de la reina nacional de la vendimia, se presentan actuaciones en vivo de artistas reconocidos a nivel nacional e internacional.^[13] En las mismas han actuado reconocidos artistas internacionales tales como Alejandro Sanz^[14] y Julieta Venegas,^[15] y nacionales como Charly García, Ciro y los Persas, Divididos, Fito Páez, la Mancha de Rolando y Los Nocheros, entre otros.^{[16] [17]}

Reinas y virreinas de la vendimia

Estadísticas de reinas y virreinas nacionales por departamento

La primera mujer en ser coronada como reina de la vendimia fue «Delia Larrive Escudero» en 1936. La misma perteneció al departamento de Godoy Cruz.^[18] A lo largo de los años los departamentos mendocinos que más veces coronaron reinas nacionales fueron justamente Godoy Cruz, Guaymallén y San Rafael quienes poseen a la actualidad (año 2013) nueve reinas coronadas, siendo este último el único en poder coronar reinas de forma consecutiva y en dos oportunidades. Su inmediato perseguidor es el departamento de Las Heras quien ha coronado a siete reinas.^{[19][20]}

Por su parte, los departamentos que más virreinas han conseguido son Guaymallén y San Rafael ambos con once en todo el historial vendimial, seguidos de Godoy Cruz que posee nueve virreinas nacionales coronadas.^[1]

Figura

La figura o función de la reina y virreina nacional de la vendimia, más allá de sus objetivos o ideas personales, es la de actuar como embajadoras de la provincia, representando a la misma tanto a nivel nacional como internacional, haciendo promoción de la actividad productiva y turística local. Para ello, cuentan con un cronograma de fechas o agenda en la que se manifiesta los distintos puntos o lugares geográficos que deberán recorrer o visitar a fin de llevar a cabo sus tareas.^[1]

Los sitios o países que comúnmente visitan son aquellos que están ligados a la vitivinicultura o aquellos en los que se encuentran potenciales empresas que invierten en actividades de la industria, transporte, entre otras.^[1]



La reina y virreina de la Vendimia 2007 junto a la presidenta argentina, «Cristina Fernández».

Corenave

La **Corenave** (Comisión de Reinas Nacionales de la Vendimia) es una organización sin fines de lucro que nuclea a aquellas reinas nacionales que voluntariamente se han asociado a la misma con el fin de juntar esfuerzos con el fin de alentar el desarrollo de actividades culturales y sociales de interés general.^{[21][22]}

Su gestación empezó en 1985, cuando la señora «Antonieta de Tuninetti» organizó una reunión de ex-reinas vendimiales en el «Salón de los Espejos del Plaza Hotel» (hoy el Hotel Park Hyatt Mendoza) donde se reencontraron y compartieron de un cóctel. Se terminó de concretar después de 1986, año en que se celebró el cincuentenario de la fiesta, cuando el director de la vendimia de ese año «Pedro Marabini» decidió mostrarlas ante el público en el «acto central» de entonces.^[23]

Fiesta Nacional de la Cerveza

Fiesta Nacional de la Cerveza	
Espiche en el 2006.	
Período de celebración	Octubre
Lugar de celebración	Villa General Belgrano, Córdoba, Argentina

La **Fiesta Nacional de la Cerveza** es la versión argentina de la Oktoberfest de Alemania. Tiene lugar en octubre, desde 1963. Esta convocatoria festiva atrae a miles de turistas durante dos fines de semana consecutivos. Actualmente es la mayor Oktoberfest de Latinoamérica siendo la segunda la de Blumenau.

Villa General Belgrano

Villa General Belgrano, Córdoba, fundada en los años 1930, adoptó desde el primer momento las características de una aldea alpina, con casas de madera y tejados rojos a dos aguas. Importó la gastronomía centroeuropea y todas las costumbres de Europa central: música, bailes, fiestas, artesanías e idioma.

