

Año 2 / Núm 3
ISSN 2591-2984

hilvanando. *experiencias*

Publicación electrónica
del Liceo "V́ctor Mercante"



Liceo "V́ctor Mercante"
Prosecretaría de
Asuntos Académicos
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Colectivo editor:

Equipo de Gestión del Liceo “Víctor Mercante”

Equipo de redacción:

Soledad Tarquini
Marialina Pedrini
Lucas Demarco

Liceo “Víctor Mercante”
Prosecretaría de
Asuntos Académicos
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Diagonal 77 n° 352. B1900FNP, La Plata. Marzo de 2018

Hilvanando experiencias

En este nuevo número, “Hilvanando Experiencias” vuelve a poner en diálogo las reflexiones que surgen de la práctica docente para poder hacer de este espacio otro lugar de encuentro en el Liceo.

Cada edición sigue proyectando una escuela plural y diversa en la que las condiciones de enseñanza son revisitadas en forma permanente.

También en esta oportunidad se presentan trabajos de docentes de las más diversas áreas del conocimiento que valoran la escritura como una instancia de reflexión pedagógica.

Los profesores Andrea Giacomín, Claudio Arca y Julián Carrera socializan con nosotros sus propuestas didácticas enmarcadas en el contexto de la educación en la diversidad y del aula heterogénea.

La profesora Andrea Giacomín comparte la experiencia que viene desarrollando con estudiantes de 6° año en un encuentro que prepara el recibimiento a las/os estudiantes ingresantes a 1° año. Las voces de las/os inminentes egresadas/os que están por dejar la escuela alojan a quienes en pocos meses estarán iniciando su trayectoria en el Liceo.

El profesor Claudio Arca acerca un interesante trabajo desarrollado en segundo año y que a través del estudio, del análisis y del proceso de elaboración de comparaciones, analogías y metáforas permitiría establecer instancias interdisciplinarias con otras asignaturas.

A su vez, el profesor Julián Carrera pone en tensión el formato clásico de evaluación en su curso de quinto año y propone una experiencia áulica en la que sus estudiantes despliegan producciones de síntesis disciplinar en los más variados formatos de trabajo grupal.

Por otro lado, constituyen este número, los trabajos de las profesoras Patricia Bozzano y Flavia Tersigni quienes conceptualizan desde la reflexión y el análisis crítico las situaciones de enseñanza en el aula heterogénea del Liceo.

La profesora Patricia Bozzano acerca la perspectiva de identidad y de género a la enseñanza de la Matemática. Una ecuación posible y necesaria.

Por su parte, la profesora Flavia Tersigni tensiona el concepto de Arte y de artista, invitando no sólo a sus estudiantes de quinto año sino también a las y los lectoras/es de esta revista a una serie de atrapantes conversatorios con artistas locales quienes desde el aula comparten sus vidas y sus obras.

Una vez más, agradecemos a los y las docentes que han participado en este número cuyas producciones nos permiten sostener la convicción de que es posible seguir construyendo juntos el desafío de la inclusión.

Índice

Pasar la Posta: el trabajo psíquico de pensarse como egresadx. Prof. Andrea Giacomini	página cinco
Comparaciones, metáforas, analogías. Prof. Claudio Arca	página ocho
La evaluación como proceso creativo. El relato de una experiencia en el Liceo. Prof. Julián Carrera	página trece
En educación matemática también se habla de identidad y de género. Prof. Patricia Bozzano	página diecisiete
Relatos de un proyecto. “Artista se Hace ¿Cómo se construye un artista contemporáneo?” Prof. Flavia Tersigni	página veinticinco

Pasar la Posta:

el trabajo psíquico de pensarse como egresadx



Profesora Andrea Giacomini

Historizando la posta...

La actividad que voy a compartir tiene su origen en la materia Psicología Evolutiva. Este espacio pertenece a la orientación en Ciencias Sociales del Ciclo Superior Orientado del Plan de Estudios de nuestra institución. Es una materia optativa que se dicta en el segundo cuatrimestre y que adopta la modalidad de trabajo de aula-taller; es decir, se propone valorar el diálogo, el intercambio permanente, la escucha atenta. La palabra del alumnx es el recurso de mayor importancia en este espacio. No solo la reflexión crítica sobre los temas propuestos en el programa de la materia sino aquellos *imágenes inconscientes* (representaciones inconscientes) que subyacen en el debate y que convocan a la subjetividad de nustrxs estudiantxs.

“La Posta”, como se conoce en los pasillos de la escuela, tiene una historia muy particular porque es el resultado de un dispositivo áulico que posibilita el encuentro entre estudiantes de 6° año con lxs futurxs ingresantes de 1°. Cuando la voz de lxs chicxs es escuchada y lo que tienen para decir moviliza el encuadre de la clase tradicional, lxs docentes se ven convocadx a replantearse su rol. Poder escuchar y dar lugar a las necesidades de lxs estudiantes interpela a lxs docentes a cuestionarse en sus certezas, aquellas que deben resguardarse de no intervenir en el recorrido de una dinámica que será puesta en escena por todxs y cada unx de lxs actores intervinientes.

Doniéndolo a trabajar la materia

El tema central propuesto en el programa es “La construcción del Proyecto Identificador como Trabajo Psíquico en la Adolescencia”, la adolescencia o las adolescencias posibles, si tenemos en cuenta las modalidades que adopta en función del contexto sociohistórico y cultural en que se estudia. En este punto definimos a la adolescencia como el proceso de transición entre la niñez y la adultez haciendo énfasis en el trabajo psíquico que se pone en funcionamiento en esta etapa.

Al abordar la conflictiva adolescente, la materia adopta una nueva perspectiva porque transversalmente está atravesada por el trabajo psíquico implícito que la temática despier-ta en lxs alumnx.

En el Liceo, el acento recae en la elección vocacional, teniendo en cuenta que el colegio articula con el mundo universitario o terciario. Poder nombrarse y proyectarse hacia el futuro a partir de la elección de la vocación implica un trabajo de reorganización y transformación psíquica donde se conmueve el mundo de lo familiar. Surgen para ellxs nuevos sentidos a la luz de la elaboración del lugar que a partir de ahora el Sujeto ocupará en la sociedad.

En el transitar de estos tiempos, el trabajo de resignificación de los enunciados familiares nos conduce a las sucesivas retranscripciones de vivencias escolares, apareciendo en primer plano la biografía escolar de cada unx. Y es en este momento en el que reside el núcleo de esta experiencia.

El tránsito de la primaria a la secundaria es un desafío que moviliza temores que lxs alum-nxs comienzan a elaborar en el encuentro con otrxs que, como protagonistas de la escuela, también se encuentran abordando los cambios que los tiempos escolares marcan, en estos últimos ya finalizando el recorrido escolar.

Por un lado, la modalidad de ofrecer un espacio creado por lxs mismxs alumnxs del colegio para recibir en calidad de pares a lxs ingresantes posibilita acercar el mundo de la escuela secundaria desde la paridad, abriendo la posibilidad de que la palabra circule sin las resistencias y vergüenzas que afloran frente al adulto. Por otro lado, simbólicamente, se pone en juego una escena que posibilita a lxs alumnxs de 6° año comenzar el camino hacia la elaboración de la categoría de egresadx.

La experiencia del encuentro

Como todos los años, lxs estudiantxs de 6° año se predisponen con entusiasmo a la hora de organizar el encuentro con quienes recibirán “la posta”.

Lxs alumnxs participan de la organización de la experiencia acordando el dispositivo que llevarán a la práctica: el encuadre de trabajo (orden de los temas a trabajar, pautas ordenadoras de la circulación de la palabra, distribución espacial) y la planificación de la modalidad de trabajo (preguntas disparadoras, relatos de experiencias vividas, comentarios de los trayectos escolares).

Frente al silencio que inaugura siempre este momento tan particular para cada unx de lxs presentes, se enuncian las primeras preguntas pensadas: ¿conocen la escuela? ¿Conocen a alguien que haya venido a este colegio? ¿Ustedes decidieron inscribirse en esta escuela o fue una decisión de sus familias?

A partir de aquí comienza a tejerse un fluido intercambio de sentires y experiencias percibidas en relación a las emociones de quienes dejan una etapa para comenzar otra...

Luego, las preguntas apuntan a problematizar a los que escuchan: ¿saben las materias que van a tener? ¿Saben qué es un preceptor? ¿Saben qué son los apoyos? ¿Y una hora cátedra? Queda entonces inaugurado un segundo momento con un tono más informativo, aunque recordar esos primeros años no deja de emocionar...

Afloran también sentimientos sobre lo que implica atravesar esta experiencia, el acto de “pasar la posta” simboliza que pronto lxs más grandes no estarán allí y luego de participar de esta experiencia cada unx “sale distinto”. Éste es valor más genuino del encuentro. Algunxs lloran y dicen “Cando estén de este lado van a entender por qué lloramos”, “Nosotros no nos queremos ir”, “A esta escuela la van a amar”. También se habla del miedo al futuro porvenir: “Ustedes tienen miedo de entrar al Liceo igual que nosotrxs estamos atemorizados por la Facultad”.

La frase del cierre: “La escuela los va a recibir y va a ir creciendo con ustedes. Por ejemplo, este salón no existía cuando nosotros entramos acá y ahora es el lugar donde nos juntamos a hacer las tareas y a almorzar, por eso lo elegimos para recibirlxs”.

Para finalizar, un fuerte aplauso condensa la bienvenida y la despedida, dejando trascender el Pasaje de la Posta.

