Educación General Básica

EGB 1

Diseño
Curricular

EGB 1

Educación General Básica

Diseño Curricular

CENTRO DE DOC. E INF. EDUC.
INV. Nº D03226
CLASIF. D 371.914 NQN

Consejo Provincial de Educación
Dirección Provincial de Enseñanza
Inicial, Primaria y Régimen Especial

Enero 1999

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

Gobernador de la Provincia
Sr. Felipe Sapag

Ministro de Gobierno, Educación y Justicia
Esc. Carlos Rosso

Subsecretaria de Educación y Cultura
Lic. Hebe Adala

Presidente del Consejo Provincial de Educación
Prof. Guillermo Viola

Vocales
Inicial y Primaria
Sra. María E. Juarez de Obeid
Sr. Pedro Vanrell

Media y Superior
Prof. Raúl Fantusatti
Prof. Lucía Di Pietro

Por la Comunidad
Sr. Juan Alberto Villegas

El presente Diseño Curricular es el producto de un proceso desarrollado durante los años 1995, 1996, 1997 y 1998, en el cual participaron supervisores, directivos y docentes de la provincia.

Los materiales curriculares, aportes y sugerencias que en instancias institucionales, zonales y centrales se trabajaron en estos años han sido valorizados y están sintetizados en el presente material por los coordinadores, profesores y especialistas de las distintas áreas que, en el transcurso del tiempo indicado, han hecho posible una construcción real y participativa.

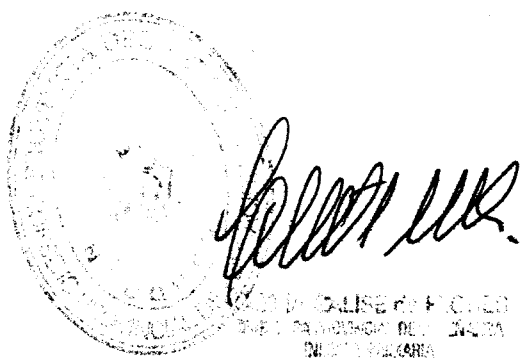
■ *A la lectura crítica y observaciones de las distintas versiones del Documento Curricular Provincial 1.0; 1.1; 1997; producidas por los docentes de aula, directivos, supervisores, técnicos, profesores especialistas de área, que enriquecieron la propuesta curricular.*

■ *Al cuerpo de supervisores de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria y Régimen Especial, que durante los años de elaboración del presente Diseño Curricular llevaron al plano de la realidad la propuesta.*

■ *Al personal de conducción de las Instituciones Educativas Oficiales y Privadas, por su participación activa y continua en el proceso de construcción curricular.*

■ *A todos los docentes que trabajaron en las aulas neuquinas, que participaron en más de cuarenta jornadas institucionales de estudio, análisis y reflexión de los materiales curriculares y que gestionaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.*

■ *A todos los integrantes de equipos y comisiones curriculares, docentes, directivos, profesores, técnicos y especialistas que con profesionalismo y responsabilidad han sabido procesar e interpretar las múltiples propuestas y sugerencias recibidas, dando contenido, sentido y forma al Diseño Curricular.*



Marco General

1 Introducción ---------- 11

2 Marco legal y normativo ---------- 15

3 Encuadre General de la Educación Inicial y de la Educación General Básica. ---- 19

3.1. Introducción.
3.2. Finalidades y funciones del Nivel Inicial.
3.3. Finalidades y funciones de la Educación General Básica.
3.3. Articulación entre los distintos niveles.

4 Conceptos generales para la fundamentación: ---------- 24

4.1. Concepto de educación.
4.2. Concepto de escuela.
4.3. Concepción de curriculum.
4.4. Concepto de competencia.
4.5. Concepto de conocimiento.
4.6. Concepción de aprendizaje.
4.7. Concepción de enseñanza.
4.8. Concepción de educando.
4.9. El docente de EGB.

5 La organización curricular y sus componentes. ---------- 36

5.1. Expectativas de logro.
5.2. Contenidos.
5.3. Metodología.
5.4. Evaluación.

6 Estructura curricular y sus componentes. ---------- 48

7 Marco institucional. ---------- 50

7.1. La institución como tercer nivel de especificación curricular. El Proyecto Educativo Institucional.
7.2. La dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional.
7.3. La dimensión curricular y la organización escolar.
7.4. El Proyecto de aula.

8 Areas y disciplinas. ---------- 60

8.1. Lengua.
8.2. Matemática.
8.3. Ciencias Sociales.
8.4. Ciencias Naturales.

8.5. Formación Ética y Ciudadana.
8.6. Tecnología.
8.7. Educación Artística.
8.8. Educación Física.

9 Bibliografía. ---------- 367

1 Introducción

El presente Diseño Curricular es el resultado de un proceso iniciado en la provincia en el año 1994. A través de una primera propuesta realizada por especialistas y técnicos, desde el nivel central, se propiciaron acciones de diseño y de capacitación docente, a través de un proceso participativo. Este se realizó por medio de un circuito de consulta en el que intervinieron todos los docentes del nivel, incluidos los docentes especiales, directivos y supervisores mediante los denominados Núcleos de Producción (Institucional, Zonal, Central y de Supervisores).

Es así que, como resultado de esa etapa de consulta, el Consejo Provincial de Educación(CPE) por Resolución N° 1.066/ 96 aprobó el Diseño Curricular para la Educación General Básica (EGB). Versión 1.0, Borrador.

Esta versión se enriquece, amplía y modifica con otros materiales curriculares producidos en 1997 y 1998 y en los procesos de desarrollo curricular que se realizan en las escuelas, resignificándose a través del trabajo de los docentes en los contextos específicos de la provincia. Conocer cómo "se vive", "se crea" y se traduce interactivamente en las aulas, resulta fundamental para avanzar en su mejoramiento.

Ésta es la razón por la cual, en el año 1998, se centra el trabajo en diferentes líneas de acción de desarrollo curricular que posibilitan obtener insumos para la realización de propuestas de cambio. A tal efecto, se implementan diversas estrategias con el propósito de detectar fortalezas y debilidades, rescatar prácticas valiosas y facilitar la búsqueda de acuerdos y criterios institucionales para llevar adelante los proyectos curriculares.

En el trabajo realizado se le ha asignado una importancia fundamental al desarrollo curricular concebido tanto como el proceso de elaboración y construcción social que se resuelve en "diseños curriculares", como el proceso de aplicación práctica de dichos diseños en las aulas, considerando ambos aspectos como dimensiones complementarias de un mismo concepto de desarrollo curricular.

Con este alcance, en tanto que proceso político de construcción social del curriculum escolar escrito, el desarrollo precede, condiciona y determina al diseño; y como puesta en práctica y concreción del curriculum escrito (el curriculum en la acción), lo adapta y reconstruye en la realidad escolar y del aula.

Las acciones realizadas en este proceso de elaboración y construcción progresiva del curriculum que se realiza de modo peculiar en cada escuela, incluyen:

- la selección y producción de documentos de trabajo focalizados en competencias lingüísticas, comunicativas y de resolución de problemas; como así también, sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la evaluación de los aprendizajes en las distintas áreas;

- la organización de Jornadas Institucionales y procesos de consulta;

- el intercambio y seguimiento de experiencias valiosas y el relevamiento de datos que resulten significativos para la toma de decisiones curriculares.

La información proveniente de estas acciones contribuyó a apreciar, en parte, la distancia que se produce entre las prescripciones, sus fortalezas y debilidades y las posibilidades reales de concreción en las escuelas. El trabajo institucional, en la búsqueda de acuerdos y criterios compartidos, la opinión de los protagonistas y la contrastación con el trabajo escolar cotidiano contribuyeron a avanzar en el propósito perseguido.

Sin duda, lo realizado en este sentido es sólo un aporte que procura recuperar y articular a la vez las acciones específicas vinculadas con el desarrollo curricular, y toda la producción realizada por el conjunto de la gestión provincial que se expresa en diferentes programas y proyectos que comprometen a las escuelas del nivel. Es así que la actual conducción garantiza la continuidad de diversos trabajos de investigación y de producción de materiales de apoyo, la capacitación docente en las diversos niveles, ciclos y áreas y la necesaria modificación de las condiciones institucionales y laborales para superar situaciones desventajosas de desarrollo de la escolaridad y del propio trabajo de maestros, directores y supervisores.

En función de lo expresado, este Documento es el resultado de un proceso en el que se recogen las producciones anteriores y nuevos aportes y crit s derivados de los procesos de desarrollo curricular. Recoge además los criterios acordados por los equipos técnicos de las distintas provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, en los Seminarios Federales para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles; especialmente en lo referido a organización y secuenciación de contenidos y especificación de expectativas de logros.

En su presentación se incluyen el marco legal y normativo; un encuadre general donde se describen las características y funciones del nivel y sus ciclos, las articulaciones respectivas; un marco conceptual referente a su fundamentación; la estructura curricular y la organización de sus componentes; las orientaciones para el Proyecto Educativo Institucional y las prescripciones y sugerencias para el trabajo docente en las distintas áreas o disciplinas.

A través del mismo, se pretende:

- Caracterizar el Proyecto pedagógico que explicita las intenciones de la política educa tiva de la provincia en relación con la propuesta específica de la EGB, favoreciendo la comunicación entre los distintos actores involucrados.

- Desarrollar procesos que garanticen la convivencia, la participación ciudadana, la justicia y la democracia.

- Favorecer el desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural de nuestro pueblo, sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, capacidad u origen social.

- Posibilitar la continuidad, coherencia y progresión de las experiencias educativas de los alumnos de la provincia.

- Posibilitar la adaptación a las peculiaridades e intereses de los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales.

- Propiciar la autonomía de las escuelas y de los docentes dado que, a partir de esta propuesta, podrán elaborar proyectos institucionales y de aula, de acuerdo con las particularidades propias de los grupos de alumnos con los que trabajan y la locali-

dad o región de pertenencia de cada escuela.

- Especificar las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos y el compromiso institucional en el desarrollo de los procesos involucrados.

Esta propuesta queda abierta a la necesaria discusión en el seno de la comunidad educativa a los efectos de su ajuste y enriquecimiento, con el aporte de todos los involucrados en el mejoramiento de la calidad de la EGB en el ámbito de la provincia.

2 Marco Legal y Normativo

El marco normativo del Diseño Curricular de la EGB de la Provincia del Neuquén está constituido por los artículos de las Constituciones Nacional y Provincial referidos a la cuestión educativa y los destinados a enunciar los deberes y derechos de los ciudadanos, así como por las leyes y acuerdos nacionales y provinciales que legislan sobre la materia.

Constitución Nacional

La Constitución Nacional, en sus artículos 5°, 14° y 75°, inciso.18°, establece la obligación de las provincias de atender la educación primaria, el derecho de todos los habitantes de enseñar y aprender y la atribución del Congreso de organizar la educación en todos los niveles.

Asimismo, analizando el texto constitucional y subrayando especialmente lo expresado en su Preámbulo, se evidencia que la función social adjudicada a la educación argentina es «promover el bienestar general».

Constitución Provincial

La Constitución de la Provincia del Neuquén, sancionada el 28 de noviembre de 1957, institucionaliza a la educación como un derecho esencial de todos los habitantes. Establece la necesidad de organizar los poderes públicos, a fin de hacer efectivo el uso y goce de todos los derechos no delegados expresamente al Gobierno Nacional, en una sociedad sin privilegios. También expresa la voluntad de consolidar las instituciones republicanas dentro de los principios del federalismo, afianzar la justicia y asegurar los beneficios de la libertad, de la democracia y de la igualdad.

La Constitución Provincial define a Neuquén como «*... una Provincia indivisible, laica, democrática y social ...*», en la cual «*... la soberanía reside en el pueblo, quien no gobierna sino por sus representantes con arreglo a esta Constitución y sin perjuicio de sus derechos de iniciativa, referéndum y revocatoria*» (art. 3°).
Los habitantes de Neuquén gozan de «*... idéntica dignidad social y son iguales ante La Ley, sin distinción de sexo, origen étnico, idioma, religión, opiniones políticas y condiciones sociales, no existiendo fueros personales ni títulos de nobleza* « (Art. 12°).
Al proclamar los derechos económicos y sociales, al plantear mecanismos y procedimientos que garantizan la eficiencia y la equidad en la justicia, expresa un pleno reconocimiento de derechos y libertades para el hombre y la sociedad provincial.
Expresa también una clara decisión por la democracia como forma de vida y por el Estado de Derecho como regulador de las relaciones sociales.
Los artículos específicos que se refieren a educación legislan sobre la necesidad de organizar un sistema de educación común e igual, para todos, niños, niñas y jóvenes sin discriminación de ningún tipo. También establece la educación laica, gratuita y obligatoria para la educación básica, así como un conjunto de principios democráticos que, a posteriori, se han extendido a todos los niveles de enseñanza a cargo del Estado Provincial.

Por último, la Carta Magna Provincial también incorpora en su artículo 13° el texto completo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos sancionada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, donde se destaca el papel de la enseñanza y de la educación como medio para promover el respeto por los derechos humanos y las libertades.

Ley Provincial N° 956 sobre el estatuto del docente

El Estatuto del Docente, adoptado por la Provincia del Neuquén por Ley N° 956, establece los derechos, obligaciones y condiciones de trabajo de maestros y profesores reconociendo la especificidad de su tarea y enmarcando la misma en procedimientos democráticos, tanto en lo que hace a exigencias como a reconocimiento hacia y de la labor docente.

Concibe al docente como educador en sentido amplio, pues comprende, en esta categoría, no sólo al profesional que está frente a alumnos, sino también al conjunto de sujetos que desde distintas funciones están involucrados con la tarea pedagógica.

En el artículo 1° se explicita que se denomina docente a *«...quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas...»*

Los docentes deben desempeñar con dignidad, eficacia y lealtad las funciones inherentes a su cargo, educar en los principios democráticos y en el conjunto de normas que construyen las instituciones del Estado de Derecho en la Repú a Argentina, respetar las normativas que regulan su trabajo y perfeccionarse permanentemente.

El artículo 6° prescribe los derechos de los docentes: a la estabilidad, a percibir justa remuneración y jubilación, a la actualización, a ejercer sus tareas en las mejores condiciones materiales.

Entre sus derechos como sujeto colectivo, están los de libre agremiación y los de participación en el gobierno de la educación y en las Juntas de Clasificación y Disciplina.

Ley Provincial N° 242

La Ley Provincial N° 242 define las políticas básicas de constitución y funcionamiento del Sistema Educativo Jurisdiccional, mediante la creación del Consejo Provincial de Educación (CPE), organismo *«... encargado de organizar y administrar la enseñanza en todos los niveles, excepto el universitario »* , y que goza de plena autarquía técnica y administrativa.
En tanto órgano de gobierno del sistema educativo, el CPE se organiza colegiadamente con representación docente y de vecinos, en tanto representantes de los Consejos Escolares.

Ley Provincial N° 1733

Con el restablecimiento de la vigencia de las instituciones de derecho, la Legislatura neuquina dicta en 1987, la Ley N° 1733, que define las políticas y los objetivos de la educación en el marco del contenido y direccionalidad del Plan Educativo Provincial (PEP).
Con anterioridad al dictado de la norma, se habían elaborado documentos preliminares para la formulación del PEP, donde se señala que

"El objetivo general del Sistema Educativo Provincial, en cuanto componente de una política Social Global, deberá ser el de contribuir a mejorar las condiciones de vida de toda la población, poniendo especial énfasis, por un lado, en los sectores más carenciados y por otro en la juventud, en cuanto depositaria del futuro de la provincia en el marco de una sociedad democrática (...) Los objetivos específicos del Sistema Educativo deberían estar relacionados

con la ampliación de la oferta educativa en toda la comunidad en sus diversos niveles y modalidades, y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza."

El PEP y la Ley N° 1.733 que lo aprueba, conceptualiza determinadas Políticas y Objetivos:

Establece como políticas:
- Democratizar la educación.
- Asegurar la igualdad de oportunidades en el marco de la justicia social.
- Vincular la educación al proceso de desarrollo.

Define como objetivos:
- Mejorar la calidad de la educación.
- Mejorar la organización y funcionamiento administrativo.
- Ampliar los servicios respondiendo a la demanda.

Para la consecución de estos objetivos se hace necesario establecer políticas que definan claramente la decisión del Gobierno en materia de educación. En tal sentido, dichas políticas son expresadas en dos grandes enunciados:

1. "La democratización de la Educación: entendida por un lado, como la ampliación de los servicios y por otro, como un cambio sustantivo en la relación pedagógica."

2. "La vinculación de la Educación al proceso de desarrollo provincial, entendiéndola no como un fin en sí misma, sino como un factor de desarrollo integral del hombre y de la sociedad neuquina."

Ley Provincial N° 1.599

La Ley 1.599 declara obligatoria la enseñanza de los derechos humanos en todos los establecimientos educacionales de la Provincia, sean públicos o privados, abarcando todos los Niveles.

Ley Nacional N° 24. 195 (Ley Federal de Educación)

Sancionada en 1993, esta ley rige la educación en todo el país, en función de lo establecido por el artículo 31° de la Constitución Nacional, donde se estipula que: *"Esta Constitución, las leyes de la Nación que en su consecuencia se dicten por el Congreso ... son la ley suprema de la Nación; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella, no obstante cualquiera disposición en contrario que contengan las leyes o constituciones provinciales".*

En esta ley, para cada nivel del sistema se establecen de manera detallada principios, objetivos y características esenciales que lo constituyen y permiten asegurarle una fisonomía propia. La configuración de principios políticos, pedagógicos y administrativos configura la estructura del sistema educativo a partir de los cuales se definen los niveles, los ciclos, la obligatoriedad y los criterios de articulación y coordinación.

En cuanto a la EGB, como nivel, plantea nueve años de duración. Se prolonga la permanencia del niño o niña en su proceso de escolarización. De esta manera, la escolarización

obligatoria en nuestro país se amplía, con Educación Inicial, a diez años.

La provincia del Neuquén incluye, además, los Contenidos Básicos Comunes y luego los Acuerdos del Consejo Federal de Educación para la compatibilización y la determinación de la estructura y de los componentes curriculares.