La fiesta surgió en el pueblo en los años 1960, de la mano de los primeros inmigrantes alemanes. Las orquestas y los grupos de bailes, eran presentados por el locutor Matías Calvo Ortega, que da nombre al escenario principal en la actualidad. A ella acudían delegaciones de distintos países de todo el mundo (Alemania, Dinamarca, Escocia, España, Eslovenia, Suecia, Portugal, Brasil, Grecia, Italia, Armenia y Ucrania, entre otros).^[cita requerida]

Se desarrolló tradicionalmente en la plaza José Hernández, pero en 1996 se trasladó a un predio especialmente diseñado, el *Parque Cervezero*. Se realiza un desfile por las calles del pueblo que cuenta con carruajes, grupos de danzas, orquestas, aldeanos con trajes típicos y el desfile especial de perros salchichas. Cada año se elige la *Reina de la Oktoberfest Argentina* en una ceremonia que se realiza en el *Salón Cervezero*.

Los años pasaron y la industria cervecera se desarrolló notablemente. Con ello la fiesta creció y comenzó a convocar a una gran cantidad de turistas.

El Espiche

El Espiche es la ceremonia que consiste en introducir en el barril de cerveza una canilla de madera, con la cual se sirve la bebida. Este acto simboliza el comienzo de la fiesta en Villa General Belgrano.

¡Agua va!

Muchas costumbres se celebran siglo tras siglo, sin embargo pocos conocemos el sentido primitivo y original de las mismas.

Una práctica habitual durante el carnaval es la de arrojar agua. Para quienes viven en el hemisferio sur, no podría haber mejor justificación que la estación veraniega, caracterizada por las altas temperaturas. Pero tal parece que este uso se originó en la Venecia del siglo XVIII, donde el frío invernal no daba tregua.

Algunos historiadores alegan que este divertimento nació cuando los lugartenientes trataban de mantener encendida una vela, mientras caminaban por las calles durante el Martedì grasso, martes de carnaval. Aquellos que lograban mantener encendidas sus velas, hasta que aparecieran los primeros destellos del amanecer - según se creía - atraían la buena suerte.

Muchos venecianos suspicaces consideraban que la suerte no merecía ser distribuida equitativamente, por eso buscaban astutamente apagar las velas de sus semejantes. Entre ellos, había uno - según cuenta la tradición- que era por demás ambicioso, y no tuvo mejor idea que colocarse un sombrero con 7 velas encendidas, con tan mala suerte, que al pasar por

debajo de los balcones de un palazzo, un bribón apagó sus velas de un santiamén con un simple baldazo de agua.

Donángelo, Karina. "Una costumbre ancestral. EL CARNAVAL Y LA SUBVERSION DEL ORDEN ESTABLECIDO." En: *Revista digital Sitio al margen. Disponible En: <http://www.almargen.com.ar/sitio/seccion/cultura/carn/>* (Consultado el 6/5/10)

ANEXO 3

Canciones utilizadas en la Clase 9

<p>"El Murguero"(con música de "El Arriero" - Atahualpa Yupanqui)</p> <p>Los atorrantes de Almagro</p> <p>Con la suela gastada por tanto ritmo. Con el alma empapada de tanto andar. Se mueve con el eco de sus latidos. El murguero va, el murguero va...</p> <p>Artista del empedrado y sin camerino, que tiene que andar luchando para tocar. Famosos que nunca fueron reconocidos. El murguero va, el murguero va...</p> <p>Nació cuando la Argentina era diferente, llegando a cada rincón de la Capital, y siempre hizo divertir a toda la gente. El murguero va, el murguero va...</p> <p>Y ASÍ DEDICÓ SU VIDA TRATANDO QUE ESTO NO MUERA, DEJANDO EN CADA AVENIDA, DEJÁNDOLE EL ALMA ENTERA... DEJÓ EL ALMA ENTERA.</p> <p>Pasó por la dictadura y sus asesinos trataron que nunca se diga la verdad, y dejaron treinta mil desaparecidos. Eso nunca más, eso nunca más...</p> <p>Después, una guerra idiota y pibes caídos. De vuelta nos ocultaron la realidad. La nuestra es una batalla contra el olvido. Eso nunca más, eso nunca más...</p> <p>Creció con la democracia sobre el platillo</p>	<p>"El tren de los sueños" - Presentación (saludo)</p> <p>Contrafarsa año 2000</p> <p>Retornar al tablado de barrio, misterio de esquina, Caminar sobre una serpentina, ¡Eso es carnaval!</p> <p>Esta noche el que se duerme se pierde el tren de los sueños, Se pierde de viajar, se pierde de gozar. Esta noche hay una murga que va inventándose un cuento. Un tren que va hacia atrás y nunca volverá.</p> <p>Los murgueros se preparan, se despiden del adiós. Calentando los motores van trepándose al vagón, Inundando de colores toda la vieja estación. Van dejando problemas, quedan sobre el andén, Van despidiendo penas que no van a volver.</p> <p>Van desterrando llantos que van quedando atrás, Van olvidando cosas que no precisan más. Murga locomotora pronta para salir. El momento es ahora, no dejes de subir.</p> <p>Dale que se está yendo, dame la mano y subíte al tren. Contra viento y marea cielos y mares va a recorrer. Veníte a toda murga con Contrafarsa a marcha camión. Veníte a toda murga que esto es recién la presentación.</p> <p>Y volver a transitar por las cosas más queridas. Por la cuna y el zaguán, por la luna en el parral, por las fiestas de la vida. El regazo de mamá, un abrazo de papá y una noche de nostalgia Un envido y una flor, una copa de licor y en</p>
--	--