Agradecimiento

Pasar la Posta es la creación de un espacio. Espacio nexa entre lxs jóvenes de 6° año y lxs de 1° año. Espacio de transiciones recíprocas que consiste en el encuentro entre aquellxs que egresan y quienes ingresan al colegio. Espacio de encuentro de subjetividades que son conmovidas al trabajo psíquico. Espacio que es único cada año porque está teñido de las características de quienes participan cada vez. Espacio de elaboración de los miedos y de

las ansiedades de quienes ingresan. Espacio donde la historia vivida en el Liceo para quien ha cumplido su trayectoria escolar se revisita en una hora, hora terapéutica que marca el inicio de la partida. Lxs estudiantes nuevxs ya han sido sorteadx y están sentadx allí frente al que le cede su lugar dejando en nuevas manos aquello que tanto ha amado y se lleva en lo más profundo de su subjetividad, su querido Liceo.
Agradezco a todxs lxs que construyen año tras año esta hermosa experiencia.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S.** (2012) *Estrategias de Enseñanza, Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Bleichmar, S.** (2011) *La construcción del Sujeto Ético*. Buenos Aires, Paidós.
- Erbetta, M. C.** (2014) *Proyecto Académico y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante 2014-2018*.
- Lyons, S. y Orienti, N.** (2012) Material elaborado para el Seminario Taller “*Hacia Prácticas alternativas de Evaluación en el ciclo básico*”. Liceo Víctor Mercante. UNLP.
- Rodulfo, R.** (2011) *Padres e hijos. En tiempo de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2008) *Futuro porvenir*. Buenos Aires, Noveduc.
- Rother, M. C.** (2006) *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2015) *Adolescencias contemporáneas*. Buenos Aires, Psicolibro ediciones.
- Winnicott, D.** (1972) *Realidad y Juego*. Barcelona, Ed. Gedisa.

Comparaciones, metáforas, analogías



Profesor Claudio Arca

Como parte de una primera aproximación a los contenidos de la asignatura “Lógica” de segundo año, las clases iniciales de la cursada se dedican a reflexionar sobre las distintas operaciones del pensamiento, algunas de las cuales se aplicarán luego en el análisis y formulación de los razonamientos, objeto de estudio específico de la materia.

En este contexto, y en base a la lectura del capítulo 5 la novela *Pixi* de Matthew Lipman, se hace hincapié en una operación genérica: relacionar. Y a partir de la ella, a través ejemplos, se va efectuando una clasificación que incluye relaciones temporales, espaciales, de medios y fines, causas y efectos, partes y todo.

Posteriormente, de un modo más específico, y a partir de la lectura del capítulo 6 de la citada novela, se abordan las relaciones de semejanza, en las que se distinguen tres tipos: comparaciones, metáforas y analogías.

Ahora bien, el tópico principal en esta última temática, es decir, aquel que particularmente pretendemos comenzar a desarrollar mediante las actividades que proponemos -en términos de ejercitar, enriquecer, descubrir su importancia-, es el de *pensamiento analógico*, que involucra los tipos de semejanza mencionados.

Tal como afirma Juan Palacios (2009), el pensamiento analógico es un modo de pensar muy extendido y de uso constante, y muchas veces inconsciente, que consiste en trazar equivalencias o correspondencias entre un dominio conocido - “dominio fuente”- y otro que se quiere conocer o que se conoce menos - “dominio meta”- que guarden estructuras similares. Tiene un gran valor cognitivo y práctico dado que permite resolver problemas, tomar decisiones, realizar descubrimientos, desarrollar nuevos aprendizajes o facilitar su comprensión. Veamos un ejemplo:

Supongamos que un periodista desea ser didáctico en su análisis político y afirma lo siguiente: “Del mismo modo que un avión precisa de un buen piloto de tormenta para evitar que se estrelle, se espera que el presidente muestre sus capacidades para superar la crisis que se avecina y así evitar un posible estallido social”.

Como puede observarse, el supuesto periodista pretende facilitar la comprensión de su análisis, estableciendo correspondencias entre elementos del dominio fuente -piloto, tormenta- y elementos del dominio meta -presidente, crisis-.

Pero, además, el ejemplo da cuenta de cómo el pensamiento analógico no sólo implica trazar semejanzas reales o, como en este caso, figurativas, sino también operar a través de ellas sacando conclusiones: dar cuenta de lo deseable o esperable (que el presidente sea un buen piloto para superar la crisis) y lo previsible (un estallido social).

Dicho esto, daremos cuenta a continuación de la secuencia didáctica empleada para ejercitar el tema.

Construcción de los conceptos

Así como para abordar las relaciones en general utilizamos el capítulo 5 de *Pixi*, los conceptos de “comparación”, “metáfora” y “analogía” se obtienen a partir de la lectura del capítulo 6 de la misma novela y básicamente resultan ser los siguientes:

Comparación: establecer de modo explícito una semejanza entre dos cosas, lo cual implica usar los términos “como”, “se parece a”, “es similar a”. Las comparaciones pueden ser exactas; por ejemplo, “Carlos es tan alto como Juan”. O figurativas (también llamadas símiles); por ejemplo, “La lava es como un cocodrilo que avanza”.

Metáfora: es una relación figurativa, es decir, literalmente falsa, que prescinde de términos comparativos; por ejemplo, en vez de decir “Juan es tan rápido como una gacela” se afirma directamente que “Juan es una gacela”.

Analogía: es una relación que establece semejanzas entre relaciones, la cual comúnmente se expresa mediante el esquema “A es a B lo que C es a D”. Al igual que en el caso de las comparaciones, las analogías pueden ser exactas (“Buenos Aires es a la Argentina lo que Bogotá a Colombia”) o figurativas (“El presidente es al estado lo que el piloto al avión”).

Aplicación básica de los conceptos

Aquí se contemplan dos tipos de actividades sencillas:

a) Reconocer tipo de semejanza en diferentes casos. Por ejemplo:

- La envidia es un infierno.
- El veterinario es al animal lo que el médico al ser humano.
- Mi cabeza es como una jaula donde las ideas revolotean.
- Soledad es una isla con nostalgia de barcos.

b) Completar comparaciones, metáforas y analogías. Por ejemplo:

Comparaciones:

- Tan fuerte como...
- Tan frío como...
- Tan quieto como...

Metáforas:

- El río es...
- La felicidad...
- El miedo es...

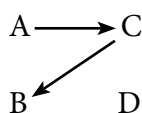
Analogías:

- El bombero es al incendio lo que...
- El aro es al básquet lo que...
- El salvavidas es al agua lo que...

Relacionar analogías figurativas con metáforas

De lo que se trata aquí es de proponer ejercicios de construcción de metáforas partiendo de analogías figurativas. Para el desarrollo de esta actividad se respetarán los siguientes pasos:

1) En base al esquema enunciativo de las analogías (A es a B lo que C es a D) se construye el siguiente gráfico:



2) Se elige una analogía figurativa:

“El paracaídas es al aire lo que el salvavidas al agua”

Y se aplica en el gráfico la siguiente sustitución: A por “paracaídas”, B por “aire”, C por “salvavidas” y D por “agua”.

3) Se formula la metáfora siguiendo la dirección de las flechas:

“El paracaídas es el salvavidas del aire”

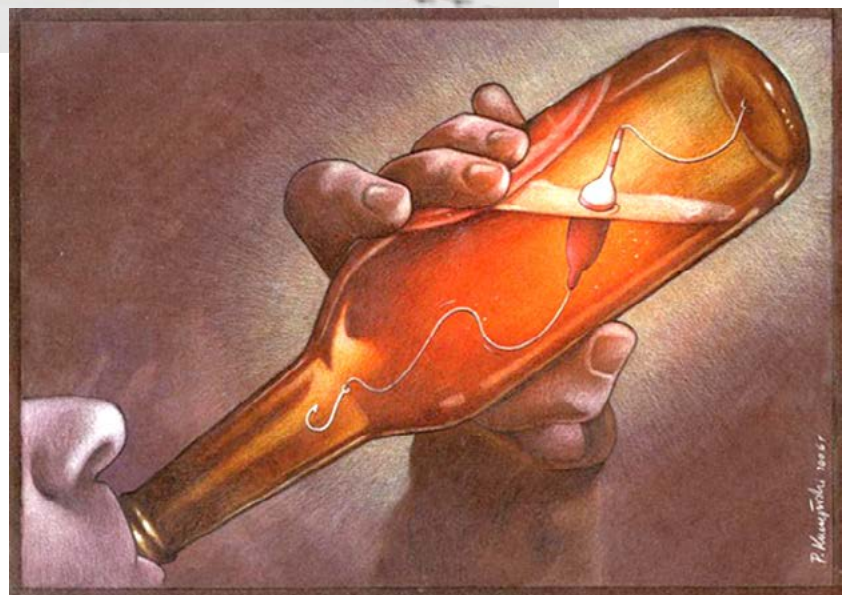
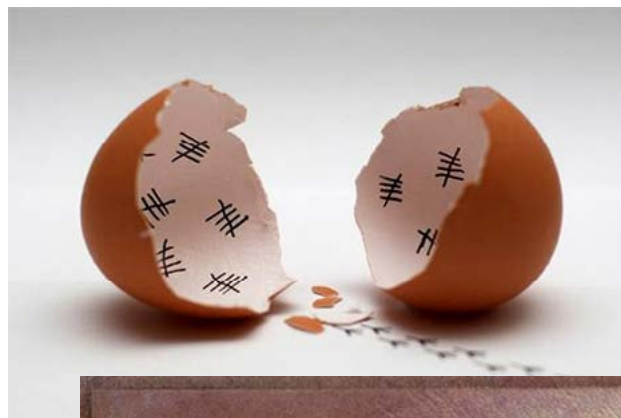
Explicado el procedimiento, se pueden usar las analogías de los ejercicios anteriores y en base a ellas construir las metáforas, o bien tomar dos términos y en base a ellos formular primero la analogía y con ella la metáfora; por ejemplo:

Elefante / jirafa

Aroma / sonido

Identificar símiles, metáforas y analogías figurativas en imágenes y traducirlas al lenguaje verbal.