Otras Normas Jurídicas relacionadas con la educación

Ley Privincial N° 2.222

La Ley N° 2.222, sancionada en 1997, estipula la obligatoriedad de la Educación Sexual en las escuelas de la jurisdicción, estableciendo en su artículo 5° que el C.P.E. llevará a cabo acciones *"... para la implementación de las políticas educativas tendientes a incluirla en la currícula desde la educación primaria, con contenidos específicos para cada edad."*

Ley Nacional N° 24.417

La Ley Nacional N° 24.417 sobre Protección contra la violencia familiar, determina en su artículo 2° la obligación de denunciar a las autoridades competentes los casos de maltrato infantil que estuvieren en su conocimiento; obligación que se incorpora a los deberes del docente.

Ley Provincial N° 2.212

La Ley Provincial N° 2.212 sobre la misma temática que la anterior, establece en su artículo 7° que: "Si la víctima del maltrato o abuso estuviera impedida de hacer la denuncia [como es el caso, cuando se trata de niños o niñas], cualquier persona que haya tomado conocimiento del hecho deberá comunicarlo al juez competente." Y en su artículo 8° garantiza que: "Por razones de seguridad, los organismos que reciban denuncias por violencia familiar, y los que intervengan en la sustanciación del proceso, mantendrán en reserva la identidad del denunciante."

Una educación en y para la diversidad

También se consideran como soporte jurídico del presente Diseño, las siguientes normas nacionales y provinciales que propician una educación que garantice la igualdad atendiendo a la diversidad:

- Teniendo en cuenta los artículos 14° y 16° de la Constitución Nacional, donde se garantizan iguales derechos a todos los habitantes de la Nación y la Ley Nacional N° 23798 (Lucha contra el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida: SIDA), que penaliza a quien afecte la dignidad de la persona con cualquier acto de marginación o humillación, la Jurisdicción Neuquén establece la inclusión de niños y niñas con problemáticas de salud que no perturben las acciones institucionales.

- Desde otra óptica y favoreciendo la interculturalidad, se hace expreso el artículo 1° de la Ley N° 23.593 o Antidiscriminatoria, que estipula que la persona que impida,

obstruya o limite cualquier derecho Constitucional será obligada, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio, y reparar el daño material y moral ocasionado.

- En este mismo encuadre se determina la vigencia expresa de la Ley Nacional N° 23.302 - "Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes"-, sancioada en 1985.

- Asimismo, la Jurisdicción Neuquén enmarca todo su accionar de políticas educativas en la **Declaración de los Derechos del Niño** enunciada en la Declaración de Ginebra en 1924.

3 Encuadre General de la Educación Inicial y de la Educación General Básica

Introducción

En el título III de la Ley Federal de Educación (artículos 10° a 34°) se presenta el núcleo orgánico de la ley, normativa destinada a conformar el perfil estructural básico del sistema educativo. Su estructura de acuerdo con lo establecido en la Ley Federal de Educación, diferencia los siguientes tramos de escolaridad: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior.

Finalidades y Funciones del Nivel Inicial

La principal finalidad de la **Educación Inicial** es garantizar el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, asegurar la cobertura universal a partir de los 5 años, impulsar la cobertura de la matrícula especialmente en las zonas rurales y suburbanas y abrir vías efectivas para ampliar la prestación de servicios educativos en el tramo de 3 y 4 años, y menos de 3 años, mediante distintos tipos de programas.

El Jardín de Infantes de 3 a 5 años tiene una doble función:

- **Función propia:** tiene valor en sí mismo en función de sus objetivos específicos, dirigidos a que niños y niñas profundicen los logros educativos adquiridos en la familia y desarrollen competencias propias del nivel.
- **Función propedéutica:** en cuanto supone una continuidad de objetivos pedagógicos articulados con la importancia y características de los primeros años de la EGB y la calidad de los resultados en los demás niveles de escolaridad.

La **Educación General Básica** constituye – junto con el último año del Nivel Inicial- el tramo educativo obligatorio.

Se pretende fundamentalmente:

- Universalizar la cobertura de la educación general básica atendiendo distintas demandas de la sociedad.

- Homogeneizar los objetivos y los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida. Toda la población debe estar capacitada para manejar las competencias básicas, conocimientos, destrezas y actitudes, necesarios para un buen desempeño en la sociedad. Los alumnos provenientes de los sectores más carenciados deben tener posibilidades similares a otros de mayor poder adquisitivo. Por ello, este nivel educativo actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social.
- Construir un modelo global que permita retener a alumnos y alumnas la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los 14 años de edad como mínimo.

La EGB tiene una **doble función**:

Función propia: tiene un valor y características distintivas porque completa la escolaridad obligatoria y porque tiene un sentido educativo en sí mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.

Función propedéutica: asegura la educación post-obligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal.

Finalidades y Funciones de la Educación General Básica

La Educación General Básica como sistema escolar obligatorio tenderá a:

- Propiciar y desarrollar actitudes positivas en relación con la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y en la profundización y fortalecimiento de la democracia.
- Propiciar aprendizajes que tengan que ver con la mejora de la calidad de vida del conjunto de la población y con la dignidad del hombre.
- Asegurar el desarrollo de saberes y competencias básicas que garanticen el acceso a los principales campos de conocimientos de la cultura contemporánea.
- Asegurar la distribución social del conocimiento, ofreciendo igualdad de oportunidades en el acceso y apropiación del mismo.
- Promover valoraciones positivas hacia el conocimiento como producción social y hacia la capacidad creativa y de goce en las distintas actividades que se desarrollan en la vida social y escolar.
- Promover el rescate y la difusión de la memoria colectiva que la comunidad, tanto rural como urbana, considera valiosa, articulándola con las demandas, necesidades y expectativas presentes y futuras que favorezcan el desarrollo personal y social de los habitantes del Neuquén.
- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia los distintos grupos sociales y culturales, atendiendo a la inclusión de los mismos, a partir de reconocer su derecho a la diferencia.

- Desarrollar el pensamiento, el juicio crítico y una actitud favorable hacia procesos de reflexión que permitan la comprensión de los problemas de actualidad en el ámbito local, nacional, latinoamericano y mundial.

La EGB se organiza en tres ciclos:

EGB 1	Primer año Segundo Año Tercer Año
EGB 2	Cuarto Año Quinto Año Sexto Año
EGB 3	Séptimo Año Octavo Año Noveno Año

La división en ciclos articulados entre sí permite la continuidad y secuencia vertical del proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las necesidades y particularidades de los alumnos y las alumnas, en los distintos momentos del desarrollo evolutivo. Los ciclos deben conformar unidades con coherencia pedagógica, una adecuada secuencia, graduación y articulación de contenidos, propuestas curriculares e institucionales pertinentes y significativas para cada ciclo, según las características de sus destinatarios.

Cada ciclo se diferencia de los demás por las posibilidades de aprender de las personas, el modo de organizar la tarea escolar y por la forma de organización de los contenidos educativos. Las particularidades de cada ciclo deberán ser resignificadas en el P.E.I. teniendo en cuenta las necesidades propias de la población escolar que atiende y las articulaciones pertinentes, inter e intraciclo.

La organización en ciclos posibilita:

- Mayor flexibilidad y adecuación a la diversidad de cada uno de los grupos, con el objeto de favorecer el desarrollo de los sujetos.
- El tratamiento global de los contenidos.
- El trabajo en equipo de los docentes, lo que favorece la calidad de la enseñanza al organizar las progresiones de aprendizaje en una perspectiva más amplia y mediante la labor concertada entre los docentes de un mismo ciclo.
- El reagrupamiento de alumnos y alumnas, a partir de los conocimientos adquiridos, restringiendo la repitencia a las situaciones realmente imposibles de atender con otras estrategias.

Primer Ciclo: este ciclo comprende los primeros años de la EGB. Se caracteriza por atender a un/a niño/a que avanzarán progresivamente en el desarrollo de la comunicación por medio del lenguaje escrito y el desarrollo de las nociones de cálculo matemático elemental. Estos aprendizajes básicos y fundamentales de Lengua y Matemática posibilitan que el/la alumno/a se vincule con el mundo natural, artificial, cultural y social, desde la perspectiva de los saberes escolares. De hecho, son las otras áreas las que ofrecen contextos significativos para poner en juego dichos aprendizajes.

Este ciclo conduce el aprendizaje del mundo escolar, reglado y organizado en tiempos y espacios diferentes a los del Nivel Inicial. Esto fortalece el desarrollo de actitudes y hábitos personales y sociales; el reconocimiento de la necesidad de establecer normas de convivencia y respetarlas; la adquisición de hábitos de higiene y prácticas favorecedoras de la salud; el desarrollo de formas de integración grupal y social basadas en la cooperación y la solidaridad.

Para garantizar la contención de los/as niños/as que ingresan al mundo de la cultura de la escuela, la institución debe articular un cuidadoso pasaje, desde el Nivel Inicial.

Segundo Ciclo: este ciclo, que se extiende del cuarto al sexto año de la EGB, se caracteriza por una organización de la tarea escolar cualitativamente distinta de la del ciclo anterior. Es propia de este ciclo la diferenciación progresiva del saber desde conocimientos más globales, característicos del Primer Ciclo, hacia la identificación de las particularidades de las diversas áreas curriculares.

En este segundo ciclo se profundizan y amplían los aprendizajes de Lengua y Matemática. Se realiza un trabajo más sistemático en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Etica y Ciudadana, Tecnología, Educación Artística y Educación Física. Se inicia, además, el aprendizaje de una lengua extranjera.

La ampliación de los intereses y posibilidades de aprendizaje de niños y niñas en este ciclo, ofrece a la institución escolar la oportunidad de dar satisfacción a una gran capacidad de potencial de aprendizaje. Los más variados sectores de la realidad son campo propicio para la experimentación y el análisis. La institución deberá organizar actividades que estimulen la creciente autonomía de alumnos y alumnas, teniendo en cuenta su progresiva capacidad para considerar e integrar distintos puntos de vista. Asimismo deberá favorecer el desarrollo de conductas personales y sociales más complejas, y la comprensión de valores que se asumen. La diferenciación de intereses por sexo plantea, en este ciclo, el desafío de trabajar creativamente aprovechando distintas formas posibles de agrupamiento de niños y niñas, sin asumir actitudes discriminatorias.

Tercer Ciclo: este ciclo va del séptimo al noveno año de la EGB. Su especificidad está dada por la particular ubicación que tiene en la estructura del sistema educativo. Forma parte de la unidad pedagógica de la EGB, pero es claramente diferente a los dos ciclos anteriores, a los que, a su vez, debe dar continuidad.

Atiende a alumnos y alumnas que transitan por la pubertad y a veces, por la adolescencia, ampliando los campos de opciones posibles, tanto en relación con los estudios como con el trabajo. Completa los aprendizajes considerados para su desarrollo personal y para el desempeño como ciudadano/a. Debe dar lugar a un proceso curricular centrado en el aprendizaje sistemático de los contenidos pertenecientes a campos del saber determinados, y en varias experiencias que enriquezcan la vida personal y social de alumnos y alumnas.

Articulación entre los distintos niveles

La articulación es una condición imprescindible a tener en cuenta en el sistema. Se la concibe como una estrategia de integración movilizadora de procesos relacionales (entre diseños, instituciones, docentes y alumnos) que contribuyen a que la identidad de cada nivel fortalezca su continuidad en el otro, como así también, entre los ciclos que componen cada nivel.

derechos humanos, a la vida democrática con justicia y equidad y al respeto y cuidado del medio ambiente. La búsqueda de significatividad de los contenidos también debe orientarse a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como a incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

La validez se refiere tanto a la necesaria relación del contenido con las expectativas de logro que se pretenden, como a su significación actual, representatividad y valor dentro de un campo determinado.

La integralidad se vincula con la necesidad de considerar la interrelación de los distintos aspectos de la formación humana y se asienta en la idea de que la educación contribuye al desarrollo integral del alumno y que la escolarización es un proceso de socialización que debe alcanzar a todos por igual, sin distinciones ni discriminaciones. En consecuencia, los contenidos deberán ofrecer oportunidades para el desarrollo de las distintas dimensiones de la personalidad, propiciar la oportunidad de desarrollar distintos tipo de competencias, sin omisiones y sin oposiciones entre lo teórico y lo técnico, lo formal y lo concreto, lo puro y lo aplicado, los valores y el comportamiento.

El criterio de significación epistemológica se relaciona con las características peculiares de las disciplinas ya que cada una se caracteriza por el tipo de problemas de la realidad que aborda, por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos, por las soluciones que plantea y por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera. En la selección de contenidos se tratará de identificar los núcleos conceptuales básicos que sirven de eje para futuras construcciones y actúan como sistemas de conexión de la estructura temática. Junto a esta estructura sustantiva surge la importancia de considerar también su metodología, es decir, sus modos característicos de indagación, su lenguaje, sus códigos. La relación entre los diversos niveles de la estructura interna de una disciplina posibilita un intercambio permanente de sentido entre lo general y lo específico, lo inductivo y lo deductivo, la teoría y la práctica.

El criterio de significación psicológica se relaciona con la necesidad de que los contenidos tengan sentido no solamente desde los parámetros de las disciplinas, sino desde las características del propio sujeto que aprende para posibilitar el desarrollo de competencias que le permitan una relación más personal y eficaz con su realidad, concebida desde una perspectiva amplia y no reducida a un entorno e intereses inmediatos. Se deberá tomar en cuenta la significación no sólo respecto del momento evolutivo, sino la relativa a marcos experienciales y a la conexión con la vida real.
La aplicación de este criterio adquirirá más relevancia en las instancias siguientes de planeamiento curricular.

Tipos de contenidos

Tradicionalmente se llamó contenidos a los conocimientos provenientes de diferentes campos especializados del saber científico y por lo tanto, se los vinculaba directamente con aprendizajes de tipo intelectual.

Las teorías del currículum han puesto de manifiesto que los contenidos exceden ampliamente esa caracterización : la escuela enseña también valoraciones, habilidades, uso de métodos y procedimientos, tanto en forma explícita como implícita. Este concepto de contenido engloba

4 Conceptos Generales para la Fundamentación

Concepto de Educación

Las postrimerías del Siglo XX y la cercanía del nuevo siglo muestran una sociedad urgida por transformaciones fundamentales en todas sus estructuras. La ciencia y tecnología han conmovido los viejos cimientos, el trabajo asume nuevas formas de organización que requieren la conformación de equipos, en los que los trabajadores estén preparados para asumir diferentes roles y desempeñar nuevas tareas.

El estilo de vida democrático que debe afianzarse en nuestro país necesita ciudadanos que ejerzan sus deberes y derechos con libertad responsable.

Cada persona debe estar formada para impulsar y realizar las modificaciones que la realidad exige y esto supone promover la realización integral de varones y mujeres en todas sus potencialidades y dimensiones. Podrán así adaptarse a los cambios vertiginosos y vencer la incertidumbre y la inacción que genera el cambio continuo.

La escuela debe preparar para un presente y un futuro en el que el conocimiento, las competencias, la organización integral, la comunicación, la información y la tecnología promueven y condicionan el cambio.

Este mandato apunta a formar personas liberadas, más racionales, capaces de comprender la sociedad y el mundo en que viven y transformarlo de manera que contribuyan al bienestar humano; un lugar en el que la justicia, la equidad, la igualdad, la solidaridad y la democracia, sean valores significativos y vigentes.

Esta especial preparación supone no sólo aprender conocimientos, sino adquirir competencias: "aprender a aprender", "aprender a hacer", resolver, gestionar y valorar. De esta manera los individuos podrán desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

Concepto de Escuela

La escuela es la institución que la sociedad crea y a la que le demanda el cumplimiento de funciones específicas en relación con la educación. Sin embargo, estas funciones desde el origen mismo de la escuela, han resultado difíciles y aún contradictorias en su desarrollo.

A la educación y por lo tanto a la escuela, se le ha demandado y demanda que homogeinice a la sociedad a través de la transmisión de la cultura compartida, que posibilita la construcción de proyectos sociales comunes. Pero al mismo tiempo se le demanda que atienda a la diversidad y que diferencie y seleccione de modo de preparar a los sujetos sociales para ocupar los distintos lugares que la sociedad requiere para su desarrollo y crecimiento.

La escuela hoy tiene entre sus desafíos, el de formar a las personas en los valores éticos y morales que jerarquizan la justicia social, la solidaridad y el bien común frente aquellos que únicamente exaltan el individualismo y el de contribuir a la formación del ciudadano/a

para aumentar su participación en la vida pública y su integración al mundo del trabajo.

Esto significa que tanto la concepción de ciudadanía y de participación en la vida pública, como así también las características que asume la vida humana en los ámbitos laborales, deben ser objeto de análisis y discusión, de modo tal de esclarecer qué lugar tiene la escuela en relación a promover la igualdad de oportunidades y cambios sociales que hagan a la mejor calidad de vida.

La preparación para el mundo del trabajo tiene que ver con el desarrollo de las competencias, el conocimiento y las actitudes, que le permitan a los sujetos sociales, su incorporación a los diferentes lugares de trabajo de modo no conflictivo, atendiendo a las necesidades de adaptación y cambio que ellos requieran.

Se pretende que la escuela sea un lugar donde se desarrollen valores positivos en relación a la cultura del trabajo, como algo propio de la vida de los hombres en sociedad, que hace a su dignidad y a su necesaria gratificación.

Para cumplir con estas funciones se debe decidir qué es lo que se espera que la escuela reproduzca y transmita, y qué, y cómo transforma y construye. Esto supone decidir acerca del concepto de cambio y transformación como condición necesaria para la supervivencia y el mejoramiento de la calidad de vida de los hombres y por lo tanto de la condición humana.

Rescatar este aspecto humanístico para las funciones de la educación es prioritario en el contexto social actual tanto nacional como internacional. Esto implica promover y desarrollar acciones que tengan que ver con la solidaridad y el bien común, para quebrar el énfasis puesto en el individualismo y la promoción de los mecanismos competitivos entre los hombres que tienden al logro de objetivos individuales y particulares.

El proceso de socialización que tiene lugar en la escuela, deviene tanto de la transmisión de contenidos y generación de ideas como de las prácticas que en ella se desarrollan y de las relaciones sociales que se establecen en los grupos que funcionan en el escenario de la escuela como institución. La escuela tiene la función de distribución social del conocimiento. Ello implica que la distribución sea de bienes culturales válidos y consensuados, es decir aquellos más significativos como para pretender su apropiación por parte de todos los sujetos sociales.