<p>y tipos que nos hablaban de dignidad; son los mismos que se llenaron los bolsillos. El murguero va, el murguero va...</p> <p>Y ASÍ DEDICÓ SU VIDA...</p> <p>Parece que les molesta lo que decimos, Tacharon del calendario nuestro lugar. Les roban hasta la risa a los argentinos. El murguero va, el murguero va...</p> <p>No importa si sos de un barrio distinto al mío, no me importan los colores que transpirás. Gritalo y que sea de todos el mismo grito: ¡Viva el Carnaval, Viva el Carnaval!</p> <p>Letra: "Pablo Carrasco – 2002" / Música: "El Arriero - Atahualpa Yupanqui". Disponible en: Canciones de la murga "Los atorrantes de Almagro". http://www.atorrantesdealmagro.com.ar/canciones.php</p>	<p>mi pecho tu fragancia. Un tren de ilusiones lleva los vagones hacia algún lugar. Y la murga entera cruza las fronteras de otro carnaval.</p> <p>Dale que se está yendo, dame la mano, subíte al tren. Contra viento y marea cielos y mares va a recorrer. Veníte a toda murga con Contrafarsa a marcha camión. Veníte a toda murga que esto es recién la presentación.</p> <p>Retornar al tablado de barrio, misterio de esquina, Caminar sobre una serpentina, ¡Salud carnaval!</p> <p>Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=FN5OqGWhSOA http://www.youtube.com/watch?v=ltlgzUk0MvU</p>
---	---

ANEXO 4

Canciones de murga utilizadas en la Clase 10

Retirada – (fragmento de “El loco de la estación” del espectáculo El tren de los sueños)

Contrafarsa - 2000

La murga
encontró al personaje
un loco de remate
dormido en la estación...
Cuando se empieza a ensayar
preparando el Carnaval
siempre aparece el chiflado
deseando tablados
y se te pone pesado
cantando al costado.
Duerme en la puerta del bar
y anda abrigado de más
de sobretodo abrochado
en pleno verano
con su carrito equipado
con freno de mano...
El loco siente que es un
gran murguero
y la murga es su lugar
(un fenómeno al bailar)
el loco baila y sacude el
esqueleto
y muere de felicidad.
Si vos lo vieras moviendo
la cadera
y empezando a recitar
(divagando a no dar más)
a veces baila y si la gente
lo aplaude
el loco se pone a llorar...
Salí, salí, salí de acá
vení, vení, vení pa' acá
vení, salí, subí, bailá
movete loco, es Carnaval...
Tantas son las historias
con las que te encontrás
(con las que te encontrás)
que al final la vida te va a
enseñar
qué extraña es la felicidad

Hay tantos locos lindos
que nos muestran qué hacer
(que nos muestran qué hacer)
hay tantos laberintos por
descubrir
hasta encontrar lo que querés...
Es un habitante permanente de los sitios solitarios
y nunca está solo
es el inquilino de la nada y
de todo es propietario
porque el tipo es loco
sabe
que no es oro todo lo que brilla
tiene un tesoro en cada
alcantarilla [...]

Disponible en video en: <http://www.youtube.com/watch?v=GksiNL1AkIk&NR=1>

“Lo que el tiempo me enseñó”

Tabaré Cardozo

El tiempo me enseñó que con los años,
se aprende menos de lo que se ignora.
El tiempo, que es un viejo traicionero,
te enseña cuando ya llegó la hora.
El tiempo me enseñó como se pudo
en la universidad arrabalera.
Con la verdad prendida en una esquina,
igual que un farolito en la vereda.