Es una actividad de transferencia, ya que se trata de aplicar los conceptos a la lectura e interpretación de imágenes. Para ello, se toman algunas imágenes obviamente apropiadas y se organizan en un orden de complejidad creciente; es decir, según la dificultad que implique su interpretación y el número de asociaciones figurativas que permite realizar, por ejemplo, la siguiente secuencia:





Detengámonos en esta última imagen. Como puede observarse, es rica en asociaciones figurativas: hospital/iglesia, médicos/sacerdotes, pacientes/feligreses, vicios/pecados, ciencia/biblia y en base a ellas lxs estudiantes pueden construir símiles, metáforas y analogías, e incluso sacar algunas conclusiones.

Actividades de integración

Tal como se afirmó al principio, la lógica tiene como objeto de estudio el razonamiento, y en tanto espacio curricular del plan de estudios del colegio, reviste un carácter instrumental. De esta manera, se espera que su estudio permita a lxs estudiantes tomar conciencia de que pueden pensar de un modo más ordenado y riguroso, y en consecuencia otorgarle mayor claridad a la expresión oral o escrita de sus argumentos. Pero para que ello ocurra, y en definitiva para que le encuentren sentido a la asignatura, es preciso ampliar las actividades buscando espacios de aplicación e integración con otras asignaturas.

Y aunque esta instancia aún no ha sido explorada en el caso del pensamiento analógico, creemos que sería muy apropiada su aplicación, por ejemplo, para trazar analogías entre ciudades, países, procesos históricos, animales, plantas, etc.

Demás está decir que esta tarea podría resultar enriquecedora no sólo para el aprendizaje de los contenidos de nuestra materia, sino también para la de aquellas con las que se efectúe la experiencia.

Bibliografía

Lipman, M. y Sharp, A. (2000) *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Buenos Aires, Manantial.

Lipman, M. (2015) *Pixi*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

_____ (2015) *En busca del sentido. Manual del profesor para acompañar a Pixi*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Palacios, J. (2009) *El pensamiento analógico*. En: jpalaciosgil.blogspot.com.ar

La evaluación como proceso creativo

El relato de una experiencia en el Liceo



Profesor Julián Carrera

En primer lugar, quisiera agradecer la invitación a participar en esta revista para compartir las experiencias que las/los docentes tenemos en el colegio y destacar este espacio como un canal de diálogo e intercambio entre colegas. Lo subrayo porque en buena parte de los espacios educativos no abundan las instancias para compartir experiencias entre educadoras/es cuya práctica suele ser muy solitaria sin tener demasiado contacto con la labor de las/os docentes que tenemos al lado. Precisamente este trabajo se desprende de un encuentro que tuvimos entre varios colegas del área de Ciencias Sociales en el cual se nos solicitó que presentáramos algunas estrategias aplicadas últimamente para evaluar a las/los estudiantes en nuestros cursos. Lo que sigue es una propuesta que llevé adelante con mis alumnas/os en el último año y ha resultado muy interesante. Además, tal vez pueda ser inspiradora para prácticas en otros cursos y disciplinas.

Antes de comenzar a describir la propuesta concreta, es necesario un breve comentario sobre el marco teórico en la cual descansa. La noción de aula heterogénea y educación inclusiva son los pilares conceptuales que nos guían aquí, puesto que ya no es posible pensar en una educación que no tenga en cuenta las características particulares de las/los estudiantes con quienes trabajamos. En este sentido, no sólo nos referimos a atender a las desigualdades materiales de orden económico y social, sino también a la diversidad de subjetividades que concurren en un grupo de estudiantes. Aquí entran a tallar inquietudes, deseos, aptitudes y capacidades distintas que desde la concepción de aula heterogénea pueden ser propiciadas en lugar de ser reprimidas por una educación normativizada que pretende moldear sujetos en una sola matriz. No nos detendremos más sobre este basamento teórico pues existe una copiosa bibliografía al respecto, empero nos interesa puntualizar los fines de este trabajo sobre la cuestión de la evaluación en el aula heterogénea. Entendemos aquí que a la hora de evaluar debemos descartar definitivamente la idea de evaluación reducida a la simple certificación de conocimientos a través de la exposición de saberes adquiridos por parte del estudiante. En general, esta modalidad implica una sola forma de evaluar para todo el grupo sin atender a las diferencias; es decir, se propone la misma prueba para todos, un examen escrito con las mismas consignas. Por otro lado, los roles de evaluador y evaluado están bien definidos: el primero para la/el docente, el segundo para las/los estudiantes. Finalmente, una concepción verdaderamente alternativa de la evaluación es aquella que la comprende, ya no sólo como una instancia final de comprobación de lo aprendido, sino como una instancia más del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aquí presentaremos entonces las propuestas de evaluación alternativa que ponen en tensión las formas tradicionales de evaluar. Dos premisas destacaremos; en primer lugar, se

descarta el examen monolítico o la forma única de evaluar en beneficio de lo que llamaremos aquí un menú de opciones y, en segundo lugar, se habilita el rol de evaluadores para todos los participantes del proceso de evaluación.

Veamos de qué se trata.

A principio del año lectivo suelo presentarles a mis alumnas/os los contenidos de la materia Historia, la forma en que se desarrollarán las clases y cómo será el proceso de evaluación. Destaco siempre la participación como lo más importante y que la evaluación es continua y no en instancias puntuales. Hasta aquí, pareciera ser parte de *lo común*. La monotonía se rompe al comentarles que no habrá prueba escrita. Un momento de euforia invade el aula tras ese anuncio. La mayoría interpreta eso como la ausencia de pruebas de control, lo cual redundaría en un menor esfuerzo y dedicación para la materia. Al bajar la espuma de la euforia les relato la actividad que tendrán que realizar al finalizar el trimestre. Se trata de una obra colectiva donde deberán integrar parte de los contenidos trabajados, teniendo la posibilidad de elegir el soporte y las estrategias para su armado. De la euforia pasamos al desconcierto. “¿Cómo?”, “¿Qué?”, “No entiendo”, “¿Podés repetir?” se escucha a coro desafinado. Para aclarar la situación, les hablo de una suerte de menú de opciones abierto; es decir, un catálogo de producciones que pueden elegir para elaborar su trabajo final. Allí figuran productos audiovisuales que pueden variar entre un documental, una ficción, un programa de TV o de radio; una producción escrita, monografía, cuento, poema, periódico, etc.; un juego interactivo que haga participar al resto del curso o cualquier otro formato que elijan. Del desconcierto pasamos a un silencio sepulcral durante el cual las/los estudiantes procesan la información vertida y ensayan proyectos de trabajo final. Luego surgen preguntas muy variadas a lo que respondo que en tanto respeten el marco mínimo de contenidos de la materia, pueden crear e imaginar la propuesta que deseen.

Durante el transcurso del trimestre voy recordándoles que tengan en cuenta el armado del trabajo final. Con un mes de anticipación al cierre, advierto al grupo que se están elaborando algunas producciones; algunas/os me adelantan la idea para conocer mi opinión, pero solicitan que no lo comparta con el resto. Un aire de misterio se va instalando en el ambiente, nadie quiere revelar su secreto a las/os otras/os para no ser “copiados” y desean ser originales. Aquí entiendo que uno de los objetivos de la propuesta ya está cumplido, que se apropien de la consigna, le dediquen tiempo y creatividad.

Y llegó el día.

Nos encontramos en la Sala Multimedia para exponer y compartir las producciones. Si bien me habían adelantado algo sobre sus proyectos, no imaginaba lo que iba a resultar. De algún modo, esperaba que me sorprendieran y ellos/as esperaban sorprenderme a mí y a sus compañeros/as. Antes de empezar les entregué a cada grupo una planilla de evaluación en la cual figuraban distintos ítems a tener en cuenta: originalidad/creatividad, contenidos y atractivo. Allí debían volcar las apreciaciones de los trabajos de los otros grupos para exponerlas al final del encuentro.

El conjunto de producciones fue tan variado como sorprendente. Un grupo presentó unas cuentas de Instagram reales creadas con algunos de los personajes históricos con los que habíamos trabajado, enmarcados en su contexto de época. Otro grupo realizó un video en el cual se veía una cartulina blanca que era intervenida con inscripciones y distintos objetos que entraban y salían de cámara mientras una voz en off explicaba con mucho dinamismo. El siguiente fue un juego en el cual todo el curso debía participar. Consistía en una ruleta en cuyos gajos figuraban temas abordados en clase. Un participante tenía que girar la flecha que indicaría preguntas a ser respondidas por grupos, quien más preguntas acertaba recibía chocolates como premio. Seguido a esto se compartió un cuento para niñas/os en el cual se explicaba la formación del Estado argentino a través de lecturas breves e ilustraciones. Luego presentaron otro juego que consistía en un texto que versaba sobre parte de los contenidos trabajados, en el cual faltaban palabras que había que completar con una serie de íconos adhesivos que hacían alusión a los conceptos ausentes; los que

terminaban primero llevaban un premio. El siguiente grupo invitó al curso a observar la pantalla donde aparecía una imagen de una ciudad antigua con un personaje que se desplazaba por distintos espacios en los que iba entablando conversaciones con otros personajes. Los diálogos referían a la situación política, económica y social de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX. Se trataba de una suerte de video juego cuyo contexto era la historia argentina de aquel entonces. El trabajo me dejó maravillado por la habilidad de los autores para crear semejante producto.