La distribución social del conocimiento con equidad, su transformación y reconstrucción; el desarrollo de competencias básicas que le permitan al sujeto el desenvolvimiento de su vida en la esfera individual y pública; la conformación de modos de pensamiento, de acción y valoración que hagan posible la apropiación de los bienes culturales y la construcción de otros nuevos, constituye la función básica y específica de la escuela. El modo y los medios con que se haga, son sus desafíos.

Es necesario reconocer al menos dos cuestiones fundamentales en relación a la posibilidad de que la escuela concrete sus funciones sociales:

1) La escuela no puede anular la discriminación social, las desigualdades sociales y la injusticia, pero sí puede tratar de no aumentarlos y/o profundizarlos; y fundamentalmente a través del conocimiento y la reflexión crítica, puede desenmascarar las concepciones que les dan a las mismas un carácter inevitable.

2) La escuela no es hoy la principal transmisora y distribuidora de información ya que los medios de comunicación de masa le han arrebatado el rol hegemónico. Sin embargo la información proveniente de ellos se caracteriza por la sobreabundancia, la reiteración, la inmediatez, la desorganización y muchas veces la distorsión. Por lo tanto este tipo de información no necesariamente se transforma en aprendizajes y menos aún en aprendizajes sociales válidos. Le cabe pues, a la escuela, una función importantísima en cuanto a la organización, categorización y valoración de la información que los alumnos traen y que por lo general constituyen fuertes y acríticas preconcepciones acerca de la realidad en sus diversos aspectos.

En tal sentido, la selección de contenidos culturales que la escuela realice como los modos de trabajarlos y utilizarlos constituyen dos problemáticas del campo curricular.

La escuela común para todos y obligatoria debe enfrentar el problema de la selección de contenidos culturales, respetando la lógica de la diversidad mediante un currículum que contemple las diferencias de acceso a la misma y proponga aprendizajes equivalentes como logros finales.

Pero la igualdad de oportunidades, como objetivo de una escuela democrática, supone también un desafío de orden didáctico que atienda a la necesaria flexibilidad, diversidad, pluralidad y creatividad metodológica y a la organización de las tareas, en relación con las características de los distintos grupos escolares. La reconstrucción de los conocimientos se produce en el aula y en la escuela a través del desarrollo de relaciones sociales y de experiencias de intercambio, éstas resultan vitales para el aprendizaje de conocimientos, de actitudes, de valores que hagan a formas democráticas, participativas y solidarias de convivencia social.

Para cumplir con su función social la escuela debe producir una organización institucional que promueva el desarrollo de una propuesta educativa fundada en el respeto y la atención a las necesidades básicas de aprendizaje de su población escolar, integrada a su contexto sociocultural. El mejoramiento de la calidad de los servicios educativos requiere cambios en la gestión de la institución, en la comunicación entre los distintos actores, en el clima escolar, en el tipo de liderazgo de los directivos y docentes, en suma, en todas las prácticas escolares.

La conformación de equipos pedagógicos constituidos por el grupo de docentes, incluidos los directivos desde sus funciones diferentes, en una concepción de gestión escolar participativa, contribuirá a la concreción de los proyectos curriculares. En esta práctica se funda el concepto de autonomía de las instituciones escolares. En el trabajo en equipo y en su manera de gestionar se promueve la responsabilidad en la acción, el intercambio, la apertura a la comunidad.

La institución escolar se entiende como unidad operativa, unidad de servicio y unidad de investigación y desarrollo educativo, que debe posibilitar:

- La apropiación de contenidos válidos y significativos.
- La calidad de los servicios educativos.
- La democracia escolar.
- La atención a la diversidad, como instrumento de equidad.
- El protagonismo del alumno y alumna.
- La capacitación y perfeccionamiento permanente del personal docente.
- Su propia autonomía.

Concepción de Curriculum

El Currículum es un proyecto de carácter cultural, social y educativo, es el instrumento de que se vale el sistema educativo formal para orientar en la práctica la concreción de su proyecto educativo y la coherencia de las acciones pedagógicas.

Surge la necesidad de enfatizar la relación entre las dos acepciones del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se lo conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas (Stenhouse 1984).

La reflexión del currículum como intención y del currículum como realidad supone la posibilidad de analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la realidad de la práctica, desde una perspectiva que les dota de contenido y supone vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

La propuesta ofrece un marco, consensuado socialmente, en el que se explicita la síntesis de elementos culturales (saberes, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, creencias), que se considera fundamental desarrollar en la escuela en forma de contenidos curriculares. Como así también, las razones (filosóficas, socioculturales, epistemológicas y psicopedagógicas) que fundamentan estas opciones. Es decir, que expresa los supuestos de partida, las metas que se desea alcanzar y los pasos que se deben dar para conseguirla.

Pretende ser flexible, guiar la práctica docente, indicar un recorrido, un itinerario, una trayectoria por seguir y llevar a término, una intención de comunicar y facilitar el recorrido que pueda enriquecer y enriquecerse con la práctica, procurando garantizar a todos los alumnos y las alumnas oportunidades de realizar las experiencias educativas fundamentales para su desarrollo personal y social.

En la actualidad, los estudios en este campo señalan la importancia de la participación de todos los niveles involucrados en la labor educativa, especialmente la de los docentes a quienes, en este sentido, se los/ as considera activos protagonistas de las transformaciones y no simples ejecutores de lo prescripto. Este papel del docente requiere condiciones y espacios institucionales, un trabajo conjunto, un análisis y cuestionamiento de la propia práctica, enriquecido por los avances científicos en los distintos campos, un asesoramiento técnico cuando resulte necesario, un reconocimiento de sus saberes y el respeto por su profesionalidad, procurando estimular su creatividad y renovación pedagógica, sin coartar su iniciativa.

Se distinguen **tres niveles** de especificación del curriculum.

El **primer nivel** lo constituyen los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que establecen el conjunto de saberes relevantes que se deben considerar en el proceso de enseñanza en todo el país.

La realidad educativa de la provincia, los Contenidos Básicos Comunes y el Acuerdo A-8 del CFCyE han sido considerados en la elaboración del presente Diseño Curricular que se constituye en el **segundo nivel** de especificación del currículum. Los aportes de equipos técnicos y docentes provinciales han procurado así conformar una herramienta útil para la práctica educativa , un instrumento flexible y abierto, sujeto a los ajustes y reelaboraciones que la comunidad escolar señale en la experiencia de su aplicación.

Cada institución se apropiará de este Diseño en el ejercicio de su gestión participativa, conformando el Proyecto Curricular Institucional contenido en el marco de su Proyecto Educativo Institucional, que deberá elaborar con el concurso de la comunidad escolar, realizando las adecuaciones y adaptaciones que el contexto demande. Es **tercer nivel** de especificación del currículum, en el que los y las docentes tomarán los elementos necesarios para organizar sus proyectos de aula.

Adaptaciones curriculares:

En los distintos niveles enunciados el currículum deberá organizarse de modo tal de garantizar la no exclusión, la aceptación y la valoración de las diferencias, promoviendo el desarrollo pleno de las personas. En este sentido, la institución educativa debe prepararse para convertirse gradualmente en una escuela inclusiva que garantice equitativamente las oportunidades de los alumnos .Una institución que pueda recibir a todos los niños y las niñas, introduciendo los cambios necesarios que posibiliten abordar las dificultades que vayan teniendo durante su escolaridad. Esta apertura permitirá a las escuelas considerar todos los recursos disponibles del medio para realizar una acción educativa en la que las diferencias sean una posibilidad de enriquecimiento y de mejora de la calidad. Por ello, surge la necesidad de organizar la acción educativa considerando el diseño curricular común como parámetro y a través de él determinar las ayudas que el alumno con necesidades educativas especiales requiere para acceder al mismo. En este proceso resulta necesaria una evaluación en la que se consideren no sólo variables relacionadas con el alumno, sino también con el contexto familiar y escolar a los efectos de contar con información relevante para la selección de estrategias.

Las estrategias que se implementan en las escuelas para concretar lo expresado se denominan adaptaciones curriculares. La diversificación de propuestas a través de las adaptaciones curriculares no es sinónimo de programas especiales, debe hacerse sobre el Diseño que se propone para el nivel y teniendo en cuenta la dinámica niño/a-curriculum. En otras palabras, debe tenderse a posibilitar el acceso al curriculum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza para todos los alumnos y las alumnas.

Estas adecuaciones a las diferentes situaciones, grupos y personas a los que está destinado el Curriculum pueden abarcar a toda la institución, ser necesarias solamente en la programación del aula o tener carácter individual. A su vez, pueden no ser fijas, sino transitorias y cambiantes y dar respuesta desde lo más simple a lo más significativo.

Es el equipo docente, con la colaboración del equipo técnico interdisciplinario y la participación de los padres, quien produce las adaptaciones curriculares para responder a

las necesidades educativas especiales de sus alumnos/as. Esta labor exige responsabilidades compartidas de la escuela y la familia. Supone como precondición una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible que comprometa a los/as directivos y docentes, movilizando los recursos comunitarios y la participación de los padres y madres en la adopción de decisiones y en el acompañamiento del proceso.

Se pueden señalar tres tipos principales de adaptaciones:

- **de acceso:** las que facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción.
- **curriculares propiamente dichas:** modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular.
- **de contexto:** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula y la institución.

En la elaboración de los PEI deberán considerarse los criterios que den una respuesta institucional específica a las problemáticas de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales; como así también a los acuerdos que posibiliten un trabajo docente comprometido con la realidad de sus alumnos y alumnas. El docente, en función de las características peculiares de sus alumnos y los acuerdos realizados a nivel institucional, es el que concretará esta tarea en propuestas específicas.

Concepto de Competencia

Las competencias se refieren a las **capacidades complejas** que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital am[illegible], pasado y presente.

Una competencia, en sentido amplio, puede definirse como un conocimiento en acción, una habilidad reconocida, una capacidad que se manifiesta en el modo adecuado de realización de una tarea. La idea del sistema abstracto de reglas, generativas de posibles realizaciones o desempeños, en cada uno de los dominios de que se trate, es el meollo conceptual de la noción de competencia.

Dentro de este encuadre, aparece un aspecto de la competencia que se exterioriza en la actuación o desempeño eficaz ante diversas situaciones. Pero una competencia no se reduce a esta dimensión ya que lo que la caracteriza es la opción interna, la síntesis que se construye, la estrategia que se pone en acción para actuar en cada ámbito vital. La noción de competencia apunta más a lo que el sujeto puede hacer, que a lo que hace efectivamente.

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Son saberes sociales e históricos que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como sistemas abstractos de reglas, capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse

eficaz y correctamente. Curricularmente, "las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. Son estas competencias las que definen los criterios para la selección de contenidos y definen, también, una concepción de contenidos escolares, una forma de organizarlos y una forma de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos." (Cullen, Carlos, 1997).

A nivel nacional, se han acordado competencias de amplio nivel de generalidad que expresan las intenciones educativas en relación con los ejes de la formación que hacen al desarrollo ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico y de la comunicación y expresión.

Concepto de Conocimiento

El conocimiento es producto del proceso por el cual los sujetos interpretan y conceptualizan la realidad. A su vez, es resignificado desde los marcos de referencia que integran la visión del mundo de cada sujeto. La producción de conocimientos no es nunca el resultado de un sujeto individual sino el de una práctica social ejercida por un sujeto colectivo formado por los científicos y sus comunidades. Otro tanto ocurre también con los saberes surgidos del acervo popular. El carácter social e histórico de la producción del conocimiento implica que, en su origen, producción y circulación, está atravesado por determinantes sociales, políticos, económicos y culturales. En consecuencia, no puede sostenerse una concepción que considere al conocimiento como ideológicamente neutral y universalmente válido.

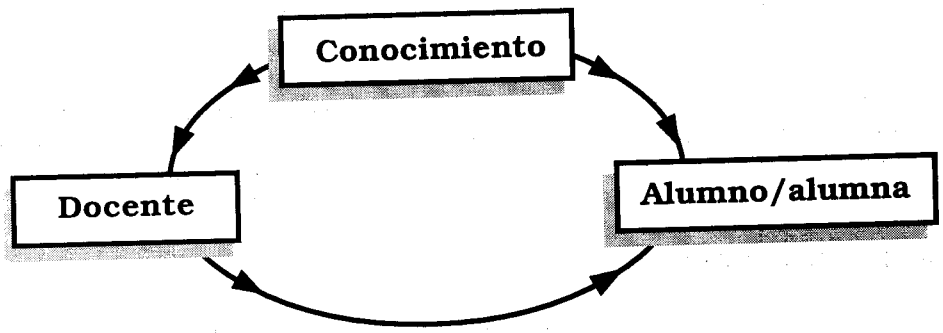
A la escuela, por ser una institución social activa y no mera reproductora de conocimientos, normas y relaciones le cabe un importante papel en la producción y distribución social del conocimiento. En este sentido, cumple una importante función vinculada con la enseñanza de las diferentes formas de la vida social que caracterizan a una sociedad, de modo tal que sus miembros las internalicen como propias y actúen en consecuencia. Íntimamente unida a esta función de socialización, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir los bienes culturales - específicamente el conocimiento válido y consensuado - entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social. Pero, además, en la escuela no sólo se distribuye sino también se construye el conocimiento y esto significa que debe procurar dar forma a un saber que asegure la participación consciente y responsable de los sujetos en su realidad.

La forma en que se presentan en ella los conocimientos para su transmisión y apropiación se constituye también en contenido de la enseñanza (currículum implícito), en cuanto representa una determinada concepción pedagógica e instala un vínculo facilitador u obstaculizador entre alumnos y alumnas y los diferentes objetos de conocimiento. El tratamiento pedagógico del conocimiento lleva al tema de los contenidos curriculares. Los procesos de selección de los mismos sobre la base de criterios como pertinencia, relevancia y significatividad social y personal, constituyen una de las tareas más difíciles que debe encarar una propuesta curricular. Todo conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser objeto de un proceso de enseñanza adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta del original.

En síntesis, los saberes y conocimientos que circulan en la escuela son el resultado del pasaje de los conocimientos no escolares, ya sea provenientes del ámbito científico o de los modos de vida cotidianos de la comunidad, a través de sucesivos filtros o mediaciones que los adecuan a los códigos propios de la vida escolar.

Concepción de Aprendizaje

El aprendizaje escolar se enmarca en una especial relación educativa que incluye tres elementos fundamentales: el alumno/alumna, el o la docente y el contenido o saber.



Es un proceso de construcción activa de significados, de posibilidades de acción y de comprensión por parte de quien aprende, e implica la relación de lo que cada uno sabe y puede hacer con los nuevos contenidos a aprender.

El aprendizaje implica rupturas cognitivas en los esquemas de pensamiento de los alumnos y alumnas. Estas rupturas involucran conflictos cognitivos y socio-cognitivos que ponen en juego, a su vez, desequilibrios y reequilibraciones. Esto sucede en un doble proceso de comunicación que se produce como forma de interacción entre los participantes del aula. Aquí ocupa un lugar fundamental la potencialidad problematizadora de las propuestas didácticas y de los contenidos.

La comprensión implica construcción del significado por el sujeto. El significado se construye idiosincrásicamente a partir de influencias sociales en el marco cultural.

El sujeto debe descentrarse para aprender, lo cual implica distanciamiento en relación consigo mismo, capacidad para ponerse en lugar de otros, "desinstantaneidad" del objeto de conocimiento, trascendencia del espacio y habilidades para el procesamiento de la información por medio del dominio de algoritmos y de heurísticos. Se aprende desde diferencias históricas que producen sentidos, desde diferentes estrategias de apropiación y contrastación social de los saberes y de los conocimientos enseñados.

El aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, requiere lapsos mínimos, diferenciados según las personas, y nunca se puede considerar terminado. Lo aprendido siempre es alterado por el paso del tiempo. No es un proceso lineal, requiere constantes reorganizaciones. Se construye en interacción con el entorno, siendo las otras personas interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos a imitar o superar, indicios,

informaciones y recursos para favorecerlo o entorpecerlo. Supone un itinerario que - aunque en forma flexible y diversificada - debe ser recorrido por todos los alumnos y las alumnas para alcanzar metas equivalentes.

Cada uno resignifica su escolaridad y se vincula con sus pares, con los adultos y con los contenidos a partir de una historia previa que ha transcurrido en contextos diversos y de un presente que ofrece múltiples experiencias además de las escolares. Dado que el desafío es que la totalidad alcance metas equivalentes, a pesar de sus diferentes puntos de partida e identidades, es necesario poner especial cuidado en la atención a esta diversidad individual y sociocultural.

La institución brinda al alumno y a la alumna la posibilidad de ampliar las conceptualizaciones que los sujetos construyen en su vida diaria, mediante propuestas de enseñanza que promueven reformulaciones, reacomodaciones y reestructuraciones alrededor de nuevos conceptos.

Esto implica conocer y aceptar la diversidad de ideas, experiencias, actitudes; la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje; la diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo; la diversidad de intereses, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar.

Concepción de Enseñanza

La enseñanza es la tarea que da especificidad a la profesión docente. Poder desarrollarla con idoneidad supone una formación teórica, técnica y práctica, que se imbrica en la acción de pensar la enseñanza (diseño/ planificación o etapa pre - activa), desarrollar la enseñanza (etapa activa) y evaluar la enseñanza (etapa post - activa, de reflexión acerca de lo realizado). Es una intervención pedagógica intencional en un contexto específico en el que se ponen en juego, entre otras variables, las condiciones institucionales, las heterogeneidades propias de los alumnos y de los docentes, sus experiencias previas y las diversas concepciones de los docentes acerca de la sociedad, la escuela, el conocimiento, la enseñanza y lo que hay que enseñar y aprender.

Dado que el proceso de enseñar se realiza sobre la base de fundamentos filosóficos, sociopolíticos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, la tarea del docente no se reduce a la aplicación de formulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas. Los enfoques de investigaciones actuales muestran que el o la docente no es un sujeto " neutro" que se aboca a aplicar técnicas, sino que sus supuestos, creencias, valoraciones e ideas inciden en la forma en que enseña y en los resultados de la enseñanza.

Enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender de los alumnos. El concepto de enseñanza y su práctica está indisolublemente ligado al de aprendizaje y su concreción. Sin embargo ambos conceptos son diferentes ya que la práctica de enseñar y la práctica de aprender también lo son.

"No siempre coincide lo que se enseña y lo que se aprende y esto justifica que la escuela diagnostique y evalúe continuamente procesos y resultados. Digamos también que lo enseñado y lo aprendido no es siempre lo mismo en cada jurisdicción, en cada nivel, en cada escuela, en cada aula, en cada maestro y en cada niño, y que esto justifica que se formulen políticas educativas, diseños curriculares y planificaciones didácticas, intercambio de experiencias y reflexión continua y socializada sobre la práctica de enseñar y los caminos del aprender " (Cullen).

La responsabilidad de la enseñanza corresponde a la institución educativa en su totalidad, aún cuando el o la docente a cargo de un grupo de alumnos sea el responsable directo de orientar sus procesos de aprendizaje. Enseñar es intervenir activamente mediante la propuesta de situaciones de aprendizaje problematizadoras que permitan la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos. En este sentido el docente debe crear condiciones favorables, guiar, orientar, favorecer el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos y alumnas, brindando una amplia gama de situaciones en función de las intencionalidades que guían la actividad educativa.

El docente a través de su práctica elabora formas de enseñanza, modos de organizar, desarrollar y evaluar sus tareas. Según V. Edwards el desempeño del docente en el aula está atravesado por dos lógicas diferentes e interactuantes " la lógica de la disciplina o contenido" y la " lógica de la comunicación o interacción" .La "lógica del contenido" está en relación a los supuestos epistemológicos acerca del conocimiento y de los saberes organizados en disciplinas. La "lógica de la interacción tiene" que ver con la estructuración de las relaciones sociales en el aula y la construcción de sentidos tanto explícitos como implícitos que se ven a través de ellas.

Estas lógicas se articulan a su vez con los conocimientos más generales de orden pedagógico y práctico que posee el docente, lo que le permite la construcción de esquemas, configuraciones de acción práctica, a través de los cuales desarrolla la enseñanza.

Concepción de Educando

Conocer al niño/a en sus dimensiones bio – psico - sociales, inserto en un contexto histórico cultural es requisito indispensable para trabajar como docente. Si bien hay algunas características que compartimos con ellos desde nuestra condición de seres humanos y desde nuestra idéntica dignidad personal, hay otras que nos diferencian debido a que los niños/as atraviesan distintas etapas evolutivas.

Como educadores nos interesa tanto la comprensión de la niñez que exige ser respetada en su singularidad, como el reconocimiento de su significación en relación con la adultez, a los efectos de posibilitar la apropiación de lo que es específico del ser humano, presente al nacer sólo como posibilidad

En nuestra actividad docente contamos por un lado con la propia experiencia que nos permite disponer de un amplio repertorio de precisas descripciones de los alumnos/as y por el otro, con la información teórica que facilita el análisis y la reflexión.

En este sentido, existen teorías provenientes de las ciencias humanas que han profundizado aspectos centrales de la vida de los/as niños/as, relaciones sociales, afectividad y sexualidad, acción e inteligencia, lenguaje y comunicación, moralidad y religiosidad. En la medida en que cada una ofrece un modelo que pretende explicar la realidad, constituye una valiosa herramienta, pero este aporte lo hace desde su propio contexto de descubrimiento y su singular marco epistemológico sin problematizarse muchas veces por las aplicaciones prácticas.

Por esta razón, los resultados aplicados en un contexto pedagógico tienen que ser inteligentemente seleccionados y prudentemente aplicados de modo tal que el conocimiento de ciertas regularidades del desarrollo y de los principios que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, nos ofrezca desde el currículum un marco valioso

acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

A su vez, lo expresado debe considerarse en el contexto histórico cultural que hace a una particular manera de ser niños/as de nuestros alumnos y alumnas. Esto relativiza muchas veces las teorías formuladas en otros contextos y desde otros problemas, y exige una suficiente flexibilidad y una dosis de prudencia cada vez que necesitamos comprender a este niño concreto y a este grupo concreto de niños situado en un aquí y ahora.

Esto implica atender a la diversidad, que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos debido a un complejo conjunto de factores tanto individuales como de origen sociocultural. Cada alumno y alumna sabe y vive cosas diferentes, como diferentes son los factores que intervienen en sus experiencias de vida.

Tradicionalmente la escuela ha enfatizado la capacidad para aprender y ha prestado menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres. El reto de hoy consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno/a la ayuda pedagógica que él necesite, poniendo los medios necesarios para dar respuesta a sus necesidades.

Desde esta perspectiva todos los niños/as tienen sus propias **necesidades educativas**, que varían de acuerdo con sus peculiaridades. Se puede decir en este sentido que las necesidades educativas forman un continuo y la respuesta que de ellas se deriva puede considerarse, también, como un continuo de actuaciones.

La mayoría de estas necesidades son atendidas cotidianamente por los/las docentes como parte de su tarea habitual a fin de dar respuesta a la diversidad de sus alumnos/as. Algunos alumnos/as requieren ayudas, apoyos, recursos y adaptaciones que son **especiales**, dado que por no ser habituales, no están previstas o disponibles en el ámbito escolar. Estas necesidades se presentan asociadas a condiciones personales particulares fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico, pudiendo cambiar y variar en función de la respuesta educativa que se les dé.

Es decir, que las dificultades de un alumno no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante; al contrario dependen de las particularidades del alumno/a en un momento concreto en relación con las exigencias curriculares y las condiciones y oportunidades que se propicien para su aprendizaje.

Las estrategias educativas que permitirán abordar convenientemente el tratamiento de la diversidad son los distintos tipos de adaptaciones curriculares.

El Docente de EGB

El Consejo Federal de Cultura y Educación caracteriza el rol docente en los siguientes términos "...Comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de

intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles...".

La construcción y el desempeño del rol docente no es una tarea sencilla, ni libre de contradicciones. Exige del docente, tanto como sujeto individual como sujeto colectivo, un proceso de autorreflexión y de reflexión compartida, en el que pueda reconocerse como sujeto histórico, socialmente condicionado, al que le cabe una compleja acción de mediador entre la cultura elaborada o científica y la cultura académica y escolar.

Esta tarea del docente ejerce influencias tanto explícitas como implícitas en la formación del alumno, en la manera de relacionarse con él concretamente, en la manera de mirar o interpretar el mundo y la vida en él. Por lo tanto esta tarea lejos de constituirse en neutral, aséptica y objetiva lo compromete al docente como persona y como profesional.

A su vez, su función es imposible analizarla sin hacer referencia al momento histórico concreto, a la realidad del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla. En este sentido, "el conocimiento de la práctica pedagógica, la posibilidad de cambiarla, implica la comprensión de las interacciones entre niveles o contextos diferentes: el propiamente pedagógico, el contexto profesional de los docentes como grupo y un contexto sociocultural que proporciona valores y contenidos considerados valiosos "(Sacristán).

Es importante destacar el lugar que el docente tiene como "mediador" entre varias cuestiones relevantes tales como la cultura elaborada y los alumnos; entre la propuesta curricular y los alumnos; entre la teoría y la acción pedagógica. Ellas determinan o condicionan sus decisiones. Reconocer el valor del docente como mediador cultural significa correrlo del lugar del técnico – neutro.

Decimos, siguiendo a Pérez Gómez, que el docente realiza a través de la enseñanza una labor de mediación cultural ya que sus decisiones didácticas deben estar dirigidas a producir, orientar y controlar los cruces que se producen en el aula entre la cultura pública expresada en disciplinas del saber, la cultura académica reflejada en el currículum, la cultura social que se genera en una institución concreta y la cultura experiencial que los alumnos han desarrollado a lo largo de su historia extraescolar.

El desafío didáctico para el docente es poder poner en tensión y contradicción la cultura experiencial de los alumnos, al tiempo que hacer relevante la cultura pública (disciplinar), es también partir de la primera para incorporar la segunda en contextos significativos.

El/la docente a través de su práctica se enfrenta a una serie de dilemas y realiza sus opciones, elaborando formas de enseñanza, modos de organizar, desarrollar y evaluar sus tareas en los que teoría y práctica se articulan. A su vez, la variación de teorías y modas pedagógicas puede abrumarlo y crear inseguridades en la aplicación de la teoría que todo maestro tiene. Esto requiere que el docente tenga a su alcance diferentes modelos pedagógicos y la inquietud y la libertad de su aplicación responsable a fin de analizar y ponderar su efectividad en una actitud investigadora inteligente y creadora que le permita optar, desde la experiencia y del conocimiento real.

Esta cultura de la investigación, de la reflexión en la acción, requiere un ejercicio habitual de la autoevaluación de su desempeño en una institución que la ejerza en todas sus áreas y dimensiones. Una institución inteligente sabrá estimular y contener esta práctica brindando el ámbito apropiado, el espacio y el apoyo requerido.

En este marco la necesidad de una formación docente continua es un requisito indispensable para el crecimiento profesional del docente y requiere no sólo un compromiso personal, sino también institucional. Los saberes adquiridos durante la formación inicial y los que se incorporan por la experiencia no siempre alcanzan. Los progresos científicos y tecnológicos y las demandas cambiantes de la sociedad exigen una readaptación y revisión continua de los saberes del docente, para ello, deberán preverse planes y condiciones institucionales que lo posibiliten.

Resulta fundamental su capacidad para integrar equipos de trabajo en una comunidad escolar democrática, desde objetivos comunes y esfuerzos concertados para alcanzarlos, en la que cada actor desde su rol específico contribuya a formar al alumno en los valores de la convivencia democrática, generando interacciones sanas con vínculos cooperativos y solidarios recíprocos. Se hace necesaria la complementariedad de sus acciones, jerarquizando su función como profesional comprometido con toda la acción educativa destinada a los alumnos de la institución a la que pertenece.

Para este perfil se requiere una persona en disponibilidad abierta al otro y al disenso, que entienda y acepte el desafío de esta etapa de cambio en que la escuela coexiste con otros agentes educativos, no formales e informales, que se proyectan cada vez más como potentes alternativas de aprendizaje.

5 La Organización Curricular y sus Componentes

La organización curricular define las relaciones entre los componentes del proyecto educativo que es necesario poner en juego al planificar y concretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo componentes considerados son:

- Expectativas de logros.
- Contenidos.
- Metodología.
- Evaluación.

Expectativas de Logros

Constituyen el componente curricular que explicita las intencionalidades educativas y prescribe los aprendizajes cuyo logro equitativo debe garantizarse a todos los alumnos y alumnas. En tanto explicitan intencionalidades educativas, las expectativas de logros operan como principios que dan unidad al proyecto y orientan su concreción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como tales, articulan los fines, los valores y las ideas - fuerza que

dan marco a este diseño curricular, con las propuestas que se formulan en las diferentes áreas.

En tanto tienen carácter prescriptivo, las expectativas de logros definen la responsabilidad y el compromiso asumidos por el sistema educativo y sus diversos agentes, en relación con los aprendizajes que se deben propiciar desde la escuela.

Esta propuesta curricular jurisdiccional incluye expectativas de logros para cada área y cada ciclo de la EGB, las que se han elaborado a partir de la contextualización y especificación de las prescriptas en el Acuerdo Federal sobre los CBC, que definen los aprendizajes que se espera que logren todos/as los/as estudiantes del país en su tránsito por este nivel educativo.

Contenidos

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo personal y social. Constituyen un aspecto medular del currículum en tanto éste es, en sí mismo, una propuesta de selección y organización de la cultura que debe ser enseñada y aprendida en la escuela.

Dado que son la expresión de los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto determinado, se reconoce que son una construcción social y no se les atribuye un significado estático ni universal. En su selección se hace un recorte de la cultura, desde la perspectiva que otorga la concepción de las relaciones entre hombre, cultura y sociedad en un contexto determinado y de las funciones de la escuela dentro de ello.

Por otra parte, se reconoce la dimensión procesual de contenidos, ya que surgen de conocimientos y saberes no escolares (sean de carácter científico o cotidiano) se prescriben en los documentos curriculares y se efectivizan en el aula. Este dinamismo y el sucesivo pasaje por los diversos filtros o mediaciones que los adecuan a los códigos propios de la vida escolar, hacen posible que sufran modificaciones e incluso distorsiones más o menos serias.

Sin embargo, si se procura que esos saberes y conocimientos escolares estén fuertemente conectados y articulados con los significados que tienen en la cultura que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad, si se reconoce la relatividad, provisionalidad y conflictividad de todo saber, entonces, los contenidos escolares se convierten en una valiosa herramienta para ayudar a los alumnos a comprender y transformar la realidad.

Criterios de selección

Los criterios considerados en el proceso de selección de contenidos son los de significatividad social, validez, integralidad, significación epistemológica y significación psicológica.

La significatividad social hace referencia a la importancia que debe tener el contenido seleccionado para contribuir a mejorar la calidad de vida de todas las personas. No se agota en lo que cada generación selecciona como relevante sino que se extiende a valores que hacen a la participación ciudadana, al reconocimiento de las múltiples expresiones de los

El término articular significa unión, enlace, continuidad de cada nivel educativo entre sí, de acuerdo con criterios vinculados con el desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares. También hace referencia a la integración de toda la acción educativa institucional diferenciada por niveles, modalidades y ciclos.

La articulación se facilita si existe un proyecto consensuado entre niveles, si se comparten fundamentos y concepciones del marco teórico y se acuerdan enfoques pedagógico - didácticos coherentes en los distintos niveles, áreas y disciplinas, sustentados desde una política educativa común que se refleje en los diseños curriculares y en las prácticas que los concretan.

En este sentido, surge también la necesidad de determinar claramente los mecanismos de promoción y de adoptar estilos de gestión y modos de organización institucional adecuados según los niveles, ciclos, años y modalidades.

Si se logra la articulación, si la integración y la continuidad se manifiestan, tanto en la cultura institucional común, como en los diseños y en el sistema de relaciones entre directivos, docentes y alumnos, se contribuirá a evitar fracturas en el pasaje que recorre cada alumno o alumna por el sistema.

La EGB contempla expresamente su articulación con el Nivel Inicial y con la Educación Polimodal, tal como se recomienda en el Documento Serie A N° 8, Resolución N° 37.794 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE).

En la articulación entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB se constituyen en aspectos sustantivos la articulación institucional, la articulación curricular, la articulación de las prácticas docentes y la articulación de actividades de docentes y alumnos/as de los dos niveles.

La articulación entre estos dos niveles debe tener en cuenta especialmente los contenidos a enseñar y la forma de hacerlo. La continuidad en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje puede garantizar la congruencia de la gestión curricular entre uno y otro nivel.

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta los aspectos vinculados a los tiempos y a los espacios, que se modifican notablemente entre el Nivel Inicial y la EGB.

Estos aspectos deberán atenderse también en relación con los distintos ciclos de la EGB. En el presente Diseño se explicitan orientaciones vinculadas con la articulación entre cada ciclo y área.

La articulación con el Nivel Polimodal requerirá que el diseño curricular de la EGB 3 prevea opciones curriculares que ofrezcan oportunidades a los alumnos y alumnas para elegir la modalidad de la Educación Polimodal que sea más afín con sus intereses, aptitudes y preferencias, entre las ofrecidas por su comunidad.

El desafío de cada institución es buscar canales de comunicación y acuerdos con instituciones del quehacer cultural y productivo que posibiliten la realización de proyectos conjuntos e instancias formativas fuera de la escuela. Esto tiene por objeto facilitar a alumnos y alumnas la adquisición y el desarrollo de competencias básicas en diversas instituciones y contextos de aprendizaje, concretándose así la articulación escuela - comunidad. elegir la modalidad de la Educación Polimodal que sea más afín con sus intereses, aptitudes y preferencias, entre las ofrecidas por su comunidad.

todas las finalidades que la escuela se propone en cada nivel y los distintos aprendizajes que los alumnos realizarán para encaminarse al logro de las mismas.

Actualmente se vuelve necesario incorporar de manera explícita (ya que implícitamente siempre han estado en las aulas) contenidos que forman parte del conocimiento y que son indispensables para construirlo, como son los procedimientos, habilidades y estrategias. Por otra parte, deben también formar parte de las enunciaciones de contenidos aquéllos que se vinculan con los valores y las actitudes que deben estimularse para alcanzarlos. Para cumplir las metas educativas que postula una educación integral, los contenidos escolares deben poner de manifiesto la confluencia de los tres tipos de contenido: conceptos, procedimientos y valores.

Hacer esta distinción tiene sólo un objetivo pedagógico, que es caracterizar las distintas formas de enseñarlos y evaluarlos, en función de que les corresponden procesos de aprendizaje distintos.

Más allá de esto, los contenidos están intrínsecamente unidos y sólo aparecen como aspectos o facetas especiales: todo contenido curricular se adquiere siguiendo un procedimiento y éste sólo es tal si se aplica a un conocimiento. Ambos, se construyen desde una base motivacional o actitudinal que les confiere fuerza o dirección. A su vez, las actitudes se forman y modifican a partir de significados y modos de hacer característicos.

Así, saber, saber hacer y valorar son en última instancia el contenido que la escuela debe brindar a todos para orientar su desarrollo personal y social.

Organización de contenidos

Otro problema fundamental en relación con los contenidos es el de su organización que hace referencia a las relaciones que se establezcan entre los mismos.

En la actualidad, el crecimiento de la información provoca una dispersión del saber que, sumado a la creciente especialización dificulta el acceso a una cultura integrada. En este sentido, se plantea la necesidad de buscar alternativas para relacionar los campos separados y posibilitar, de este modo, a los alumnos la construcción de una visión totalizadora de sí mismos y del mundo que los rodea a partir de experiencias de aprendizaje significativas.

Los contenidos, como parte de la cultura elaborada, están organizados en disciplinas, cada una de las cuales ha marcado su campo y objeto/s de estudio, produciendo nuevos conocimientos que han sido acompañados en numerosas oportunidades por complejas reglas de demarcación de fronteras. Durante mucho tiempo el currículum reprodujo esta forma de organización de contenidos, dando lugar a un Diseño por asignaturas, concebidas como compartimientos estancos, cuyas críticas acerca de los resultados en términos de aprendizajes socialmente significativos han planteado el desafío de otras alternativas de organización.