Lailailai...

El tiempo me enseñó que los amigos
se cuentan con los dedos de una mano.
Por eso debe ser que no los cuento,
para pensar que tengo mil hermanos.
El tiempo me enseñó que los traidores
se sientan en la mesa a tu costado.
Y el hombre que te da la puñalada,
comparte el pan con esas mismas manos.

Lai...

Porque no tengo nada que me sobre
por eso es que yo digo que soy rico.
Porque prefiero ser un tipo pobre
a ser alguna vez, un pobre tipo.
El tiempo me enseñó que las banderas,
son palos con jirones que flamean

y el mapa es un papel que se reparten
los reyes mientras los hombres pelean.

El tiempo me enseñó que la miseria
es culpa de los hombres miserables;
que la justicia tarda y nunca llega
pero es la pesadilla del culpable.

El tiempo me enseñó que la memoria
no es menos poderosa que el olvido;
es solo que el poder de la victoria
se encarga de olvidar a los vencidos.

El tiempo me enseñó que los valientes
escribirán la historia con su sangre,
pero la historia escrita de los libros
se escribe con la pluma del cobarde.

El tiempo me enseñó que desconfiara
de lo que el tiempo mismo me ha enseñado.

Por eso a veces tengo la esperanza
que el tiempo pueda estar equivocado.

Cantan: Tabaré Cardozo y Washington "Canario" Luna.

Disponible en video en:

<http://www.youtube.com/watch?v=jQ-5KCVjfgA&feature=related>

Cuplé "Murga la..."

Falta y Resto, año 1983.

Luego de haberlo estudiado y después de meditar
allá en mi barrio formamos una murga sin cantar
una murga que no tiene presentación ni cuplé
que no tiene ni siquiera director que diga «tres».

....

Que no se pinta la cara, que no tiene batería
que no aleja las tristezas trayéndonos alegrías
que no baila, que no ríe, que no tiene despedida
que no sale por los barrios para no ser aplaudida.

....

Era un lujo el escuchar aquella murga callada
único caso en la historia, ninguno desafinaba
tuvo gran aceptación porque todita la audiencia
imaginaba la murga de acuerdo con su conciencia.

....

Las quejas tomaron cuerpo el reclamo prosperó
la murguita dio su alma y ya nunca más salió
pero su hermoso silencio al barrio quedó prendido
y quedará en la memoria de los que no la han oído.

Letrista: Raúl Castro, «Tinta Brava». (Pliego suelto, Archivo Díaz Fornaro).

Retirada de «Ahí va la bocha, señores», 1987.

Villa Constitución, Departamento de Salto.

Letrista: Juan José Escobar

SOLISTA (RECITADO)

La murga se va, señores,
pero lo hacemos contentos
porque no existe la ausencia
sino un continuo reencuentro.
porque adónde irá la murga
sino al seno de su pueblo,
a integrarse al cotidiano
menester de los obreros?
nos vamos por el camino
de la risa, la alegría,
del amor, de la esperanza,
del color, la fantasía.
Y al volver el carnaval
volverá la murga un día
trayéndonos nuevamente
la sutil filosofía
para cantar y cantar
hasta el fin de nuestros días.

CORO

Les dejamos nuestros versos
con su música prestada
les dejamos el cariño
la esperanza de un mañana
si logramos su sonrisa
o se han puesto a meditar
no lo tomen muy en serio
que estamos en carnaval
«Ahí va la bocha, señores»
no se puede ir del todo
porque seguiremos juntos
luchando codo con codo
en el trabajo, en la calle
de un pueblo que todos quieren
y cuando la murga es pueblo
la murga nunca se muere.

CORO

Remedarán a la murga
los chicos en las esquinas
anocheciendo con versos
que prendió en su fantasía
ahí se queda la murga
como una flor encendida

prolongando el carnaval
en su inocente guarida.

ANEXO 5

Canciones de murga utilizadas en la Clase 11

“Fragmento del popurrí”– Espectáculo *Fábrica de ansiedades*
Colombina Che (2006)

Las plantas de celulosa para Argentina es un lío,
Temen que los uruguayos contaminemos el río.
Constancio Vigil... La China... Julio Sosa y Leguisamo
Siempre les mandamos arte, ¡nunca los contaminamos!

Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=zjGSAfhyWjo&feature=related>
(desde el minuto 2'40 al 3'00)

“Fragmento del popurrí”- Espectáculo *Sicodelia*
Curtidores de Hongos

...

Los hermanos argentinos
No tienen las papeleras
Porque dicen contaminan
Toda la zona lindera.

Ya que se preocupan tanto
Por la tierra argentina
Por qué no van y organizan
Un piquete en las Malvinas

...

Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=_AwaBqp0cvU&NR=1
(desde el minuto 0'25 al 0'40)

Cuplé “Medios”
La gran siete

ESTO SEÑOR, ES UN BAJON
MEJOR PRONOSTIQUE ALGO
QUE SEA MAS SABROSON
CUENTEME BIEN, QUE VA A PASAR
CON LO DE LA CELULOSA
PLANTADA EN EL URUGUAY

- Ahí hay un frente de altas presiones proveniente del litoral argentino...

Cuando los finlandeses fueron a instalar la planta en Entre Ríos,
hablaron con el gobernador y no se pusieron de acuerdo con la comisión...

- ¡NOOOOO!

- ...con la Comisión Organizadora de Investigaciones Medio Ambientales...

- ¡AHHHH!

-la famosa C.O.I.M.A.

- ¡NOOOOOO!

Cuando funcione la celulosa

Cuando la economía florezca

cuando los pobres desaparezcan

y al primer mundo nuestro país pertenezca

-Epa, ¡espere un momentito! ¿Y la contaminación? ¿No se da cuenta que está
generando problemas con nuestros hermanos argentinos, para ser mas exacto con
nuestros amigos Gualeguaychuenses...?

GUALEGUAYCHÚ, GUALEGUAYCHÚ

NO CONTAMINA, COMO HACES TU...

-Tranquilos muchachos, que no pasa nada...

Con los fluidos contaminantes

Que fertilizarán las riberas

Van a crecer tomates gigantes

Y pejerreyes con el tamaño de una ballena.

Ya sopla un nuevo viento en Fray Bentos

De bienestar y tecnología

Para que vean que no les miento

Les traje el bagre que me enganche el otro día.

-¡Ahhh, pobre bicho! ¡Tírenlo de nuevo al agua!

- Ya llenamos una bañera maestro, pero mire lo que es el agua, toda podrida...

- No es agua, esto es un atentado violento al pudor.

Empezó a correr café por los caños

Y por la canilla empezó a salir

Un líquido medio *achocolatado*

Y a muchas personas se oyó decir...

OH, OH, OOSEEE

Por mi canilla sale café

YO ME DUCHÉ

Igualito a Rada quedé... auauauaua...

-Y para decirnos qué tiene el agua, tenemos a nuestro químico...dale cambiate...

-Pero esta agua esta toda podrida, ¡mire lo que es esto!

-¿Y que hacemos?

-¡Hay que dejar “de-cantar”!

-¿Lo qué?

-¡Hay que dejar decantar el agua!

(Levantán un cartel con el símbolo del hierro –Fe-)

-El agua tiene Fe ¡¡¡Aleluya, hermanos!!!!... yo tengo fe, que todo cambiará...

-¡No! Eso quiere decir que tiene hierro.....

Parece que tiene hierro

un metal constituyente

de nuestros glóbulos rojos

esta agua es excelente

Para toda esa gente

que tiene anemia por hambre...

También esos futbolistas

que nunca tuvieron sangre...

(...)

**“Cuplé La celulosa”– Espectáculo *El fin del mundo*
Agarrate Catalina**

- Así está el mundo amigos Río Negro, Fray Bentos: Aumentan las manifestaciones en contra de las plantas de celulosa, a las marchas se suman figuras públicas como Eduardo Galeano y Natalia Oreiro, quién llevaría la voz cantante de la manifestación

- Claro, ni bien se sumó Natalia Oreiro, la manifestación se disolvió en 40 segundos y unos 200 manifestantes se encadenaron al puente para que Natalia Oreiro no sea nunca más la voz cantante de nada, porque estará fuerte como ella sola , pero canta como el...

Desde Finlandia,

con gran propaganda,

llegan las plantas

de un jugo especial.