El final fue a toda orquesta cuando un alumno puso en *Youtube* una base musical muy monótona y luego de unos compases comenzó a “rapear” con un texto en mano mientras acompañaba el ritmo con su cuerpo. El texto refería a la campaña del desierto y el genocidio indígena. Al cierre de la performance, el autor recibió una ovación de parte de sus compañeros.

Las evaluaciones de estas producciones fueron colectivas, es decir, cada grupo expuso su planilla donde se registraba la apreciación de los demás. Cada nota numérica o alfabética fue argumentada no sin que algunos de los evaluados se fastidiaran, aunque en general fueron muy altas. Allí advertí un gran compromiso de las/os evaluadoras/es que tomaron la tarea con seriedad.

Para cerrar el encuentro, les comenté que no había un grupo ganador, sino que el triunfo había sido de todo el curso por el enorme trabajo que habían realizado. Si bien sonaba a cliché, era realmente lo que pensaba y sigo sosteniendo. Terminé de convencerme de la certeza de lo valioso de la propuesta al escuchar que algunas/os, mientras se retiraban, ya proponían ideas para el trabajo del próximo trimestre...

Entendemos que la propuesta que compartimos se encuentra en línea con los planteos teóricos que repasamos al principio. El menú de opciones abierto ofrecido al curso para atravesar por una instancia de evaluación permite que cada sujeto elija la manera de expresar sus saberes conforme a sus inquietudes.

El trabajo en grupo promueve que cada integrante se ocupe de la tarea que más cómoda le sienta. Algunas/os ampliarán sus lecturas para aportar contenido, otras/os se preocuparán por el soporte en el cual se elaborará el producto final que tiene infinidad de alternativas sobre las cuales deberán tomar decisiones. Todo ello implica un verdadero trabajo en equipo para llegar a una meta de manera satisfactoria. Este proceso estimula sin duda la creatividad y promueve la apropiación del producto final al ser una elaboración propia de los/as estudiantes. Aquí la evaluación deja de ser algo extraño para la/el alumna/o, pues no se trata de un objeto externo con el cual debe enfrentarse, implica un trabajo creativo que surge de su propia labor conforme a sus intereses. En este sentido, podemos entender al proceso de evaluación como una construcción de conocimiento y no sólo de reproducción.

Por otro lado, la evaluación hecha por pares también es una instancia de aprendizaje y reflexión, si bien puede llegar a descolocar e incomodar al/la estudiante, al mismo tiempo resulta enriquecedora ya que demanda una argumentación de la decisión que se toma, con la pretensión de ser justo. Finalmente, el costado lúdico que encierra la propuesta comprende el ingenio de cada grupo por lograr una producción original y creativa. A partir de esta experiencia, he observado que el tiempo dedicado a la elaboración del producto final es mucho mayor que el que suelen destinar al estudio para una evaluación tradicional y la forma de atravesar por esa instancia es mucho más atractiva.

Entiendo que esta propuesta impactará de diferente manera según los grupos y sus intereses. No obstante, dada la flexibilidad que comprende, las opciones son infinitas pues en su creación se refleja la diversidad de estudiantes con quienes nos encontramos en las aulas. Contagiamos el entusiasmo a la comunidad docente del Liceo para llevar adelante este tipo de propuestas y así seguir construyendo una educación más inclusiva que propicie experiencias placenteras y creativas en torno a la evaluación.

Bibliografía

Álvarez, I. (2005). “*Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica*”. *Perspectiva educacional*, Núm. 45. (pp. 45-67). ISSN: 0716-0488.

Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires, Aique.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). “*La evaluación auténtica de los procesos educativos*”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 64, (pp. 11-25).

En educación matemática

también se habla de identidad y de género



Profesora Patricia Bozzano

“(…) creo que debemos desplazarnos conceptualmente desde la idea de ‘enseñar matemática a todo el mundo’ hasta la idea de ‘una educación matemática para todo el mundo’”
(Bishop, 1999:19)

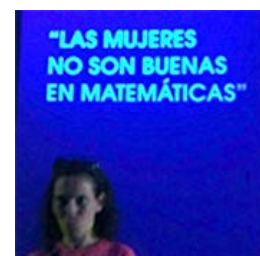
Identidad y género en el aula de matemática

En los siguientes párrafos, el/la lector/a encontrará algunos aspectos de cómo la didáctica de la Matemática posa la mirada en cuestiones de género e identidad. Ahora bien, este texto responde a una inquietud que nació a partir del taller de formación docente que se dictó en el Liceo “Victor Mercante” denominado *Género en el aula. Una introducción a las categorías de género en el espacio escolar*, y que tuvo como objetivo propiciar y profundizar prácticas escolares que se encaminen hacia la plena implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Dicho espacio interpeló nuestras prácticas, abrió interrogantes e invitó a reflexionar sobre nuestras actividades de clase. De allí la necesidad de realizar una exhaustiva búsqueda de modelos teóricos pertinentes, de hallazgos en exploraciones, de articulación con la práctica áulica. El propósito que se declara en el Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 invita a generar propuestas que, como resultado de la reflexión, convoquen, hagan lugar, conmuevan (Erbetta, 2013). En este sentido, el documento enfatiza la importancia de atender a la diversidad. En esta oportunidad, proponemos pensarla en términos de género e identidad.

De la revisión bibliográfica ofrecida por el equipo docente del taller, oportunamente surgió una lectura proveniente de la Educación Matemática que caracteriza al **género** como una forma en que cada sociedad simboliza la diferencia sexual mediante un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales (Rodríguez Muñoz y Ursini, 2012). Las autoras afirman que las sociedades fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres (Rodríguez Muñoz y Ursini, 2012: 34).

En términos de Joan Scott (2011) hablar de **género** desde un enfoque programático o metodológico es clasificar según dos significados fijos: “hombre” o “mujer”. La autora se cuestiona la necesidad de considerar tal clasificación sólo si se pone énfasis en los roles asignados (Imagen 1) a las mujeres y a los hombres (Scott, 2011).

Imagen 1: Fotografía tomada en una salida educativa con estudiantes del colegio en una muestra que se llevó a cabo en Tecnópolis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 2015.



Por su parte, la neurociencia nos acerca el siguiente aporte:

“ (...) ¿Se puede considerar que las diferencias biológicas de género tienen alguna incidencia en la brecha? (...) todavía no se han encontrado determinantes neurobiológicos o genéticos de la ventaja masculina en Matemática (...) mientras que surge una discrepancia entre niños y niñas desde el preescolar en adelante, no parece haber ventaja sistémica detectable antes de que comience la escolarización.” (Dehaene, 2016: 216).

Así, como se expone a lo largo del texto, las diferencias entre varones y mujeres en torno a la Matemática son parte de las creencias y de la construcción de concepciones a partir de las representaciones sociales de las personas, los actores de las prácticas pedagógicas.

Visiones dentro de la Didáctica de la Matemática

El autor de la frase con que iniciamos este trabajo, Alan Bishop, desarrolla sus ideas bajo una perspectiva cultural. Su obra más divulgada *Enculturación matemática* (1999), de la cual se extrajo la cita, expone su fundamento para considerar a las matemáticas como un elemento de todas las culturas.

Para profundizar, Sierpinska y Lerman (1996) describen que existe una perspectiva socio-cultural en el marco de las epistemologías de la Educación Matemática que encuentra un creciente interés en los investigadores del área, focalizando en el contexto social en que se desarrolla la clase de Matemática.

En esta dirección, los investigadores en Educación Matemática Zan, Brown, Evans y Hannula explican que el enfoque sociocultural enfatiza la base social y la organización de experiencias afectivas y cognitivas (Zan, Brown, Evans y Hannula, 2006).

Esta perspectiva social muestra que los significados son producidos socialmente con experiencias que son interpretadas a través de las prácticas culturales locales. En el contexto de la comunidad del aula se establecen relaciones sociales con sus reglas, interacciones, comunicación, vínculos. Al momento de iniciarse todo proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto estudiantes como docentes tienen sus propias creencias sobre la disciplina y sobre sí mismos. En el caso de los/as estudiantes, poseen aquellas creencias sobre sus potencialidades en el aprendizaje, así también tienen una imagen formada de lo que estudia la Matemática y de las personas que hacen Matemática. Los y las docentes también poseen su acervo de creencias las cuales suelen centrarse en cómo debe ser un estudiante de Matemática, entre muchas otras. Todas estas creencias suelen responder a representaciones sociales.

Como afirma la Teoría de las Representaciones Sociales, el individuo, los grupos sociales y la sociedad en general se comportan en todos los aspectos de su vida, no como consecuencia de los conocimientos bien justificados que ellos o ellas tengan, sino de acuerdo a la representación que las personas tienen a propósito de un mismo objeto (Rivera, 2011: 124). Lo mismo ocurre con el aprendizaje y la enseñanza de la Matemática: las personas tienen sus creencias en torno a esta ciencia de acuerdo a lo que el entorno o su propia experiencia o vivencia previa les permitió formarse como idea (Rivera, 2011).

Por ejemplo, suele atribuirse a la Matemática la calidad de dominio exclusivo de una cierta élite de expertos con un lenguaje incomprensible para una gran mayoría y alejado del sentido común de los/as estudiantes; sumado a que un gran volumen de reportes señalan que es habitual encontrar una diferenciación en la enseñanza entre varones y mujeres, asignando así roles por **género** en el que subyacen ideas de que algunos conocimientos pueden ser más adecuados para las mujeres y otros para los hombres (Mejía Martínez, 2010).

Los problemas que aborda la didáctica de la Matemática

La consolidación de la didáctica de la Matemática, tal y como se la conoce hoy en día, ha tomado años de discusiones, acuerdos y desacuerdos, posturas y puntos de vista.