Es evidente que la fragmentación del saber y el alejamiento de la vida cotidiana y de la realidad compleja han producido una fragmentación en la apropiación de esa realidad y han neutralizado la dimensión conflictiva que forma parte ineludible de los procesos culturales de cada momento histórico. Desde este fundamento social surge la necesidad de relacionar los conocimientos para posibilitar el abordaje de problemas y situaciones, favoreciendo una amplia y efectiva transferencia en distintos contextos. Esto requiere establecer todas y sólo

las relaciones posibles de los contenidos en unidades cada vez más abarcativas y profundas para posibilitar no sólo una apropiación más significativa de cada conocimiento en sí mismo, sino fundamentalmente favorecer una aproximación a las complejidades que la realidad plantea.

En este sentido también convergen argumentos desde lo psicológico, ya que las teorías cognitivas consideran la importancia de los procesos como totalidad, la supremacía del aprendizaje significativo y la necesaria reorganización cognitiva en estructuras y unidades cada vez más complejas.

Es dentro del campo científico y desde una perspectiva epistemológica que se hace referencia a la interdisciplinariedad, vista ésta como la comunicación y cooperación entre dos o más disciplinas y/o como la creación de algunos campos científicos interdisciplinares La interdisciplina, como problema epistemológico, se mueve desde la lógica y la historia de las disciplina, no siendo fácil muchas veces distinguir cuándo se da efectivamente y cuándo se trata de confluencia de muchas o algunas disciplinas en el tratamiento investigativo de algún tema o problema. Su transferencia a la escuela tiene serias limitaciones.

El desafío del curriculum escolar es atender a aquellas cuestiones que una propuesta basada en asignaturas aisladas deja de lado, especialmente el tratamiento de problemáticas reales en cuyo análisis se cruzan aportes de diferentes disciplinas. Para avanzar en este sentido, se deberán reconocer las distintas diferenciaciones disciplinares al mismo tiempo que propiciar, para la construcción de ciertos conocimientos, la búsqueda de las intersecciones que se producen en el cruce de diversas disciplinas. Esto requiere de un doble y simultáneo proceso de diferenciación e integración progresiva.

En este marco se hace indispensable destacar que no todos los conocimientos se pueden relacionar, que se deben relacionar sólo los relacionables, teniendo en cuenta las significaciones disciplinares. Se trata de considerar dos principios que funcionan de modo simultáneo: "no forzar ilusoriamente integraciones y no excluir dogmáticamente integraciones posibles" como señala Cullen.

Existen distintas formas y modos de intentarlo. En este sentido, se señalan dos modalidades que no se excluyen entre sí:

- organizar los contenidos curriculares en áreas de conocimiento que pueden agrupar a varias disciplinas con relaciones lógicas y posibles. Esta alternativa es la que se expresa a través de las áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) del currículum escolar y no responde necesariamente a razones estrictamente epistemológicas, sino a una lógica determinada del trabajo escolar.

- seleccionar ejes que pueden ser conceptos, principios, problemas, proyectos, etc. en torno a los cuales adquieran significación contenidos provenientes de diferentes disciplinas.

Otra alternativa que ha sido incorporada al Diseño Curricular, consiste en la propuesta de contenidos transversales, pensados como vía para trabajar la vinculación de los conocimientos escolares con los problemas sociales.

Sin duda, el problema de la selección y organización de contenidos constituye una tarea compleja en la que convergen la formación del docente, la claridad de la propuesta

curricular, la bibliografía disponible, las condiciones y acuerdos institucionales, el trabajo en equipo y la disposición para abordar los desafíos que esta problemática plantea.

Contenidos Transversales

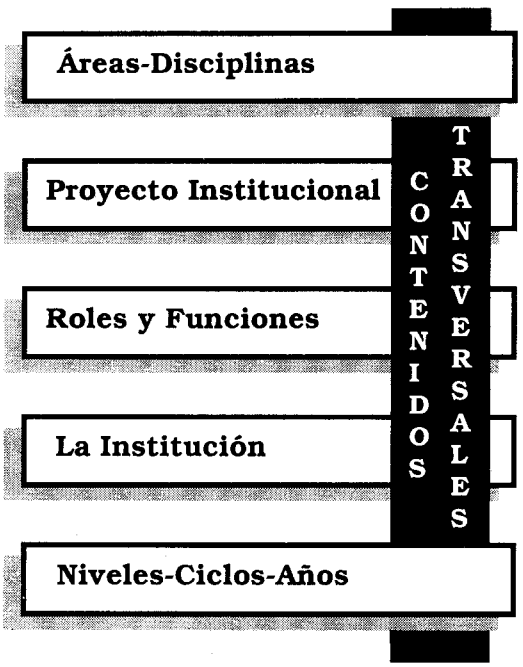
Contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Se hacen cargo del abordaje de problemas significativos que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos.

Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural.

Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Pueden considerarse transversales porque:

- "atraviesan" otros contenidos de diferentes áreas o disciplinas y de algunas o de todas.
- "atraviesan" en realidad la práctica escolar en su conjunto y no meramente las prácticas áulicas (son transversales porque son institucionales).
- Por su índole procedimental y/o actitudinal no pueden quedar encerrados en una sola lógica disciplinar. En este sentido son transversales porque tienen un aire de familia con lo transdisciplinar (contenidos más formales) o bien con el pensamiento crítico.(Cullen).

Los contenidos transversales atraviesan:



El equipo docente será el que determine los contenidos transversales a trabajar en cada institución, atendiendo a lo que se propone lograr con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a las demandas de su entorno. Estos contenidos deben ser planificados a fin de hacer explícitas las intenciones educativas y garantizar la continuidad en su tratamiento, profundizándolos progresivamente.

Entre los ejes que se pueden considerar, se señalan los siguientes, no considerándolos excluyentes.

Educar para la convivencia y la participación ciudadana

En su sentido más amplio la educación es para la convivencia. Si bien enseñar convivencia es una cuestión más que curricular porque atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma, debería considerarse también como una cuestión curricular formal porque, en definitiva, se trata de un problema de conocimiento, de saberes, de posibilidades de relacionar hechos y valores, teorías y prácticas, instrumentos y fines(Cullen).

Enseñar a convivir es enseñar a conocer las reglas de la convivencia, a tener actitudes racionales, cognitivas, críticas, frente a estas reglas. En este sentido enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con los saberes sobre las reglas de convivencia, aprender a entender cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten, cómo se pueden cambiar. No se trata de cualquier convivencia, sino de enseñar la convivencia justa, que implica conocimientos en torno a la sociedad y a los derechos y obligaciones, que valoriza las relaciones sociales basadas en la equidad y en la solidaridad, que reconoce el espacio de lo público para constituirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su conformación. Una convivencia que contribuya a enseñar a pensar autónomamente, una convivencia que posibilite la resolución de conflictos, que ayude a tomar conciencia de actitudes discriminatorias, agresivas, incluso violentas para propiciar prácticas solidarias, fraternales e igualitarias.

En síntesis, se trata de enseñar a convivir en democracia desde sus mismos principios y desde sus reglas de la participación ciudadana.

Educación para la salud

La educación para la salud permitirá aplicar el beneficio de la prevención, a fin de brindar un estado de bienestar, tanto físico como mental y social, que trasciende el planteo de ausencia de enfermedad. En este marco, desde los primeros años, la educación sexual permitirá a los niños y niñas acompañar su proceso de crecimiento y desarrollo con una valoración de su persona como una unidad compleja integrada a la que debe respetarse desde los aspectos de su ser individual y social, sin discriminación de sexo, edad, raza o condición social.

La escuela cumple una función importante de socialización del ser humano, y en tal sentido le corresponde asumir la co-responsabilidad con la familia de propiciar los medios de abordaje en forma explícita de los aspectos relacionados con la sexualidad. El abordaje no debe reducirse a una actuación puntual, ante una demanda específica o espontánea que requiere una respuesta a un "problema". Por el contrario, se impone como una faceta legítima e indispensable de una educación integral que forma parte del hecho educativo y que comienza con la vida misma.

Educación ambiental

La perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes escolares que capacite a los alumnos para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales tanto en el ámbito próximo y local como nacional e internacional. La salud física y mental depende del medio en que se vive. El derecho al aire puro, al agua y al suelo no contaminados, a gozar de la naturaleza, se inicia desde la infancia con la formación de la conciencia de participación responsable en su mantenimiento y mejoramiento.

Educación vial

El alto índice de mortalidad por accidentes de tránsito indica la necesidad de formar ciudadanos responsables y difusores de las normas de tránsito para una conducta social solidaria que contemple el derecho a la vida y a la integridad física. Nuevamente, la prevención será el eje, sin dejar de ver que enseñar a convivir es conocer las reglas de convivencia.

Educación del consumidor

La sociedad de consumo tiende a generar insatisfacción permanente en el ser humano y prioriza el poder económico sobre los valores éticos y morales. Una actitud crítica frente a este fenómeno permitirá la formación de valores de solidaridad y la adquisición de procedimientos válidos para la toma de decisiones.

Metodología

Lo metodológico está signado por un estilo de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico, ético, científico y pedagógico. En este marco, las técnicas y los procedimientos son instrumentos válidos en tanto se constituyan en formas operativas articuladas en una propuesta global.

En las propuestas de enseñanza que elabora el docente, lo metodológico deviene "fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan." (Edelstein, 1996). La adopción por el docente, de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en lo metodológico. Este reconocimiento nos remite a la imposibilidad de contar con un modelo único y generalizable para distintas situaciones.

En cuanto a los aspectos referidos a la lógica disciplinar, la especificidad del contenido a enseñar marca derivaciones metodológicas insoslayables. Cada disciplina a enseñar tiene un modelo de organización que le es propio y sus objetos de estudio se comportan de manera específica. No es lo mismo enseñar un concepto matemático que un concepto del campo de las Ciencias Sociales o Naturales.

En lo relativo a la apropiación por parte de los alumnos, las distintas teorías acerca del aprendizaje y del sujeto en relación a él, ofrecen aportaciones que ayudan a tomar decisiones didácticas. El lugar del sujeto del aprendizaje, el lugar del docente y sus acciones, los modos y tipos de aprendizaje pueden diferenciarse según la posición que se asuma frente a ellos.

La concepción de aprendizaje aquí sustentada, requiere propuestas de ens
den al alumno/a un lugar activo y de participación significativa. Sin embarg
significa descuidar el lugar del docente en el proceso metodológico. Por el co
docente es el responsable de la selección, organización y presentación de los co
actividades y recursos, como así también de las distintas aproximaciones que el
puede y debe realizar al mismo. El papel del docente en esta tarea de trabajar lo que Vyg
enuncia como "la zona de desarrollo próximo", es insustituible. En otras palabras, debe of
cer al alumno el "andamiaje" necesario para poder construir el nuevo aprendizaje.

En tal sentido, la primera premisa es partir de los conocimientos previos de los alumnos, entendiendo por tales no sólo los conocimientos escolares, sino todos aquellos que tienen que ver con la "cultura experiencial" que el alumno posee, y que están especialmente ligados a la cultura local y regional.

La relación continua en el proceso de aprendizaje, entre lo nuevo y lo viejo, entre lo cercano y lo lejano, lo concreto y lo abstracto, son también condiciones necesarias. Indagar, comparar, diferenciar, dudar, contraponer, interrogarse e hipotetizar acerca de los problemas y conocimientos, son apreciaciones que ponen en juego la curiosidad epistémica necesaria para que se produzca el aprendizaje.

Este carácter singular de lo metodológico, generado en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares cobra relevancia singular, a su vez, en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, que se construye en relación con un contexto áulico, institucional, social y cultural).

En función de lo expresado, la propuesta metodológica que realice el docente será valiosa cuando:

- promueva la actividad de los/las alumnos/as y la reflexión sobre dicha actividad;
- promueva la interacción entre los conocimientos previos de los alumnos y alumnas y los nuevos contenidos a aprender;
- atienda a la diversidad individual y sociocultural para conducir al logro de aprendizajes equivalentes por parte de jóvenes con distintas necesidades;
- posibilite la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianeidad de los /as alumnos/as u otros ámbitos de su experiencia, y se vinculen con sus intereses;
- reconozca la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de aprendizaje;
- permita relacionar distintos campos del conocimiento de modo sustantivo y no forzado;
- tome en cuenta el carácter transversal de algunos aprendizajes (lengua, procedimien tos propios del pensamiento lógico, reflexivo y crítico y los valores que rigen la convivencia)

- asuma diversas modalidades de organización: proyectos, talleres, seminarios, laboratorios, etc., que permitan integrar el saber, el saber hacer y el valorar;
- estimule el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y producciones de los otros;
- constituya un instrumento apropiado para la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje;
- atienda a la motivación de alumnos y alumnas y estimule su curiosidad, procurando que experimenten entusiasmo y placer al aprender, actitudes básicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Evaluación

En el análisis del concepto de evaluación suele existir coincidencia en afirmar que es un proceso sistemático de obtención de información válida, a los efectos de su interpretación para la toma de decisiones. Si bien, se comparte esta afirmación, se sostiene que su finalidad básica es la de generar información para la comprensión de la situación educativa.

Evaluar implica comprender y valorar, partiendo del reconocimiento de que las prácticas de evaluación revelan implícita o explícitamente la filosofía del proyecto que se lleva adelante y las concepciones que se sustentan. Es un proceso axiológico tendiente al mejoramiento y caracterizado por ser continuo, global y comprensivo. Es axiológico en tanto que evaluar es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana con la finalidad de emitir un juicio apreciativo que contribuya al perfeccionamiento, tanto de los procesos de aprendizaje como los de enseñanza. Es un proceso continuo, dado que no se limita a un momento puntual de la enseñanza, en el que se emplea diversidad de estrategias en función de los propósitos que se perciben en cada instancia de trabajo. Es global y comprensivo porque el objeto de la actividad evaluadora deja de ser solamente el/la alumno/a para abarcar las distintas variables que configuran la situación educativa y su riqueza reside en su amplitud para considerar los distintos factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, adquieren significación además de las expectativas, los resultados no previstos y los acontecimientos imprevisibles, siendo importante recoger datos, a través de diversos instrumentos y medios, tanto sobre los procesos como los productos. En esta manera de concebir la evaluación, resulta fundamental proporcionar información a todos los participantes y recoger opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo.

En esta propuesta de evaluación se diferencian dos dimensiones:

- Una, cuya finalidad apunta a proporcionar una comprensión lo más profunda posible de las prácticas educativas, de sus efectos y de los factores que las condicionan, tiene como referentes las expectativas de logros, en tanto éstas definen la direccionalidad del proceso educativo y expresan la responsabilidad y compromiso de los agentes educadores. Desde esta dimensión, las características del contexto social, la organización del sistema educativo en general y de cada escuela en particular, el propio diseño curricular, los vínculos que se establecen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, las formas de enseñar y la evaluación misma, entre otros, se convierten en objeto de la evaluación, en tanto actúan condicio-

nando los logros del aprendizaje.

■ La otra, está vinculada con la acreditación de los aprendizajes, es decir, con la necesidad de constatar, en forma sistemática y periódica, el logro de los aprendizajes básicos establecidos para una etapa determinada. Tiene la función de verificar el cumplimiento del compromiso asumido por la institución educativa, en relación con los aprendizajes de los alumnos/ as y con el orientar las decisiones respecto de su tránsito por el sistema. Esta dimensión tiene como referentes los aprendizajes definidos como prioritarios para un determinado período escolar.

Ambas dimensiones están estrechamente relacionadas, ya que la primera constituye el marco general que incluye y da significado pedagógico a las prácticas vinculadas con la acreditación de los aprendizajes.

En relación con el propósito se distinguen los siguientes tipos de evaluación:

Evaluación diagnóstica o inicial:

La finalidad es recoger información sobre el alumno, sobre su situación y sobre el grupo o clase, para determinar sus características comunes y atender a la diversidad.
Los momentos en los que se realiza una evaluación de este tipo son al comienzo del año y al iniciar una unidad o el abordaje de una problemática que requiera contar con este tipo de información.

¿ Cómo?

Se consultará e investigará la historia escolar del alumno y del grupo, se realizarán actividades concretas que permitan un registro escrito de características comunes y diversas, de competencias, conocimientos, niveles de rendimiento, etc. La información obtenida se usará para planificar, ajustar y organizar estrategias de enseñanza, revisar propuestas y no para originar una calificación.

Evaluación formativa o de proceso:

La finalidad es determinar los progresos y detectar dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los efectos de introducir los reajustes que posibiliten el mejoramiento de los mismos. Como su nombre lo indica se realiza en forma continua.

¿ Cómo?

Mediante la observación sistemática y continua del proceso a través de listas de control, escalas o registros de observaciones. La información obtenida retroalimenta los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de esta manera, pueden perfeccionarse en la marcha.

Evaluación Sumativa:

La finalidad es tomar decisiones en torno a la acreditación, certificación y promoción. Se realiza al terminar el desarrollo de una unidad, al finalizar un período o etapa determinados y en los momentos que se determinan institucionalmente para tal fin.

¿ Cómo?

Mediante diversos tipos de instrumentos que permitan recoger evidencias sobre logros de aprendizajes considerados fundamentales en el período o etapa considerada.

Relación entre los distintos tipos de evaluación:

Estos tres tipos de evaluación se hallan íntimamente relacionados. Una adecuada evaluación formativa incidirá positivamente en los logros de aprendizaje y una evaluación realizada con el principal propósito de constatarlos, puede igualmente ser empleada con finalidades formativas, si se analizan los resultados obtenidos como base para la enseñanza futura. Asimismo, una evaluación sumativa, realizada al finalizar un proceso, puede ser utilizada para diagnosticar en qué punto se encuentran los alumnos para iniciar los aprendizajes siguientes.