Y al mismo tiempo

que aumenta el trabajo,

esto nos trajo un lío ambiental

Con perdón
del espíritu de Jack "Custó"
y de Brigitte "Bardó":
¡Que viva la inversión!

¡Qué placer
ir al río a mojarse los pies
y sentirse por primera vez
un gaucho finlandés!

*Ahijuna por el repecho
Vienen llegando los finlandeses
Se iban para Entre Ríos
Pero eligieron cruzar el puente
Y ahí fue que los porteños
Se preocuparon del medio ambiente
Y así comenzó el berrinche
Con la rabieta de su intendente*

¡Si tocan la celulosa
van a llenarse de sabañones!
¡Se van a quedar pelados,
van a volverse mariposones!
No ven que es un plan macabro
Para transformarlos en lobizones.
Un plan de los finlandeses,
Tabaré Vazquez y los masones

*Ahijuna por el repecho
Vienen llegando los finlandeses
Que traigan la celulosa
Y que revienten todos los peces*

-Pare primo la canoa,
que me parece que veo un pececito que solloza.
¿Será por la celulosa
que no para de llorar?

-¿Cómo se hace para ver
que hay un pez llorando ahí?

¿Dónde empieza el llanto y termina el río
como distingue usted?

¡Si debajo del agua los peces lloran,
quién diablos va a saber!

-¡Ahijuna los finlandeses, juera sotreta!

¡Luz mala, Botnia mandinga!

¡Amalaya gringos maulas, vayan pa' sus pagos a picanear los pescaos!

Callesé no sea vejiga

los finlandeses son buenos socios

no "joda" más con la ecología

se va perder terrible negocio

-¿Negocio?

La celulosa no mata al pueblo

Y a los pescaos les encanta

Los bichos se "desestresan",

mirá como hacen la plancha,

quietitos y panza arriba

mirá que lindo descansan.

-¡Pero haber sabido antes que era un negocio tan conveniente...!

¡Lo que es apresurarse con un juicio de valor..!

¡Los uruguayos somos mandados a hacer pa' hablar al cohete! ¿No?

¡Que van a estar muertos estos bichos, están descansando!

¡Mirá qué lindo pescadito, qué vitalidad...mirá, mirá como salta!

¡Vamos, Finlandio salte, salte!

(Interacciones con el pescado muerto)

-Hola, soy Finlandio, me encanta la celulosa!

¡Si usted viera la cantidad de *pescao* que hay allá en la arena *tirao* también, tomando sol, loco 'e la vida, como usted! ¡Hasta se han hecho amigos de las moscas que les andan revoloteando! ¿Eh...lo qué..? ¡Pero dígalo usted, Finlandio, no se quede con la "espina"!

-¡La celulosa es muy buena para el medio ambiente!

-¡Sí señor! El ecosistema está en su esplendor. Es un caldo de cultivo. Ni se sabe la cantidad de animalitos nuevos que van a surgir gracias a la celulosa. ¡Semejante contribución pa' la biología! ¡Miles de especies nuevas! ¡Fauna y flora en plena mutación!

-¡Que lo parió!

¡Se da cuenta, Finlandio, estamos' siendo testigos 'e la evolución!

Rumbeando para Fray Bentos

de alpargatas y escafandra

qué lindo es volver al pago

y encontrarse con la planta,

pa' sentir olor a humo

que las chimeneas largan,

pa' hacerle fiesta a los perros

con pescuezo de jirafa.

Y esos viejitos divinos

bien cargaditos de escamas

con tentáculos y branquias

amargueando de mañana.

- Clavo mi remo en el agua

lo saco todo podrido

creo que he visto un mamut

del otro lado del río.

Qué lindo es volver al pago

Pa' ver las vacas que pastan

como la vaca de Milka

violeta con manchas blancas,

y jinetes con caballos

visibles para los coches

porque tienen pelo verde

que brilla cuando es de noche;

y ovejas modernizadas

concientes de lo que es bueno

que en vez de crecerles lana

les crece polietileno.

-¡Qué lindo es volver al pago,
con Don Rosendo, con Doña Eustaquia,
con la pequeña paseando el hámster,
bajando higos con gusto a papa!

(...)

Con los porteños, los finlandeses,
los españoles, todos en casa
gritando juntos todos unidos
¡pero qué linda que está la planta!

¡Celulosa, celulosa, celulosa!