Desde los inicios, la didáctica de la Matemática poseía una visión mágica en la que la enseñanza de la Matemática era considerada como un arte; el aprendizaje dependía sólo del

grado en que el/la profesor/a dominaba dicho arte y de la voluntad y la capacidad de los/las estudiantes para dejarse moldear por el artista (Gascón, 1998).

Esta visión fue evolucionando gracias al interés por entender y explicar las experiencias didácticas, “considerando el aprendizaje como un proceso psicocognitivo fuertemente influenciado por factores motivacionales, afectivos y sociales” (Gascón, 1998: 3).

Así, varios son los/las autores/as que con esta interpretación del aprendizaje humano han dado forma con sus obras al cuerpo teórico actual.

Entre ellos, Alan H. Schoenfeld (Gascón, 1998) propone un marco para analizar la actividad matemática que considera:

- el conocimiento de base;
- las estrategias heurísticas;
- las estrategias de control y gestión de procesos y
- el sistema de creencias. (Gascón, 1998: 6).

Desde ya hace unas décadas, en el seno de la Educación Matemática se admite que cada una de las diferentes variables afectivas se encuentra interrelacionadas dialécticamente con otras.

En los sucesivos International Commission on Mathematical Instruction (ICMI) y Congress of European Research in Mathematics Education (CERME) se ha incrementado la exposición y discusión de trabajos de investigación y aportes teóricos concernientes a los diferentes subcampos del Dominio Afectivo.

Estado del arte

El grupo de trabajo del CERME 7 (2012) reconoce la importancia de los factores afectivos en el pensamiento matemático, el aprendizaje y la enseñanza como también enfatiza su extenso reconocimiento en la Educación Matemática. En este sentido, se describe el amplio rango de conceptos usados en el área: *creencias- actitudes- emociones- ansiedad- autoestima- interés- motivación- necesidades- metas- **identidad***.

En el año 2012, ocasión de celebrarse el ICME 12, aquellos participantes en el grupo de discusión “*Motivación, creencias y actitudes hacia las matemáticas y su enseñanza*”, lo hicieron mediante trabajos cuyos ejes fueron:

- I. Emociones, creencias y actitudes de estudiantes y resolución de problemas;
- II. Motivación;
- III. Creencia, valores y actitud de profesores;
- IV. Eficacia y autoeficacia de estudiantes y profesores;
- V. **Identidad y género**.

Durante el CERME 8 del año 2013, un número de veinticinco participantes contribuyeron en la discusión en torno a “*Afecto y el pensamiento matemático mediante sus presentaciones y artículos*”. El comité que presidió el grupo de discusión clasificó los trabajos participantes según cinco categorías:

- I. Creencias de los profesores y creencias de autoeficacia de los profesores;
- II. Creencias y actitudes de profesores;
- III. Logros, seguridad e **identidad** de profesores y estudiantes;
- IV. Motivación;
- V. Emociones, creencias y actitudes de estudiantes y resolución de problemas.

Más recientemente, en el ICME 13 llevado a cabo en Hamburgo en el año 2016, el grupo de trabajo dedicado a “*Afectos, creencias e **identidad** en Educación Matemática*”, realizaba la convocatoria con las siguientes palabras:

Las variables afectivas pueden ser vistas como factores ocultos que influyen en el aprendizaje como también en las prácticas pedagógicas. Las diferentes perspectivas utilizadas en las investigaciones que estudian los afectos incluyen las de tipo psicológico, social, filosófico y lingüístico. También le damos la bienvenida a otras perspectivas. Junto al dominio afectivo, el título de este grupo de trabajo señala dos conceptos que han tenido popula-

ridad en el campo de la Educación Matemática: creencias e **identidad**. Esto no debe ser una restricción. Por el contrario, invitamos a discutir en todas las áreas del afecto que encierren *actitud, ansiedad, creencias, sentido, auto concepto, emoción, interés, motivación, necesidades, logros, identidad, normas, valores*, etc. Todos ellos juegan un papel crucial en el aprendizaje y enseñanza de la Matemática y también poseen una sutil diferencia. En suma, le damos la bienvenida al análisis de la mutua relación entre constructos afectivos y su conexión con la cognición y otros constructos estudiados en educación matemática como también la descripción de programas que promocionan aspectos del afecto. (Hannula, Morselli, 2016: 1).

En los últimos treinta años empiezan a desarrollarse estudios de **género** en relación a la Matemática. Se trata, por lo tanto, de un campo de investigación emergente. Algunos de los exponentes en el campo son: Fennema y Sherman, 1976; Burton, 1986; Fennema y Leder, 1990; Forgasz y Leder, 2001; Vale y Leder, 2004. (Sánchez Ruiz, Ursini, 2010: 310).

A continuación se enumeran las investigaciones más relevantes al respecto:

- el rol del **género**: los varones evidencian mayor afecto positivo que las mujeres (Hyde et al., 1990).

Lo reportado por Hyde (1990) da cuenta de la existencia de diferencias de género en las actitudes de confianza en sí mismo y el rendimiento en Matemática en estudiantes de todos los niveles educativos.

- la relevancia del **género** (Ma y Kishor, 1997)

Los análisis reportados por los autores proporcionan evidencias aparentemente contradictorias sobre la relevancia del género: la correlación entre el gusto por las matemáticas y el rendimiento es igual para ambos sexos, pero cuando ambos sexos se agrupan, la correlación es más débil (Zan, Brown, Evans y Hannula, 2006).

- el autoconcepto, como parte de la actitud, se diferencia según el género (Frost et al., 1994; Leder, 1995; Hembree, 1990)

En los metaanálisis se encuentra que las mujeres consideran que dominan menos la Matemática que los varones y manifiestan tener baja autoconfianza. También, están más inclinadas a sufrir ansiedad matemática (Zan, Brown, Evans y Hannula, 2006).

- las mujeres tienen menor autoconfianza (Hannula et al., 2002).

El trabajo de Hannula (2002) presentó algunos resultados preliminares de un proyecto de investigación longitudinal sobre la autoconfianza y el aprendizaje de la Matemática realizado con 3057 alumnas/os de quinto grado. Su análisis, a partir de los datos recogidos en la encuesta realizada y el posterior seguimiento en diez clases, indican que el aprendizaje de las matemáticas está influenciado por las creencias de los/las alumnos/as relacionadas con su autoconfianza.

Respecto a lo reportado en investigaciones en torno a cuestiones relativas a *identidad*, se pueden enumerar las siguientes producciones:

- Beijaard, Meijer y Verloop (2004) se focalizan en la identidad profesional docente.

- Los/las autores/as Einat Heyd-Metzuyanim, Sonja Lutovac y Raimo Kaasila recopilan las distintas investigaciones centradas en la construcción de la identidad de los y las estudiantes dentro de la comunidad de enseñanza y aprendizaje de la Matemática.

- Sfard y Prusak (2005) proponen definir la identidad como una colección de historias de una persona; historias rectificables, endosables e importantes (Heyd-Metzuyanim, Lutovac y Kaasila, 2016).

En su Tesis Doctoral, Pilar Contreras Parraguez menciona que el término **identidad** en Educación Matemática raramente se define. Señala que en la mayoría de las investigaciones hay un acuerdo y que los investigadores comparten un significado común: la **identidad** implica lo personal y lo contextual (2016).

Diversidad de estrategias contextualizadas en cuestiones de género e identidad relacionadas con la actividad matemática



Imagen 2

En el camino por romper las barreras establecidas por las cuestiones de género, desigualdad, falta de reconocimiento, en varios países se desarrollan diversas actividades para reflexionar sobre el reconocimiento de la presencia de la mujer en la ciencia, en la Matemática, como también la invitación a sumarse a niñas, jóvenes y mujeres a la comunidad Matemática (Imagen 2, imagen 3). Para mencionar un ejemplo, las matemáticas Marta Macho Stadler y Clara Grimma, ambas de España y reconocidas divulgadoras, llevan adelante una variada oferta de actividades para visibilizar la presencia de la mujer en la ciencia, en la Matemática a lo largo de la historia e invitan a formar parte de dicha comunidad a todas las mujeres, sean o no estudiantes.



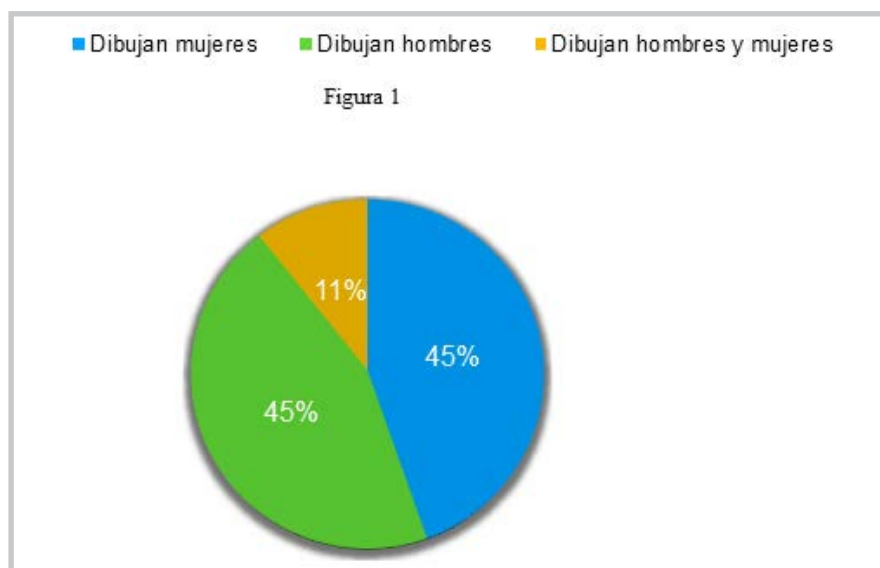
Imagen 3

Una agrupación destinada a promocionar la presencia de la mujer en la Ciencia es *11 de febrero*, que lleva adelante tareas para acercar a la población todo tipo de información al respecto y realizar importantes convocatorias para unirse a participar (<http://mujeresconciencia.com/>)

El recorrido por la historia de la Ciencia y de la Matemática es un excelente vehículo para reconocer el papel de la sociedad al establecer las condiciones en cuestiones de **género e identidad** en el quehacer matemático. La historia de la Matemática nos provee de una maravillosa variedad de personas que protagonizaron pasajes de la misma. Así, mujeres, hombres, ateos y religiosos, pobres y ricos, heterosexuales y homosexuales, occidentales y orientales han dedicado todos por igual, con pasión, sus vidas y así contribuyeron al desarrollo de la Matemática actual.