Los tipos de evaluación mencionados pueden ser realizados por los mismos actores de la Institución (evaluación interna) o por otros agentes (externa). En el primer caso se hace referencia a la evaluación que realizan quienes están directamente involucrados en un proyecto o acción determinado. En el caso de la evaluación externa la tarea recae en especialistas designados al efecto y que se incorporan solamente en esta instancia del trabajo. Si bien la primera es imprescindible para disponer de la información que permita regular y encauzar las acciones durante el desarrollo del proceso, resulta conveniente, si la Institución lo considera, contar con puntos de vista externos que ayuden a comprender aquellos aspectos mejorables de la actividad educativa.

Para instalar una cultura de la investigación en las instituciones se considera importante estimular también la autoevaluación de los distintos actores a fin de propiciar el valor ético de la evaluación y favorecer actitudes positivas hacia el propio mejoramiento. Asimismo, éste es un proceso fundamental para la formación del alumno/a.

Evaluación y Acreditación

Evaluación y acreditación son dos actividades cualitativamente distintas pero que se interrelacionan dinámicamente en las situaciones de enseñanza. La evaluación se interesa fundamentalmente por los procesos y la acreditación por los resultados del aprendizaje. Esta última se realiza a los efectos de brindar una certificación institucional de los conocimientos y no refleja la totalidad de un proceso de aprendizaje, sino de un momento particular del mismo, definido más por necesidades institucionales que por las necesidades del propio proceso.

En el presente diseño se establecen, para cada área y ciclo, lineamientos de acreditación, en términos de producciones del alumno o alumna que den indicio del estado de su proceso de aprendizaje.

La Certificación

Es la documentación que deja constancia de las acreditaciones logradas (documentos de información a los padres) y el cumplimiento de los requisitos para la promoción.

La Promoción

El seguimiento, la calificación y la acreditación son operaciones estrechamente vinculadas con las tareas del educador. Lo más profundo de este proceso está en la dimensión pedagógica. La normativa de promoción definida desde el gobierno escolar permite articular la evaluación pedagógica con la responsabilidad social que tiene el sistema educativo de dar cuenta sobre cómo se ha ejercido el derecho a saber.

Para el recorrido que va de la evaluación para comprender, a la calificación para acreditar y de ésta a la promoción, no hay fórmulas únicas ni universales, sí hay niveles de decisión e intencionalidades educativas adecuadas o no al resto de los componentes del sistema y al contexto histórico, cultural y social.

La promoción hace referencia a las decisiones que se toman en relación con el pasaje de un alumno/a de un tramo a otro de la escolaridad. El punto de referencia son los lineamientos de acreditación que se determinan. Este proceso se enmarca en una evaluación continua y formativa. La correspondiente acreditación de logros deberá articularse con el cumplimiento de las normas de la organización escolar como reaseguro de una promoción fundada sobre bases firmes para la búsqueda de decisiones adecuadas.

La promoción no automática, regulada por ciclos (interciclo) y, si se considera necesario, por tramo, con mayor flexibilidad al interior de cada ciclo (intraciclo), garantizará al alumnado el logro de los saberes definidos como necesarios para un trayecto escolar y apoyará las decisiones institucionales.

Los cambios en el sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción no se dan aislados. Están inmersos en un proceso de transformación educativa que les sirve de marco y la viabiliza. Del mismo modo, que para otros aspectos de la transformación educativa (diseño curricular, capacitación docente, etc.), se reconoce a la escuela como el máximo nivel de concreción de la propuesta de evaluación. El diseño e implementación del sistema de evaluación y acreditación se especifica en el proyecto educativo institucional, en tanto expresión de los acuerdos y de los compromisos de acción asumidos por los equipos docentes.

6 Estructura Curricular y sus Componentes

Estructura Curricular de la Educación General Básica

El diseño se organiza en función de los ciclos de la EGB y presenta una organización curricular por áreas y disciplinas. Las áreas y disciplinas consideradas en cada ciclo, con sus corrrespondientes asignaciones horarias, son las siguientes:

Primer Ciclo	Horas Reloj Anuales
Lengua.	162 hs.
Matemática	162 hs.
Ciencias Sociales y Formación Etica y Ciudadana.	99 hs.
Ciencias Naturales.	99 hs.
Educación Artística. Plástica.	54 hs.
Educación Artística. Música.	54 hs.
Educación Física.	54 hs.
Espacio Curricular Institucional *	36 hs.
Segundo Ciclo	**Horas Reloj Anuales**
Lengua.	144 hs.
Matemática.	144 hs.
Ciencias Sociales y Formación Etica y Ciudadana.	81 hs.
Idioma Extranjero: inglés.	54 hs.
Ciencias Naturales.	72 hs.
Educación Artística. Plástica.	54 hs.
Educación Artística. Música.	54 hs.
Educación Física.	54 hs.
Tecnología.	27 hs.
Espacio Curricular Institucional *	27 hs.

** El Espacio Curricular Institucional es un tiempo flexible que otorga la posibilidad de gestionar Proyectos Institucionales Específicos, abordando con los alumnos problemáticas inherentes a lo curricular y su relación con lo comunitario, permitiéndose para ello distintas formas de organización de los agrupamientos escolares y de los espacios.*

En la presentación de cada área/disciplina, se realiza una fundamentación, se explicita el enfoque adoptado y se enuncian las expectativas de logros y los lineamientos de acreditación del ciclo. Se consignan los contenido por año escolar y se efectúan orientaciones didácticas, propuestas de articulación y sugerencias bibliográficas en cada caso.
Lo contenidos se organizan en torno de ejes significativos. En la selección de éstos se considera:

- La relevancia social y disciplinar de los contenidos que articulan.
- Su adecuación a las características evolutivas, a las necesidades y a los intereses de los alumnos y alumnas.
- La posibilidad de conformar, a partir de los contenidos así organizados, unidades de trabajo.

En la mayor parte de las áreas, los ejes que se presentan son comunes a todos los ciclos. En algunas se modifica de un ciclo a otro, en función de la especificidad de los aprendizajes previstos para cada período. En torno de cada uno se consignan los contenidos conceptuales y contenidos procedimentales específicos que se interrelacionan con los mismos.

Los contenidos actitudinales propuestos se presentan en forma general por área y ciclo. Se organizan en función de ámbitos de desarrollo de competencias: personal, sociocomunitario, científico, tecnológico y de la expresión y la comunicación.

La secuencia de contenidos que se consigna por año se realiza con el objeto de orientar la labor de los docentes y no de determinar taxativamente los que deben considerarse en cada caso. Es el equipo docente en el marco de los acuerdos institucionales el que podrá introducir variaciones en función del concepto de ciclo que se sustenta, la posibilidad de reagrupamientos y la flexibilidad del tiempo. Esto permitirá evitar cortes y repeticiones en los procesos tendientes al cumplimiento de los logros establecidos.

En este sentido, tanto los contenidos a desarrollar como las cargas horarias semanales establecidos, serán considerados por cada escuela, en función de las distintas variables que configuran su situación particular, fundamentándose las decisiones tomadas en el correspondiente Proyecto Curricular Institucional.

7 Marco Institucional

La Institución Educativa como tercer nivel de especificación Curricular. El Proyecto Educativo Institucional

La institución escolar, en ejercicio de su autonomía y en el marco del encuadre que este Diseño establece, conforma con la participación de todos los actores institucionales, su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Este proyecto es el producto de un proceso que se inicia transformando a la propia institución en objeto de conocimiento. Conocer su historia, su cultura, su estilo desde la visión de cada actor (directivos, docentes, personal auxiliar, alumnos y alumnas, padres, comunidad, instituciones), permitirá determinar los indicadores de sus debilidades y fortalezas, obstaculizadores y facilitadores; posibilitará decidir y priorizar lo que hay que cambiar y lo que debe mantenerse para alcanzar la escuela deseada desde el consenso de todos. A partir de esta visión común se diseñarán y jerarquizarán las acciones a realizar con el compromiso real que surge de la participación responsable.

En el núcleo de este Proyecto Educativo Institucional se diseña el Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.), centrado en los aprendizajes, entendidos en términos de construcción de conocimientos, habilidades y valores orientados al desarrollo de competencias.

La propuesta curricular y el modelo organizacional interactúan permanentemente en el accionar de las instituciones educativas. La experiencia ha demostrado que el cambio curricular es insuficiente para producir las transformaciones esperadas, si no se atiende suficientemente al fortalecimiento institucional, al desarrollo organizacional y a la preparación de los y las docentes.

Todo proyecto curricular explícita o implícitamente conlleva una propuesta institucional, organizacional, y en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales y de relación con el saber. Lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos.

En la institución, la trama de relaciones interpersonales, las relaciones que se establezcan con los saberes pueden favorecer u obstaculizar la tarea. Son los docentes en última instancia quienes, en el marco de ese contexto particular, reinterpretarán y moldearán el currículum escrito. La institución pensada como unidad de gestión participativa determina la relevancia de los contenidos educativos en cada uno de los niveles y ciclos y establece la organización de los espacios y de los tiempos. En este estilo de gestión es fundamental la conformación de equipos pedagógicos que participen en la búsqueda de acuerdos institucionales y en la concreción de propuestas que resulten significativas para su realidad.

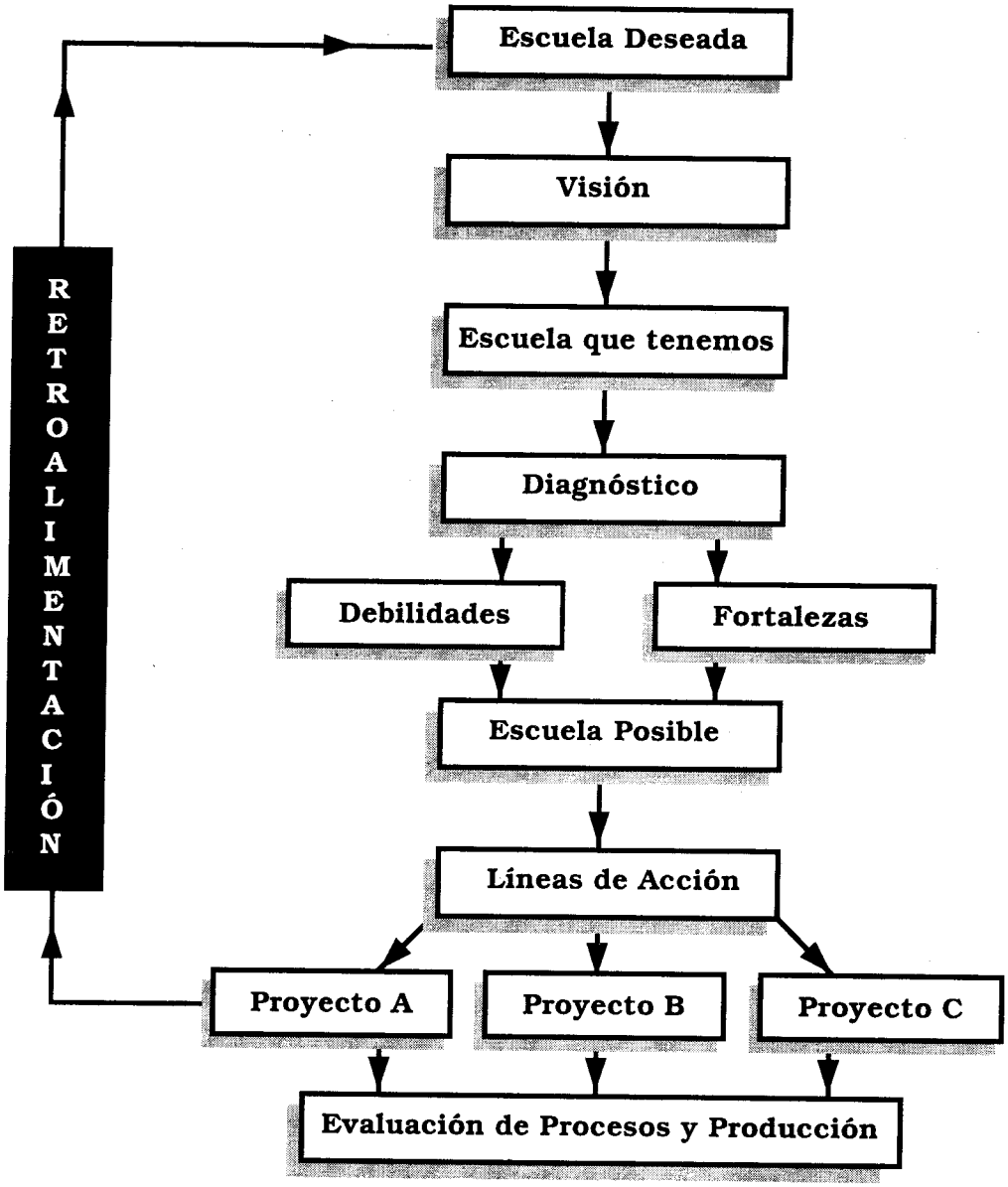
La institución educativa, como organización inteligente, aprende de sus errores y aciertos porque reflexiona sobre sus acciones, a través de mecanismos de evaluación permanente, continua, sistemática y multirreferencial. Todos los aspectos de la vida institucional deben ser objeto de reflexión para el ajuste de las acciones y metas. Surge, en este sentido, la necesidad de una evaluación comprensiva para el mejoramiento de las prácticas escolares.

El P.E.I., cosntituye un proceso continuo, integrado, flexible, participativo y abierto que permite sistematizar, sustentar, optimizar y concretar la gestión institucional a través de una real orientación, conducción y desempeño colectivo, respetando los tiempos requeridos por la escuela para su construcción.

En este proceso los distintos actores de la institución:

- Identifican y construyen "códigos" comunes.
- Reflexionan sobre las relaciones presentes y posibles,
- Identifican y explican problemas y fortalezas de la institución.
- Asumen compromisos de acciones reales.
- Viabilizan esas acciones.
- Reflexionan nuevamente sobre lo adecuado para alimentar una nueva identificación y construcción de códigos comunes.
- Operativamente, señala Patricio Chávez que el P.E.I. identifica, aborda y permite la construcción de:
- La "escuela concertada": construcción de códigos comunes y establecimiento de reglas de juego institucional.
- La "escuela que tenemos": identificación y reconocimiento de la identidad institucional.
- La "escuela que deseamos": identificación y construcción de la visión institucional.
- La "escuela apropiada": construcción de proyectos específicos y de compromiso de acción.
- La evaluación de la gestión institucional.

En el cuadro siguiente se esquematiza el proceso metodológico organizado en distintos momentos para la acción, que no deben ser considerados como etapas y pueden adecuarse a las características de cada una de las instituciones y de las comunidades educativas respectivas. Es en la identificación y el diseño de los "proyectos específicos" de la institución, donde se originan y enmarcan los compromisos de acción de los integrantes de la comunidad escolar.



En esta forma de abordar el P.E.I. se imbrican distintos procesos en una dinámica constructiva en la que confluyen todos los actores involucrados y en la que tiene un rol fundamental una evaluación comprensiva para el mejoramiento. La escuela, como organización inteligente, aprende de sus aciertos y errores porque reflexiona sobre sus acciones, a través de mecanismos de evaluación permanente, continua, sistemática y multirreferencial en los que todos los aspectos de la vida institucional son objeto de reflexión para la elaboración de propuestas y el ajuste de las acciones y metas.

La dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional

Abordar la dimensión curricular del PEI supone tomar decisiones sobre:

- La adecuación de las expectativas de logros y los contenidos curriculares, considerando las prescripciones del diseño curricular provincial.
- La organización y secuenciación de los contenidos curriculares de cada área seleccionados para cada ciclo, teniendo en cuenta la adecuación realizada sobre las expectativas de logros y los contenidos.
- La elaboración de criterios comunes sobre las orientaciones didácticas y la selección, organización y utilización de las estrategias.
- La especificación de los criterios de evaluación establecidos por el diseño curricular provincial; la elaboración y selección de instrumentos y procedimientos de evaluación, y la definición de instancias, formas e instrumentos para informar a las familias sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

En el núcleo del P.E.I. se diseña el Proyecto Curricular Institucional(P.C.I.) que refleja el proceso de toma de decisiones adoptadas y priorizadas, concretando las prescripciones y orientaciones propuestas en el diseño, las características de la intervención educativa y las opciones en cuanto a medios.

Una visión integral de la escuela y de la educación implica una visión integral del curriculum que está más allá de los contenidos que se enuncian, que adquiere su concreción en las dinámicas, en las prácticas, en las relaciones y en las situaciones escolares que posiblemente no constan en un plan o programa, pero son fundamentales para los procesos pedagógicos y para los logros educativos de una institución.

La propuesta curricular y el modelo organizacional interactúan permanentemente en el accionar de las instituciones educativas. La experiencia ha demostrado que el cambio curricular es insuficiente para producir las transformaciones esperadas, si no se atiende suficientemente al fortalecimiento institucional, al desarrollo organizacional y a la preparación de los y las docentes.

Todo proyecto curricular explícita o implícitamente conlleva una propuesta institucional, organizacional, y en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales y de relación con el saber. Lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos.

En la institución, la trama de relaciones interpersonales, las relaciones que se establezcan con los saberes pueden favorecer u obstaculizar la tarea. Son los docentes en última instancia quienes, en el marco de ese contexto particular, reinterpretan y moldean el curriculum escrito. La institución pensada como unidad de gestión participativa determina la relevancia de los contenidos educativos en cada uno de los niveles y ciclos y establece la organización de los espacios y de los tiempos. En este sentido resulta fundamental la conformación de equipos pedagógicos que participen en la búsqueda de acuerdos institucionales y en la concreción de propuestas que resulten significativas para su realidad.

La dimensión curricular y las tareas del equipo directivo y de los docentes de la institución

La reflexión, discusión, opinión y confrontación de ideas entre las y los docentes de la institución son aspectos fundamentales para la toma de decisiones referidas a la dimensión curricular del PEI. Con el objeto de asegurar la coherencia interna de la propuesta curricular de la institución, docentes y directivos deberán organizar encuentros periódicos para evaluar y realizar los ajustes necesarios a la misma. La toma de decisiones sobre la dimensión curricular del PEI implica una serie de tareas que, en forma conjunta, deberá desarrollar el equipo directivo y los/as docentes de la institución. En este sentido corresponde:

Al equipo directivo:

- Coordinar la elaboración, puesta en práctica, seguimiento y mejoramiento permanente de la propuesta curricular institucional.
- Distribuir y utilizar la información proveniente de los niveles nacional y jurisdiccional del sistema educativo y de la comunidad, como así también producir información relevante y pertinente que contribuya al desarrollo de la propuesta curricular institucional.
- Crear y favorecer las condiciones de participación de los docentes y de la comunidad para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional.
- Generar y promover canales de comunicación y participación con las familias.