Retomando el rasgo que responde a las representaciones sociales, en nuestro colegio, durante los últimos años, se llevó a cabo una exploración entre los y las estudiantes sobre sus creencias en torno a la Matemática, los/as matemáticos/as, entre otras cosas. Se han replicado los mecanismos en otras investigaciones para reunir la información correspondiente, tomando como ejemplo el artículo *Exploring high-achieving student's images of mathematicians* (Sánchez Aguilar *et al.*, 2016).

En el año 2015 se convocó a un total de cincuenta y seis estudiantes de 1° año y de 6° año a participar voluntariamente en la exploración, en el marco del estudio de las “representaciones sociales” en Matemática. Al pedido de dibujar una o varias personas que sean matemáticos y matemáticas, los resultados fueron los ilustrados en la Figura 1.



No es el propósito informar aquí la totalidad de los hallazgos en esta exploración sobre las “representaciones sociales” de los/as estudiantes de nuestro colegio; sin embargo, es importante proveer una mirada sobre las concepciones y creencias de nuestros/as estudiantes en cuanto al género y su relación con la Matemática.

¿Acaso incluir esta dimensión de la Matemática en las actividades de clase, implementando un discurso que humaniza la disciplina, no la convierte en “una matemática para todo el mundo” como lo expresa Bishop?

Actualmente disponemos de muchos recursos como agrupaciones y publicaciones diversas que divulgan y ponen en discusión cuestiones de **género e identidad**. Por otro lado, películas filmadas recientemente, y otras no tanto, recorren la vida y los aportes a la Matemática de personas muy diferentes en términos de género e identidad (Imagen 4). Además, afortunadamente, contamos con la posibilidad de acceder a publicaciones matemáticas y a sus propios autores de diversas partes del mundo. Estos pueden convertirse en recursos que convoquen e inviten a nuestras y nuestros estudiantes a acercarse a la matemática¹.

Asimismo, podemos acercarnos a obras de mujeres que se han dedicado a la Matemática a lo largo de la historia², o bien puede resultar muy interesante presentar a algunos/as matemáticos y matemáticas discutidos por sus elecciones sexuales, que han realizado importantes aportes al campo de la Matemática y a la sociedad en general³.



Imagen 4

Invitación a la reflexión

Finalmente, como docentes, debemos responsabilizarnos por el papel que nos toca protagonizar con la misma pasión que demostraron Turing, Hipatía, Ramanujan, ejerciendo el respeto por cada persona que forma parte de la comunidad del aula, convocando a los y las estudiantes al aprendizaje, apostando a la diversidad, capitalizando las diferencias como mecanismo para el enriquecimiento de cada integrante de la comunidad de aprendizaje, resaltando que a lo largo de la historia de la Humanidad sus protagonistas respondían a distintas identidades y eso no los detuvo para alcanzar sus logros y beneficiarnos a todas/os nosotras/os con ellos. En resumen, en las clases de Matemática también aparecen situaciones relacionadas con cuestiones de género, cuestiones de identidad. Lo importante es cuestionarse qué hacer al respecto, qué decisiones de enseñanza tomar, cómo nos posicionamos en el aula. Desde una visión sociocultural, entendiendo la Teoría de las Representaciones Sociales como un marco adecuado, resulta valiosa la propuesta de Yanira Mejía Martínez cuando nos invita, según sus propias palabras “a conjeturar una didáctica de la enseñanza de la Matemática, desde enfoques más integradores, con equidad de género y que involucren procesos tanto afectivos, emocionales y cognoscitivos” (2010: 1).

Además, desde la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD), Brousseau (1986) discute el carácter monumentalista de la Matemática que aún hoy se visibiliza en muchas aulas.

¹Hannah Fry es británica y autora de *Las matemáticas del Amor*; Edward Frenkel es ruso de nacimiento y nacionalizado norteamericano, autor de *Amor y Matemáticas*; Eduardo Sáenz de Cabezón es español y se dedica al stand up científico, publicó recientemente *Inteligencia matemática, descubre el matemático que llevas dentro*; Eugenia Cheng es británica y se hizo famosa por explicar conceptos matemáticos mediante recetas de cocina. Sus libros publicados son: *How to bake π* (2015), *Beyond infinity* (2017).

²Hedu'Anna, Hipatia, Caroline Herschel, Sophie Germain, Ada Byron, Florence Nightigale, Mary Everest Boole, Sofia Kovalevsky, Grace Young, Amalie Emmy Noether, Emma Castelnuovo, Katherine Johnson, la argentina Graciela Chichilnisky, Danica McKellar, la Medalla Fields Maryam Mirzakhani, entre otras.

³Andrew Hodges es un matemático, escritor y pionero del movimiento de liberación gay de los años 70. Alan Turing matemático británico, lógico, científico de la computación, criptógrafo, filósofo, maratonista y corredor de grandes distancias. Yutaka Taniyama, matemático japonés conocido por la conjetura de Shimura-Taniyama, de gran importancia en la demostración del último teorema de Fermat. Sofia Vasilyevna Kovalevskaya, fue la primera matemática rusa de importancia y la primera mujer que consiguió una plaza de profesora universitaria en Europa.

Resulta pertinente cuestionarse qué acciones tomamos las/os profesoras/es para quitarle ese status y propiciar actividades de clase que respondan a “una educación matemática para todo el mundo” sin distinción de género ni de identidad.

No se trata de finalizar aquí la discusión. Es el texto el que debe culminar. Una buena oportunidad para evocar palabras que son adjudicadas a Alan Mathison Turing (23/6/12 - 7/6/54):

“Sometimes it is the people who no one imagines anything of that do the things that no one can imagine”.

(A veces, son las personas de quien nadie imagina nada, quienes hacen las cosas que nadie puede imaginar).

Una invitación a interpelarnos.

Bibliografía

Beijaard, Meijer y Verloop (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education* 20, p. 107–128. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf>.

Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona, Paidós ibérica.

Contreras Parraguez, P. (2016). *Estudio sobre la identidad y conocimiento profesional de estudiantes para maestros de primaria desde la Educación Matemática*. Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante.

Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Heyd-Metzuyanim, E.; Lutovac, S. y Kaasila, R. (2016). Attitudes, Beliefs, Motivation, and Identity in *Mathematics Education An Overview of the Field and Future Directions*, p. 14-17. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-32811-9_1.pdf.

Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto de Gestión Académica 2014-2018*. Liceo “Victor Mercante”, UNLP.

Gascón, J. (1998). *Evolución de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica. Reserches en Didactique des Mathématiques*, Vol.18/1 (52), 7-33.

Hannula, M. (2012). *Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. Research in Mathematics Education*, 12(2), 137-161. (Traducción propia)

Hannula, M. y Morselli, F. (2016) *Affect, belief and identity in mathematics education. Topic Study Groups at ICME-13*. (Traducción propia) Convocatoria para la presentación de trabajos. Hamburg, Germany. Recuperado de http://www.icme13.org/files/tsg/TSG_28.pdf.

Hyde, J. S.; Fennema, E.; Ryan, M.; Frost, L. A. y Hopp, C. (1990). *Gender comparisons of mathematics attitudes and affect. Psychology of Women Quarterly*, 14, 299–324. Publicación previa en línea. doi: 10.1111/j.1471-6402.1990.tb00022.x. (Traducción propia).

Mejía Martínez, Y. F. (2010). *Mujer y educación. Él estudia, ella estudia: representaciones sociales de las matemáticas y de género. Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/MUJERYEDUCACION/RLE3298_Mejia.pdf.

Pepin, B.; Won, J.; Roesken, B. y Gómez, I. (2012). TSG 27 Motivación, creencia y actitudes hacia la matemática y su enseñanza. Grupo de estudio del tema 27 del ICMI 12 (Traducción propia) Convocatoria para la presentación de trabajos. Seúl, Corea. Recuperado de www.icme12.org/sub/tsg/tsgload.asp?tsgNo=27.

Rivera Lara, V. (2011). *Competencia afectiva en el aprendizaje matemático: un enfoque desde la Matemática Educativa*. Tesis de Doctorado. Instituto Politécnico Nacional,

Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, México.

Rodríguez Muñoz, C.; Ursini Legovich, S. (2012). *Representación social y género en la enseñanza de la matemática con una herramienta multimedia en México*. Momento v. 21, n. 2, p. 31-48. Recuperado de <https://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/3020/2460>.

Sánchez Aguilar, M. S.; Rosas, A.; Zavaleta, J. G. M. et al. (2016). *Exploring high-achieving student's images of mathematicians*. *International Journal of Science and Mathematics Education* (2016) 14: 527. (Traducción propia) <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9586-1>.

Sánchez Ruiz, J.; Ursini, S. (2010) *Actitudes hacia las matemáticas y matemáticas con tecnología: estudios de género con estudiantes de secundaria*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* [en línea] 2010, 13, P. 303-318. [Fecha de consulta: 21 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33529137018>> ISSN 1665-2436.

Scott, J. (2011). *Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? La manzana de la discordia*. Enero - junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 95-101.

Sierpinska, A.; Lerman, S. (1996). *Epistemologies of mathematics and of mathematics education*. En A. J. Bishop, M. A. (Ken) Clements, C. Kettle, J. Kilpatrick y C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (Vol.1. p. 827-876). Dordrecht, HL: Kluwer, A. P. (Traducido por Juan D. Godino).

Verdejo Rodríguez, A. (2017). *Mujeres matemáticas*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.

Zan, R.; Brown, L.; Evans, F. y Hannula, M. (2006). *Affect in Mathematics Education: an introduction*. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2006), 113-121.

Pantziara, M.; Waege, K.; Di Martino, P. y Röschem, B. (2013). (Traducción propia) *Introduction to the papers and posters of WG 8: Affect and Mathematical Thinking*. En B. Ubuz, C. Haser. Mariotti (Eds.), *Proceeding of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1272 -1278). Turquía, ERME.

Relatos de un proyecto

“Artista se Hace ¿cómo se construye un artista contemporáneo?”



Profesora Flavia Tersigni

“Los relatos constituyen instrumentos poderosos... hacen creer y hacen hacer... Por las historias los lugares se tornan habitables. Habitar es narrativizar. Fomentar esa narratividad también es, por lo tanto, rehabilitar. Hay que despertar las historias que duermen en las calles...”

Michel de Certeau y Luce Girad (1999)¹

Para iniciar esta propuesta de escritura intentaré reflexionar sobre los alcances de la experiencia de hilvanar lo acontecido, pero también de aquello que aún no tiene forma y es potencialmente una posibilidad. Hilvanar implica tejer tímidamente uniendo totalidades o fragmentos a través de una traza imaginaria que conecta, enlaza y amalgama. Este editorial de “*Hilvanando experiencias*” me invita a pensar y repensar mi propuesta de enseñanza, también a hacerla pública y compartirla con mis colegas. Porque en definitiva, narrar, tomar la palabra, es poner el cuerpo, hacer habitable un espacio, tomar posición y parafraseando a Certeau y Girad despertar las historias que duermen en la escuela.

Al dar las primeras puntadas es necesario enmarcar el proyecto en la propuesta pedagógica de la materia Historia del Arte Visual de quinto año. El recorte que narraré ocurrió en el 5to año A y “sigue siendo” en 5to D y E. Los y las estudiantes tienen, en este espacio, la posibilidad de comprender, interpretar, valorar, analizar y sobre todo construir producciones visuales interpellándolos como sujetos de derecho a participar activamente del campo del arte. Los saberes establecidos para este año giran en torno a los variados planteos de las llamadas vanguardias artísticas del siglo XX y otras corrientes artísticas modernas, la idea de “posmodernidad” y el impacto de las nuevas tecnologías, los espacios de circulación de las obras de arte en el cambio de paradigma, los manifiestos como dispositivo que forman parte de la obra de arte de vanguardia, la abstracción y la figuración. El abordaje del Arte contemporáneo se introduce desde las nociones de ruptura/continuidad, artista, obra, público, circulación, materialidad y forma, que se articulan como “problemas” que nos permiten trazar el mapa para de-construir sus orígenes, analizar los discursos que legitiman las formas de comprender, estudiar y producir imágenes en la actualidad. Esta trama también nos invita a reflexionar sobre las formas acalladas, sobre los silencios que se esconden, sobre los “no lugares” de circulación. En definitiva, a pensar los centros desde las periferias y los grandes relatos desde los susurros. Siguiendo a Ciafardo “*El pasado en imágenes llega hasta nosotros, consciente o inconsciente, y deja su impronta y sus vestigios en las imágenes del presente. Habrá que rastrear esas supervivencias*”³.

Un programa de estudio siempre es un lugar de supervivencia, de disputa que abre interrogantes sobre lo que es socialmente valorado para ser enseñado; siempre es una pregunta

¹Citado en Reguillo Cruz, R. (2006) *Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios*. Diálogos de la comunicación. ISSN 1813-9248, N° 59-60.

²En la resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación se define a la educación artística como un campo de conocimiento específico, como un derecho a ser enseñado y aprendido.

³Ciafardo, Mariel (2016) *Las imágenes visuales latinoamericanas. El derecho a la contemporaneidad*. En: Revista Octante, FBA UNLP.

abierta a pensar desde qué sitios mediatizamos esos productos culturales que explicitamos como contenidos. Porque los contenidos nunca lo “contienen todo” sino que se recortan y se entran en otras relaciones, de poder, de género, de desigualdades. Un programa siempre es una buena oportunidad para pensarnos, para hacer hablar a los silencios, para correr el velo, para sacudir las formas hegemónicas y también para divertirnos, como dijo Simón Rodríguez “enseñar divirtiendo”.

Pensando en las imágenes y en el tiempo

*“... siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo,
(...) mirarla es deseirla, es esperar, es estar ante el tiempo.”*

Didi- Huberman, 2000.

La idea de convertir una frase en proyecto me venía dando vueltas hace tiempo. Siempre escuchaba por los pasillos de las instituciones “es un genio”, “mirá como dibuja” y estas ideas se asociaban en general a una mirada esencialista del “ser artista”, ligado al don y al talento. Me propuse pensar en si artista se nace o se hace e intenté pensarlos con otros y otras que habían sido mis profesores, mis compañeros/as o alumnos/as. Así nació el proyecto: “Artista se Hace ¿Cómo se construye un artista contemporáneo?”. El principal objetivo era dar vuelta los contenidos de la materia, ponerlos patas arriba y sacudir la linealidad con la que nos han acostumbrado a leer la historia y sobre todo “La Historia del Arte” (la mayúscula es mía); preguntarnos qué es el arte, qué es la historia, qué sabemos sobre ello, qué creemos que sabemos, qué hacemos y no sabemos y qué posibilidad de narrar el mundo tenemos si no sabemos. Siguiendo a Torres García “*He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.*” (Torres García, 1994)

Fue así, que en la clase de presentación planifiqué revisar algunas nociones acerca de lo que entendíamos por arte, artista, obra y cómo ello se relacionaba con las prácticas que cotidianamente realizamos. Entonces... para iniciar movimos el cuerpo y las ideas... “¿qué vamos a hacer?”, “¿nos levantamos?”, “nunca movemos el cuerpo profe”, “yo no quiero jugar”, “¡qué bueno! estamos jugando”... algo de lo que iba escuchando entre risas y también incomodidades. No nos enseñan a movernos en la escuela, nos enseñan a estar quietos, a pensar y callar. Como si pensar y moverse fuesen antónimos y se excluyesen mutuamente. Sabía que era difícil la tarea que iniciaba, pero me fortalecía (y también me divertía) el desafío.

Así fue que realizamos la primera actividad que apodé “Dinámica Sí / No / Me permito dudar” (*siempre está bueno dudar*). Es un trabajo sobre las representaciones acerca del Arte y las prácticas artísticas, que habilita la reflexión sobre nuestros propios supuestos, cuestionando el sentido común. El objetivo es dimensionar, a partir de una experiencia lúdica, el modo en que nos relacionamos con el campo del arte y construimos sus posibles sentidos. Que los y las estudiantes puedan sensibilizarse con respecto a una diversidad de representaciones y supuestos acerca de las prácticas y con el hecho de asumir las contradicciones que van apareciendo. La consigna es moverse debajo del cartel **SI / NO / ME PERMITO DUDAR** una vez que se lea cada oración y/o afirmación:

- 1) Participo en actividades artísticas
- 2) Creo que los artistas son seres especiales
- 3) El Arte es sólo para entendidos
- 4) Cuando paso por un Museo de Arte me dan ganas de entrar
- 5) Me siento consumidor de Arte
- 6) Canto bajo la ducha
- 7) Me da vergüenza bailar en público

- 8) Uso internet para acceder a videos, imágenes y textos
- 9) Siento que puedo expresarme artísticamente
- 10) Voy al cine
- 11) Actuaba o actúo con ganas en los actos escolares
- 12) Siento que soy capaz de comprender las producciones artísticas
- 13) Creo que el arte se enseña y se aprende
- 14) Pienso que cualquier objeto puede llegar a ser una obra de arte
- 16) El arte es una forma de conocimiento
- 17) Escucho música
- 18) Artista se nace
- 19) Me produzco cuando voy a bailar

Durante la actividad van discutiendo; entre compañeros/as se dicen: “*pero si vos dibujás*”, “*vos hacés danza*”, “*profe!! ¿vale si hago patín?*”. En la puesta en común se realizan algunas preguntas “generadoras” en sentido freiriano: ¿qué entendemos por Arte? ¿En qué actividades artísticas pensaron? ¿Cuáles son las instituciones artísticas que conocemos? ¿Entramos o no a un Museo? ¿En qué pensamos cuando decimos Obra de Arte? ¿Puede comprenderse de un único modo una producción artística? Si escucho música... ¿entiendo las canciones de mi banda favorita? ¿Se enseña el arte o es un don natural? ¿Se nace o se hace un artista? ¿Cuáles son los lugares tradicionales por los que circula el arte y cuáles los espacios alternativos? ¿Cómo se construyen los saberes sobre el arte? ¿Creemos que el arte es sólo para unos pocos? ¿Quiénes definen qué es y qué no es arte?, entre otras.

Se piensa colectivamente sobre algunas cosas: lo contingente, a qué ideologías o paradigmas responden nuestras certezas, se duda sobre lo aprendido, se genera la incertidumbre, nos preguntamos sobre las predisposiciones que tenemos a hacer o no determinadas cosas de acuerdo a cómo nos representamos la realidad. Analizamos el sustrato sociohistórico de nuestras acciones, lo que hemos aprendido, lo que nos han enseñado, qué es “La Historia”, quién la construye, qué es “El Arte”, cuándo hay arte, quién o quiénes determinan qué es lo artístico, su relación con otros campos, la dicotomía entre arte y ciencia, mente y cuerpo, sentir y pensar. Y nos damos cuenta de que vamos construyendo un conocimiento mientras vamos moviendo el cuerpo y las ideas y vislumbramos la posibilidad de abandonar las dicotomías para empezar a pensar las relaciones.