A las y los docentes:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y en la toma de decisiones sobre la dimensión curricular, aportando el saber profesional y la experiencia derivada de su práctica docente.
- Elaborar la planificación didáctica, ajustando las decisiones tomadas en la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional a cada grupo de alumnos y alumnas.
- Poner en acción la dimensión curricular institucional, a través de proyectos de aula que permitan desarrollar acciones de enseñanza y generar situaciones de aprendizaje significativas.

El supervisor y la supervisora:

- En la tarea de comunicación y de interacción entre diferentes sectores del sistema educativo es de vital importancia la tarea del Supervisor y la Supervisora.
- A través del Proyecto Educativo de Supervisión (PES) elaborado con sus pares, los supervisores y las supervisoras estimularán, apoyarán, asesorarán, monitorearán y evaluarán la conformación de los PEI y su eficacia. Para esto organizarán, en equipos pedagógicos, a los equipos directivos de las instituciones a su cargo. Se procurará instalar una cultura de la investigación educativa, la comunicación y la interacción entre pares, promoviendo la capacitación, el perfeccionamiento en servicio y el inter-

cambio de innovaciones educativas del personal directivo, a fin de que dichas culturas y prácticas se trasladen a las instituciones.

La dimensión curricular y la organización escolar

La gestión del currículum en la escuela implica tomar decisiones acerca del uso del espacio, la distribución del tiempo y la constitución de diferentes modalidades de agrupamiento de los actores institucionales. Espacio, tiempo y agrupamientos se gestionan en función de los objetivos educativos planteados. Esto supone pensar distintas alternativas para organizar la escuela de un modo tal que permita desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con criterios flexibles y de manera eficiente.

En la planificación de la organización escolar, resulta imprescindible considerar la disposición de los recursos y la viabilidad de las modificaciones propuestas. Algunos aspectos a tener en cuenta son:

Acerca del uso del espacio

Es posible plantear dos principios para orientar la estructuración de los espacios escolares:

- El espacio institucional flexible, en función de las necesidades de aprendizaje: el medio ambiente escolar ha de ser diverso, deberá ofrecer escenarios distintos, que dependan de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

- La institución como centro de recursos para el aprendizaje: la escuela y el aula deben ofrecer un ámbito que permita a los alumnos y a las alumnas ponerse en contacto con diversos materiales y actividades que favorezcan aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Es necesario hallar la manera de modificar el espacio para adecuar las capacidades existentes a sus propósitos. Los espacios de la institución deben apreciarse desde el aprovechamiento integral, flexible, inteligente, que permita una adecuación a las nuevas concepciones de agrupamientos, una coherencia con los enfoques metodológicos actuales y las necesidades consensuadas de todos los actores. El aula será todo lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje. La sala del aula también puede organizarse de otra manera, en función de las actividades que en ella se realicen. La distribución del mobiliario debe posibilitar el desplazamiento libre de los alumnos, la integración del juego y el movimiento en el aprendizaje, los agrupamientos, etc. Se concibe así el aula como espacio social de intercambio y comunicación en el que se trabaja cooperativamente a través de hipotetizaciones, ensayos, experiencias y en el que se desarrollan competencias y valores que dan sentido a la formación del alumnado.

Acerca de la distribución del tiempo

El tiempo se constituye en un recurso posible de ser administrado, en función de las características de la oferta educativa que la institución escolar proyecte. La transformación de la organización escolar implica analizar este elemento, teniendo en cuenta la dimensión curricular.

Para esto se tendrá en cuenta:

- La variabilidad de las secuencias de enseñanza, en función de los procesos de aprendizajes de los alumnos y las alumnas.
- La diversidad en los tiempos de trabajo que se requieren, para el abordaje de los contenidos de las distintas áreas curriculares.
- La autonomía del docente para administrar el tiempo, en un contexto de consenso con el resto del equipo docente.

Considerar estas cuestiones supone organizar el tiempo escolar en unidades de tiempo didáctico variables. Es necesario tener en cuenta que los alumnos y las alumnas realizan tareas escolares no sólo durante el tiempo que permanecen en la escuela. La flexibilidad en la organización del tiempo institucional también supone diseñar tareas para que los alumnos y las alumnas realicen en el tiempo extraescolar y favorecer así sus procesos de aprendizaje. Al planificar estas tareas los docentes deberán :

- Considerar si los alumnos y las alumnas cuentan con el tiempo real para la realización de las tareas.
- Evaluar si las tareas pueden ser realizadas por los alumnos y las alumnas o si necesitan ayuda de los padres.
- En este último caso, definir qué tipo de colaboración pueden brindarles, ofrecer orientaciones para colaborar en la realización de las tareas, considerar si disponen de tiempo real para hacerlo, etc.
- Conocer si los alumnos y las alumnas tienen acceso a fuentes de información.
- Tener en cuenta si los alumnos y las alumnas fueron formados en la escuela para el manejo de estas fuentes.
- Conocer si los alumnos y las alumnas tienen movilidad para la búsqueda de información.

En cuanto a la administración del tiempo:

La escuela actual requiere una planificación del tiempo variable y adaptable. Tal planificación es un dispositivo que permite, por su flexibilidad:

- Adaptar la organización a los objetivos pedagógicos previamente fijados.
- Asegurar coherencia entre los objetivos y el ritmo de progresión de las distintas áreas.
- Hacer accesibles al alumno las condiciones necesarias para la construcción del conocimiento.
- Utilizar la diversidad de enfoques y de medios dentro de formas temporales variadas.
- Multiplicar las fuentes de conocimiento.
- Favorecer la alternancia entre trabajo colectivo y trabajo personal.
- Formar a los alumnos en diferentes procedimientos de evaluación y autoevaluación.
- Mejorar el clima de enseñanza y favorecer relaciones profundas y auténticas.

Acerca de los agrupamientos

La flexibilidad de los agrupamientos es un medio para lograr aprendizajes equivalentes y favorecer la socialización, la cooperación, la confrontación, la discusión y el respeto por las opiniones y producciones de los otros, en un contexto de producción colectiva del conocimiento.

- Para la definición de los agrupamientos se tendrá en cuenta:
- Los contenidos y objetivos pedagógicos que se persiguen.
- El ámbito de intervención, en el cual se habrá de desarrollar la actividad: el grupo aula, el grupo institución, el grupo área, el grupo ciclo, etc. En cada uno de estos ámbitos puede determinarse si la actividad se realizará por grupo escolar o se conformarán equipos móviles o fijos.
- La variedad de las posibilidades que existen.

Una de las decisiones a tomar en la institución, vinculada a los agrupamientos es aquella referida a la organización interna de los ciclos. Para la misma se considerará la combinación de diferentes modalidades de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada institución, de los grupos de alumnos y alumnas y del equipo docente. El agrupamiento flexible de los alumnos permitirá atender a la diversidad de necesidades educativas que presentan, a fin de favorecer el rendimiento escolar/ individual, aumentar las posibilidades de retención y disminuir el grado de fracaso escolar.

El Proyecto de Aula

El PCI elaborado en forma grupal y con criterios acordados y comunes, enmarca la planificación y la toma de decisiones pedagógico-didácticas que las y los docentes llevan a cabo durante el año escolar, en relación al ciclo y a cada grupo específico de alumnos y alumnas. A su vez, la tarea de planificación realizada por cada docente enriquece la propuesta curricular institucional, que debe ser revisada y ajustada, a lo largo del año escolar, en reuniones periódicas organizadas para tal fin.

El Proyecto de aula es el plan de trabajo del o de la docente.

Para atender a la diversidad individual y grupal de alumnos y alumnas surge la necesidad de realizar un diagnóstico pedagógico-didáctico que oriente las acciones.

El diagnóstico intenta determinar entre otros los siguientes aspectos:

Individuales

- los saberes y competencias con los que cuenta cada alumno o alumna;
- sus estrategias cognitivas y su estilo de aprendizaje;
- sus estilos para acercarse a los objetos de aprendizaje y para relacionarse con los docentes;
- sus habilidades, intereses y dificultades;

sus problemáticas personales que pueden incidir en su desempeño escolar.

Grupales

- los subgrupos constituidos y sus relaciones entre ellos;
- los liderazgos y otros roles que se juegan;
- las experiencias previas de trabajo institucional, con otros grupos y personas de la escuela y la comunidad;
- las necesidades derivadas de problemáticas sociales o culturales.

El diagnóstico permite definir los pasos a seguir, los recursos y las estrategias didácticas a utilizar, para favorecer la construcción de los aprendizajes. El Proyecto de aula parte de las conclusiones diagnósticas e incluye precisiones acerca de para qué, qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Es el Proyecto que prepara el docente para trabajar durante un año escolar con unos/as alumnos/as concretos/as, en una determinada institución, anticipando y diseñando las estrategias de enseñanza en un plan realista, articulado y flexible, que debe ser permanentemente evaluado.

El proyecto de aula es el plan de trabajo del o de la docente, se organiza a través de la elaboración de la planificación didáctica.

Lengua

1 Introducción ---- 62

2 Fundamentación ---- 64

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 83

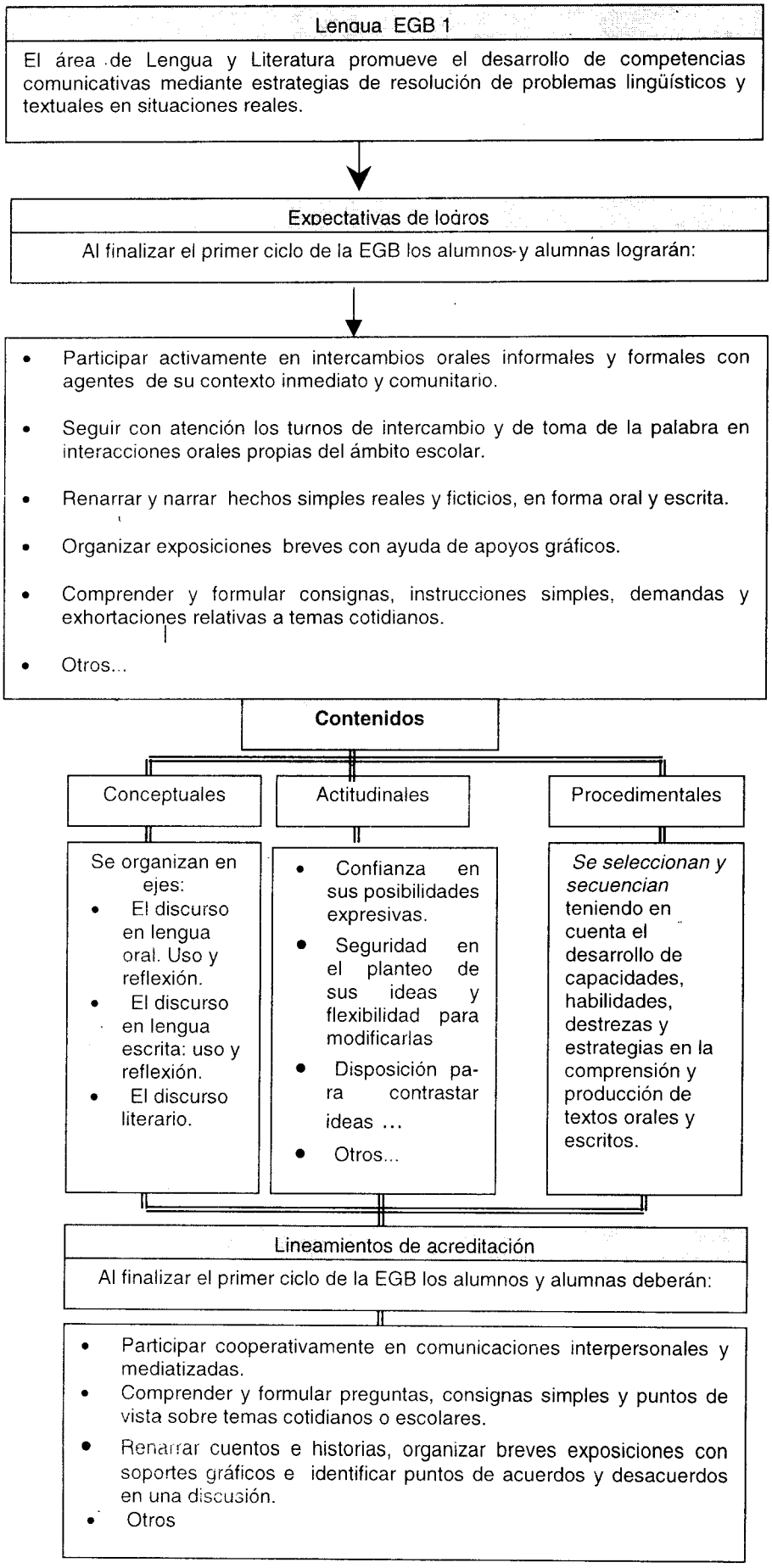
4 Contenidos ---- 84

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 101

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 104

7 Articulación ---- 104

8 Bibliografía ---- 107



enseñanza sistemática de tales competencias le corresponda a Lengua.

La enseñanza de la lengua no puede reducirse sólo a las clases de lengua . Siendo un instrumento mediador del que se sirven todas las áreas curriculares para comunicar sus contenidos se hace imprescindible la cooperación de todos los docentes

Una selección de propuestas de lectura y producción sobre temas disciplinares adecuadas a cada año y ciclo ha de permitir resignificar los conocimientos de distintos campos curriculares al tiempo que reconocer unidades semánticas, campos conceptuales, palabras claves, vocabulario específico, relaciones lógicas, que se materializan en el discurso para ordenar al pensamiento de quien lo produce. Así, por ejemplo, « *la narración es la forma de la Historia, ya que en la narración están los elementos que también existen en las producciones históricas*» aún cuando estas últimas sean una forma particular de relato cuyo objetivo no es la ficcionalidad.

Desde esta perspectiva, es posible sostener que para «*la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente Historia,... existen algunas certezas sobre las potencialidades que presenta encarar un trabajo de enseñanza articulado con otros campos del curriculum escolar privilegiados en el Primer Ciclo de la EGB, tal como la Lengua. (...) en torno al uso derivado de la narración como vía privilegiada de acceso al conocimiento histórico en los primeros tramos de la escolaridad obligatoria*».

Otras organizaciones discursivas (cartas, documentos, fotografías, mapas, producciones plásticas y musicales, coplas, refranes, dichos, formas ceremoniales, historias de vida...) son fuentes que permiten organizar aspectos de la realidad en tanto se constituyen en evidencias que permiten indagar datos sobre una cultura, una época o una región.

Por otra parte, los primeros acercamientos de los escolares a los discursos científicos de las Ciencias Naturales y la Tecnología suelen darse a través del contacto con enciclopedias escolares, libros de área, textos de divulgación científica, definiciones, materiales informativos y argumentativos con diversidad de tramas textuales que demandan competencias específicas para relacionar la información lingüística con la iconográfica, identificar nexos cohesivos, determinar cómo avanza la información a partir del eje temático, reconocer palabras de un mismo campo semántico, hiperónimos, etc. Competencias no sólo relacionadas con el desarrollo lingüístico sino, esencialmente, con el desarrollo cognitivo.

En este mismo sentido, es necesario recordar que la comprensión de problemas matemáticos está sesgada no sólo por los conocimientos que los alumnos tienen sobre el mundo, sobre el tema y la tarea sino, además, por el significado específico referido por el léxico. La palabra *es* en un enunciado matemático puede no estar indicando relación de existencia sino de igualdad, de participación o de pertinencia. De su significado dependerán las relaciones que el alumno debe establecer para resolver la situación problemática.

Todo lo enunciado anteriormente conduce a reflexionar sobre la necesidad de abordar los contenidos de Lengua y Literatura en estrecha articulación con el resto de las áreas curriculares.

De este modo, la organización de proyectos institucionales de producción y comprensión centrados en la formación de usuarios competentes de la lengua, ha de tener en cuenta no sólo a aquellos textos de circulación social externos a la escuela, sino, también a aquellos textos que los estudiantes necesiten interpretar y producir durante el año escolar en las diferentes áreas curriculares, fortaleciendo el contacto con textos académicos significativos y frecuentes (resumen, toma de notas, gráficos de estadísticos, comparativos, tablas, exposiciones, informes, instructivos de experimentos...) y con estrategias comunica-tivas requeridas para favorecer los procesos de aprendizaje dentro del contexto escolar.

2 Fundamentación

¿Qué son las Ciencias del Lenguaje?

La lengua desempeña un papel esencial en el desarrollo del niño como sujeto social. Si bien no es el único lenguaje a través del cual se pueden representar ideas, es, esencialmente, a través de ella que los miembros adultos de una sociedad van transmitiendo significados compartidos, modos de actuar y de pensar, creencias, valores y conocimientos propios de una cultura.

El hombre posee la capacidad de representar su pensamiento mediante sistemas de signos o lenguajes, y el lenguaje verbal es, entre ellos, el sistema de signos privilegiado por el ser humano para intercambiar significados en diferentes contextos socio-culturales. Con él se pueden producir y comprender mensajes, la mayoría de las veces, nuevos y originales.

Esto es posible gracias a que el lenguaje presenta una serie de rasgos cuyo conocimiento puede ser compartido por toda la comunidad lingüística[1]. Estos rasgos los constituyen no sólo las unidades del lenguaje sino, también, las reglas que organizan sus posibles combinaciones y las negociaciones sociales que le atribuyen significado. Por ende, es privilegio del lenguaje ser un modo de interacción entre hablante y oyente, entre quien escribe y quien lee.

El lenguaje verbal otorga a los sujetos la capacidad de representar el propio pensamiento, de comunicar a *los otros* sus representaciones, ideas, valores, y significados y de influir en los seres que los rodean.