La dinámica abre el juego, permite conocer qué piensan los y las otras sobre estos temas, pensarse en relación a los otros y otras, intercambiar ideas y opiniones, porque siguiendo a Levinas “*El aprendizaje del rostro del otro aparece progresivamente a entrar en relación con el otro y en ello hay un llamado a la identidad, porque su existencia misma me obliga a salir de mi propia identidad*”. En ese ejercicio hay un trabajo permanente de aceptación de la alteridad.

Algunas/os estudiantes ante la frase “Artista se nace” se colocaban en la zona del “SI”, otras/os cuestionaban que nadie nace siendo algo. Aparece la “teoría del talento”, a lo cual se pregunta si un ingeniero nace ingeniero y la respuesta es un rotundo NO. En la frase “Se enseña y aprende el arte” (*siendo que estamos en una clase de arte*) se siguen colocando en la columna del NO. Discutimos sobre la validez de algunos campos por sobre otros, sobre sus reglas y leyes, agentes e instituciones, vamos desnaturalizando, vamos entendiendo las disputas por el sentido, vamos (re)construyendo en términos vygotskianos los productos culturales. La historia es uno de ellos, el arte es otro y nos interesa muchísimo.

Sobre estos saberes previos iremos “armando” la idea del arte como un campo específico de conocimiento con sus tensiones propias, su historicidad, sus conceptos y categorías. El acercamiento a los artistas locales nos permitirá desentramar algunas cuestiones y al finalizar la entrevista/charla con cada invitado/a los/las estudiantes preguntarán ¿Artista se nace o se hace?

Sobre las visitas, las preguntas, la palabra y las miradas entre artistas y estudiantes...

En cada visita se abre una nueva puerta a la posibilidad de (re)conocer un universo singular y diferente. Cada Artista nos invita a entrar en su obra y también en su vida.

Los y las estudiantes participan de un espacio en el cual trabajadores/as del arte de la ciudad de La Plata cuentan sus trayectorias y la manera en que han ido construyéndose como tales. De este modo, se elaboran preguntas sobre la vida y obra de cada referente. Estos son elegidos con cierto criterio en relación a los contenidos de la materia y también a los ejes de la ESI⁴ (cuerpo, diversidad, afectividad, derechos y perspectiva de género).

Nuestro primer invitado fue Leonel Fernández Pinola. Se indagó sobre su formación y, habiendo sido estudiante del Bachillerato de Bellas Artes, se pudo hablar sobre su juventud de militante secundario vinculado al Liceo, a sus espacios, a los mismos espacios que hoy transitan nuestros estudiantes. Pudieron enlazar su formación en la facultad de Bellas Artes con otros ámbitos de formación como son los talleres de artistas. Nos convidó sus primeras obras y las más recientes. Siempre hay una pregunta que es realizada por los y las estudiantes y que atraviesa todas las charlas: ¿cuál es la obra que más te gusta? Ante la misma, las respuestas son tan diversas como la diversidad en las conformaciones de las trayectorias de los y las artistas. Otra pregunta que me permite imaginar inquietudes es: ¿cómo decidiste estudiar/hacer/seguir arte? Ahí siempre aparece el deseo y el derecho a elegir lo que nos gusta. Para mí es un ejercicio maravilloso escuchar las preguntas porque, entre otras cosas, *“Concebir el arte como un complejo arsenal de metáforas, dispuestas para conspirar contra las narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura (...) nos empujaría a formar educadores capaces de involucrar a sus estudiantes en el enriquecimiento de sus proyectos identitarios.”* (Aguirre Arriaga, 2004)

Con Luxor Magenta se puso en relieve la perspectiva de derecho y de género que atraviesa toda su producción y marcó un punto de inflexión de su actividad al no definirse como artista sino como trabajador; esto permitió a los y las estudiantes complejizar algunas nociones y problematizar sus representaciones sobre el campo del arte y la desigualdad que atraviesan algunas prácticas sociales con respecto a otras. También se discutió sobre el derecho a expresarse, a qué se considera público y privado, cuál es nuestra noción de propiedad privada, de qué forma el arte es un instrumento de denuncia social, etc.

Carlos Pinto nos introdujo en el mundo de la ilustración, en las editoriales, en las páginas de los diarios, viñetas, personajes fantásticos, niños que descubren el mundo. Por un rato pudimos sumergirnos en los cuentos infantiles, pensar desde qué lugar se construye la imagen cuando se piensa en un público, cómo es el circuito de circulación, los derechos de autor, cómo es que el artista fue iniciando un camino, qué relación hay con el mercado, etc. Con Mariana Estévez se abordó particularmente la relación del cuerpo como instrumento de expresión, ciertos patrones de belleza hegemónicos que dominan la enseñanza y la concepción en la danza. Se reflexionó en relación a las intervenciones artísticas y la dimensión política vinculada a su producción sobre derechos humanos. También se relacionó la práctica artística y la dimensión de la afectividad presente en la selección de recursos y temas que permiten pensar el cuerpo y el movimiento como material principal: qué le pasa al cuerpo cuando ama, cuando odia, cuando es vulnerado.

Con Martín Merlos Quinteros se abordó básicamente el tema de la diversidad, entendido como el respeto a la variabilidad cultural. El Artista trabaja con motivos de piezas cerámicas de los pueblos originarios. Pudo enseñarnos los aspectos simbólicos de dichas producciones y las cosmovisiones que les dan sentido. Por lo tanto, se pudo cuestionar cómo dichas obras no figuran en “la historia oficial del Arte” criticando el abordaje que las considera artesanías y, partiendo de esta valoración, se pudo ir desentramando la desigualdad

⁴Educación Sexual Integral Ley 26150, propone la transversalidad en la enseñanza de la sexualidad.

inherente a la escritura de la historia misma y a la posibilidad de visibilidad o invisibilizar ciertas producciones culturales. Martín nos llevó sus obras, nos enseñó cómo obtiene el barro que es su materia prima, el proceso de cocción de las piezas, su secado y elaboración de cubiertas. Nos deleitó tocando sus instrumentos con sonidos que nos remontaron a otros lugares.

Francisco Úngaro nos enseñó a descubrir los microrelatos, la intimidad hecha imagen, la materialidad como portadora de sentido, la representación de lo imposible e inimaginable, la poética en el trabajo del artista. Pudimos imaginar su trabajo en el taller que es también pedagógico.

Con Cristina Terzaghi analizamos la dimensión social de la producción mural, la producción colectiva, la importancia del trabajo proyectado desde y con los pobladores. Nos relató su experiencia como estudiante de mural en la última dictadura cívico -empresarial -eclesiástica -militar, nos conmovió con su incansable compromiso por los derechos humanos. Pudimos pensar la dimensión del arte ligada a la militancia y a la vida.

Para cerrar el ciclo, nos visitó Edgar De Santo. Él es hijo y nieto de artistas. Fue muy interesante porque podríamos apresurarnos a pensar que cierto destino estaba dado; sin embargo, su primer planteo fue que él no sentía lo heredado como destino porque había construido otra idea de arte y de artista que, en cierta medida, era opuesta a la de sus generaciones anteriores. Edgar nos interpeló con aquellas cuestiones que en la primera clase nos habíamos interrogado. Le preguntó al grupo a cuántos de los presentes les gustaba el arte y luego les preguntó si elegían sus ropas y calzado, si se pintaban, si escuchaban música, si sacaban fotos o editaban videos. El Arte aparecía en cada una de sus prácticas cotidianas. En realidad, lo que no les gustaba era la representación que del arte se hacían, aquel concepto rancio y cerrado que impedía que lo artístico fuese un derecho y restringía su acceso a unos pocos.

Imaginar otros mundos posibles quizás sea uno de los principales objetivos del arte en la escuela y nuestro principio de responsabilidad como educadores es la reinención del futuro. Como dice Meirieu (2006) “*no podemos renunciar al porvenir... el hecho de la presencia de los chicos nos obliga a levantar la cabeza*”. A levantar la cabeza y a ofrecerles experiencias que los interpelen en la edificación de sus propias ideas. Espero que esta iniciativa me permita el año próximo construir una segunda parte del proyecto que podría ser: “Si artista se hace... hacemos con los artistas.”

Bibliografía

- Aguirre Arriaga, I.** (2000) *Las Artes en la trama de la cultura*. Barcelona, Octaedro.
- Ciafardo, M.** (2016) *Las imágenes visuales latinoamericanas. El derecho a la contemporaneidad*. En Revista Octante. FBA, UNLP.
- De Rueda, M.** (2015). *Revoluciones, apropiaciones y críticas a la modernidad*. Introducción y Cap. 4 “*Consideraciones sobre las vanguardias*”. Libros de cátedra. Ed. Edulp, UNLP.
- Didi-Huberman, G.** (2000). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismos de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Meirieu, F.** (2006) *El significado de vivir en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Regullo Cruz, R.** (2006) *Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios*. Diálogos de la comunicación. ISSN 1813-9248, N° 59-60.
- Torres García, J.** (1944). *Universalismo constructivo*. Buenos Aires, Ed. Poseidón.

Autoridades

Directora: María Constanza Erbeta

Vicedirector: Lucas Demarco

Secretarias Académicas: Inés Balercia y Julieta Miranda

Regente turno mañana: Gonzalo Hernández

Regente turno tarde: Valeria Lacerra

Secretaria Administrativa: María Fernanda Bustos