Como capacidad esencial del ser humano, constituye no sólo una ***herramienta de comunicación*** sino también un ***medio de representación del mundo*** (función representativa), *un* ***instrumento regulador*** capaz de controlar el propio comportamiento y la conducta ajena, de producir efectos sobre el entorno social y "los otros sociales" y *un* ***instrumento mediador en la construcción del conocimiento.***

"Podemos utilizar la lengua para desahogar nuestras emociones y sentimientos, para pedir ayuda a los compañeros para amenazar y prometer, para dar órdenes, formular preguntas o emitir opiniones. Podemos referirnos al pasado, al presente o al futuro, a cosas muy remotas del lugar de la enunciación e incluso a cosas que pueden no existir"

(John Lyons.)

El estudio sobre el lenguaje constituyó una constante preocupación del hombre a través de los años. Las respuestas que se fueron encontrando dependieron de qué se consideró que era el lenguaje: un sistema organizado de signos, un constructo social, un instrumento de comunicación entre sujetos de una comunidad, una capacidad (innata o aprendida) del hombre ligada al desarrollo del pensamiento, un uso particular que, en determinados contextos sujetos a normas compartidas, hacen los usuarios de una lengua.

Así, los aportes de la psicolingüística desde enfoques interaccionistas están sostenidos en la búsqueda de explicaciones sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje Los avances en ese campo han permitido entender los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de discursos, posibilitando nuevas propuestas desde la enseñanza de la Lengua.

Los aportes de la *teoría constructivista piagetiana* sobre los procesos de aprendizaje proporcionan una visión clarificadora que permite comprender cómo el niño y la niña aprenden una lengua en su interacción con el medio físico, a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas.

Sin embargo, dado que ese medio físico no es neutro sino que es un medio culturalmente organizado interesan especialmente las *concepciones sociohistóricas* de L.Vigotsky (1976) centradas en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y en la relación entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal, a través de los cuales se construye el lenguaje y el niño se desarrolla como sujeto social.

Desde este análisis, la lengua será un instrumento de mediación fundamental en la construcción de los procesos psicológicos superiores y la escolarización actuará como promotora del desarrollo de procesos cognitivos superiores avanzados.

El lenguaje es tanto patrimonio individual como social pues mediante el mismo los sujetos se comunican, crean, recrean, construyen saberes compartidos, contrastan ideas, modifican relaciones del entorno, evocan sucesos pasados, se proyectan.

Este patrimonio no se adquiere por la simple pertenencia e inclusión en una sociedad sino que su apropiación es el resultado de una acción social organizada y dirigida que cuenta con la participación de actores sociales adultos cuya tarea es garantizar a los miembros más jóvenes de la comunidad la posesión de competencias específicas.

Lejos de tomar ambas concepciones constructivistas como divergentes, las investigaciones más actuales muestran la solidaridad entre estas dos teorías interaccionistas sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje destacando el valor tanto de los procesos internos de construcción como de la intervención de adultos y pares para favorecer los procesos de construcción.

Partiendo de ambas concepciones puede afirmarse que el desarrollo del lenguaje no sólo requiere de bases cognitivas sino de situaciones comunicativas y de factores sociales que determinan su desarrollo . La acción sociocomunicativa es el resultado de la interacción entre el ***"objeto lenguaje"*** y el entorno cultural.

El ser humano construye, entonces, en su relación con un medio físico socialmente organizado, los esquemas de comunicación y representación, que son el sostén y el cimiento para el desarrollo de las funciones cognitivas superiores en las cuales subyacen las relaciones sociales.

Considerar a la lengua, ya no como un sistema inmanente sino como una actividad del sujeto, ha abierto, en este siglo, el campo de estudio a un grupo de disciplinas que interactúan para interrogarse, reflexionar y dar respuesta a las preguntas sobre el lenguaje. Todas esas disciplinas, ***han enriquecido la visión de la lengua y de su uso*** y hacen que hoy, a la hora de pensar en la lengua como actividad plurifuncional de usuarios concretos, no se puedan buscar respuestas sólo en una disciplina, sino en ese conjunto de ellas, las que abordan el hecho lingüístico desde distintos ángulos y a las que se denomina en su conjunto: ***Ciencias del lenguaje***.

El enfoque comunicativo y funcional que se propone desde este Diseño tiene su foco de atención en una diversidad de modalidades de uso lingüístico y discursivo, en las normas sociales que rigen los intercambios comunicativos, de acuerdo con su contexto de producción, y en la intencionalidad de los actos comunicativos, sin desatender la explicación-de los

recursos que ofrece el sistema de la lengua, para efectivizar la comprensión y producción de discursos.

Cuando se plantea una enseñanza de la lengua orientada al desarrollo de competencias relacionadas con los fenómenos lingüísticos y comunicativos, son las Ciencias del Lenguaje en su conjunto, y no una lingüística aislada, las que orientan las acciones en el campo didáctico.

Estos aportes de las Ciencias del Lenguaje se integran en propuestas teóricas que intentan dar cuenta de los complejos mecanismos lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en la producción y comprensión de discursos, a la vez que permiten someter a interrogación y debate el campo epistemológico del área Lengua y Literatura, al revisar las distintas teorías. Sin embargo, es preciso tener presente que los objetos de estudio de estas ciencias no son la enseñanza de la lengua sino ésta como objeto. De allí que sus aportes no propongan soluciones a la práctica docente, pero si permitan orientar respuestas didácticas adecuadas.

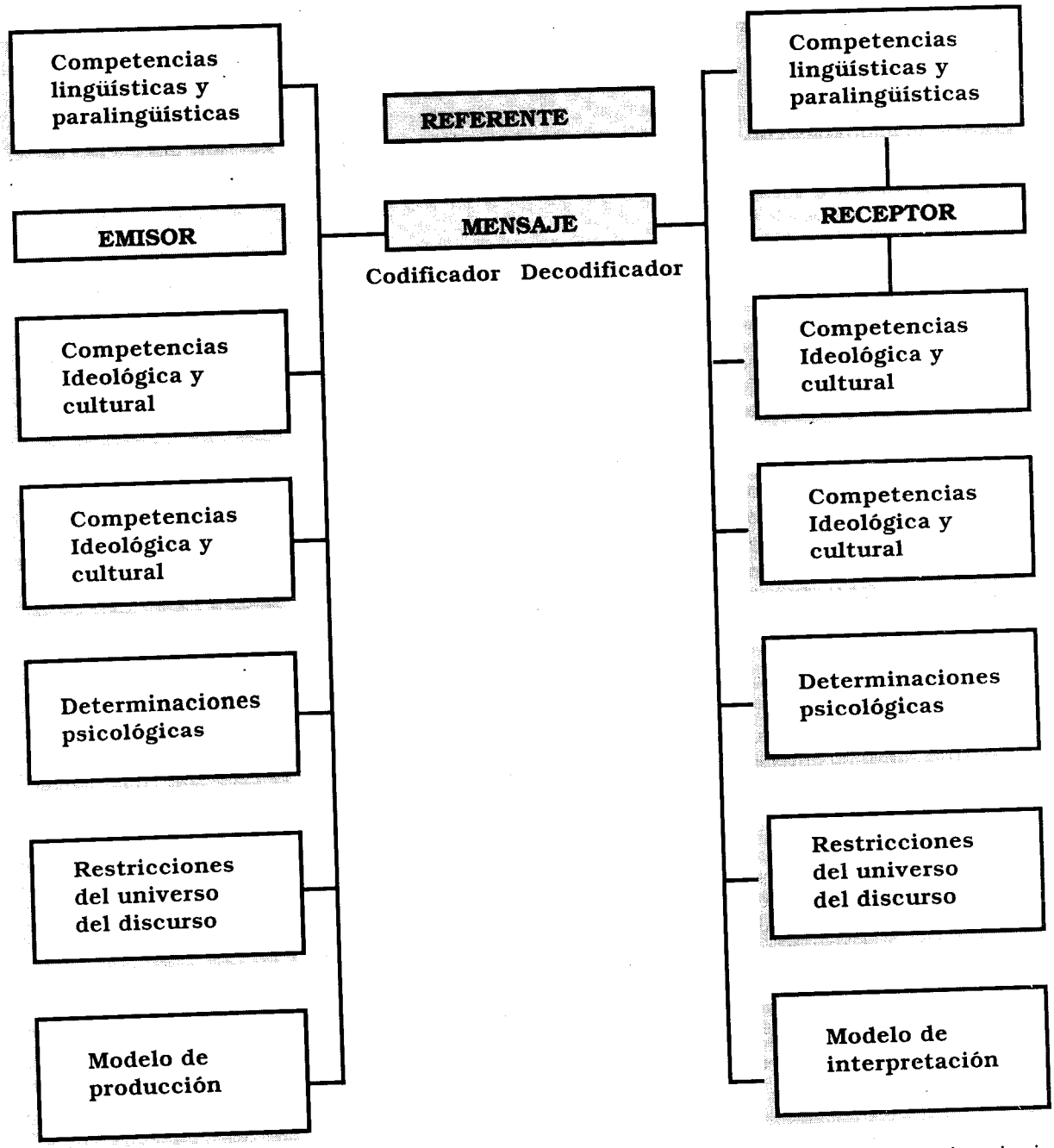
En esta propuesta curricular se considera que la lengua desempeña un papel fundamental en el desarrollo del niño como sujeto social, como miembro activo de una comunidad, ya que es a través del lenguaje que se transmiten los modelos de vida, que se aprende a actuar como miembro de una sociedad y a integrarse a una cultura, apropiándose de los significados culturales, de los modos de hacer, de pensar, de ver el mundo que lo rodea, de sus creencias y sus valores.

Desde esta concepción de lenguaje y, atendiendo a su uso y funcionalidad social, la propuesta estructuralista que estudia la lengua en sí misma, como entidad autónoma, como sistema abstracto de relaciones, en el cual cada elemento adquiere una función dentro de la estructura, aquella corriente lingüística que llega a las escuelas de la Argentina en la década del 60' y que se instala en las salas de clase durante más de treinta años, resulta hoy poco eficiente para dar sentido a prácticas escolares preocupadas por las prácticas discursivas entre las personas.

De aquel enfoque estructural de la lengua, que toma a la oración como unidad de análisis, deviene, el estudio aislado de ***las funciones del lenguaje:*** **expresiva, conativa, referencial, poética, fática, metalingüística** según se privilegie al *emisor, receptor, referente, mensaje, contacto o código*, respectivamente, sin atender, por ejemplo, a que en un discurso puede utilizarse la función referencial o informativa con intención persuasiva (aviso de inscripción abierta para cursos de verano, listado de ofertas, solicitada) o a que la función poética puede aparecer como recurso en la publicidad, o en un titular de un medio gráfico, etc.

Considerar a la comunicación como acto interactivo condujo a la reformulación de sus componentes. Así, Kebrat-Orecchioni ***señala como relevantes los modelos de producción e interpretación que poseen los sujetos participantes del acto comunicativo,*** y se apoya ***en las competencias lingüísticas y paralingüísticas*** (dominio de signos, mímica, gestos, entonación, tamaño y color de las letras y normas no verbales), en ***los conocimientos socioculturales y subjetivos*** (valores, actitudes, relaciones de poder...) que caracterizan las situaciones comunicativas en las que participan estos sujetos sociales.

Desde esta mirada, la comunicación se transmite a través de multiplicidad de canales ya que un mensaje no sólo se constituye a través del código verbal sino también a través de códigos no lingüísticos, de relaciones simbólicas, de rituales cotidianos, etc.



Como se verá, las distintas disciplinas que conforman las Ciencias del Lenguaje coinciden en la necesidad de focalizar la ***acción comunicativa,*** la construcción de sentidos y el manejo competente de la ***producción*** y la ***comprensión lingüística y no lingüística*** dentro de contextos comunicativos. Desde este marco, la enseñanza de la Lengua y la Literatura ha de:

- Centrar su objeto de estudio en unidades discursivas completas que no se limiten al tratamiento de oraciones aisladas ni de textos descontextualizados.
- Tener en cuenta los **factores pragmáticos y sociolingüísticos** de la comunicación, que rodean al discurso oral, escrito e iconoverbal en contextos organizados social mente.

Al focalizar el hecho comunicativo ya no como algo estático, lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones y negociación de significados dentro de contextos concretos se considera el hablar como un **hacer**; como el intento de *un hablante para actuar sobre el oyente; influir en su comportamiento en determinada situación contextual.*

En todo comunicativo o ***acto de habla*** no sólo se da el acto de ***emisión*** de un mensaje sino también la producción de un saludo, una promesa, una información, una pregunta, una orden... que responden a la ***intención*** del hablante, y el ***efecto*** que esto produce en el receptor o auditorio.

El hablante intenta hacer o decir algo, el interlocutor interpreta la intención y a ella le corresponde con una respuesta verbal o no verbal.

Así, una misma emisión: ***" ¿No sentís calor? "*** puede funcionar como un pedido indirecto para que el receptor abra la puerta o apague el calefactor, como una invitación a cambiar de tema, como una sugerencia para que se quite el abrigo, como un pedido de información sobre el estado del receptor. El significado y la intención dependerán de la situación comunicativa.

Los idiomas son objetos virtuales, que permiten a los usuarios utilizar variedades dialectales de los mismos para comunicarse. El lenguaje es una construcción cultural que sirve a los miembros de una sociedad como medio de comunicación. A través de él las personas comparten la cultura y los valores particulares del grupo al que pertenecen. Sin embargo las personas no hablan todas exactamente igual y, más aún, una misma persona no utiliza el lenguaje de la misma manera en todas las situaciones sino que adecua su registro o estilo al interlocutor, al tema, al tipo de discurso y a la situación de comunicación.

Un hablante puede optar entre palabras de significado similar, entre construcciones diferentes, entre expresiones más formales o más coloquiales. Esta posibilidad de elección, regulada por la misma situación comunicativa, por la interacción, por el tema, da origen a las variedades lingüísticas que un mismo hablante puede utilizar para adecuarse a dicha situación.

Los usuarios de la lengua no son personas aisladas sino miembros de comunidades de habla, caracterizadas por ***la diversidad de usos lingüísticos, de variedades lingüísticas,*** según incidan factores geográficos, profesionales, etarios, etc.

Por ello, sería inconsistente creer que existen idiomas, dialectos, variedades mejores unos que otros; no tendría tampoco aval científico sostener que una expresión es más correcta que otra, si la primera es utilizada por toda una comunidad y le sirve para una comunicación efectiva.

"A través de las dos relaciones primarias- la familia y la cooperación- el individuo adquiere fundamentalmente una conciencia de pertenencia, una identidad sociocultural. Esta conciencia primigenia no lo liga al hombre sino a determinados hombres; no adquiere el lenguaje, sino un lenguaje, un habla."

(Alcira Argumedo. 1995)

Aún cuando todas las personas puedan ser semejantes en lo que a capacidades innatas para adquirir y aprender el lenguaje se refiere, cierto es que ese aprendizaje tiene lugar en el seno de situaciones culturales que hacen que el uso lingüístico sea diverso y diferente.

Los sujetos son iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

Entender la diferencia no es déficit, no invalida reconocer que en la mayoría de los países hay una ***lengua estándar u oficial***. Aún cuando en una determinada comunidad existen multipicidad de variedades que dependen de factores geográficos, sociales, cronológicos, situacionales, existe también una variedad dotada de un prestigio social particular: es la lengua estándar, en la que está redactada la documentación oficial, la de la educación, la de buena parte de los medios de comunicación. Es una variedad dialectal que, por factores históricos y culturales, fue seleccionada por un poder político, como una norma a la que deben ajustarse las emisiones de los usuarios que pretenden expresarse adecuadamente y ser aceptados en variedad de contextos sociales.

Por esto, si bien no existe una lengua que sea superior a otra en el plano comunicativo se sabe que hay estilos de lenguaje o variedades que gozan de prestigio y otras de desprestigio y que esta situación genera beneficios o perjuicios en el "***mercado de los intercambios comunicativos***" (Bordieu, 1982)

Al respecto, Pierre Bourdieu (1982) llama a la reflexión sobre la incidencia y correlación entre el plano de las diferencias lingüísticas y el de las diferencias sociales y sobre el papel sancionador de la escuela en relación con dichas diferencias. Siguiendo a este autor se puede afirmar que la capacidad de uso de los recursos expresivos y comprensivos de una lengua ***"tienden a distribuirse en sistemas de diferencias que reproducen en el orden simbólico ... el sistema de las diferencias sociales"***

> *La escuela debe respetar y revalorizar la lengua materna con la que los niños y niñas ingresan a ella, pero debe garantizar el dominio de la variables estándar regional y nacional si pretende brindar igualdad de oportunidades para participar socialmente en la vida comunitaria dentro de ámbitos de toma de decisiones.*

Pensar en las posibilidades de ejercer todas las potencialidades comunicativas excede el dominio de la variable estándar del español e implica tomar como referencia el concepto de ***competencia comunicativa,*** entendido este concepto como un saber que trasciende el conocimiento del código lingüístico, dado que incluye la capacidad de saber qué decir, a quién decirlo, cuándo decir, cuándo callar y cómo decirlo de acuerdo con los participantes, los propósitos y las normas sociales que rigen en cada uno de los contextos comunicativos.

Este último concepto hace referencia, ya no a la noción chomskyana de ***competencia lingüística*** (conocimiento implícito que un hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística ideal "del todo homogénea") sino a los conocimientos y actitudes, culturalmente condicionados, necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos, la gramática, sus diferentes variedades y la manera apropiada de usarlos según las normas socioculturales.

El desarrollo de la competencia comunicativa trasciende la competencia lingüística que permite identificar y producir oraciones propias de una lengua para extenderse a la comprensión de textos coherentes y adecuados a diferentes situaciones comunicativas.

Dentro de esta concepción, la competencia comunicativa incluye las conocimientos necesarios para comportarse de manera ***adecuada*** frente a cualquier situación comunicativa :

- **competencia lingüística:** capacidad básica, soporte del resto de las competencias, para usar los sistemas formales de la gramática y el léxico de una lengua

- **competencia sociolingüística:** capacidad para ajustar el comportamiento al contexto comunicativo seleccionando las normas adecuadas, el estilo apropiado, conociendo qué decir, cómo decirlo, qué callar, etc.

- **competencia discursiva:** capacidad para construir el discurso más coherente y apropiado a las propias intenciones y a la situación comunicativa. Conocimiento sociocultural y lingüístico que permite organizar un tipo de texto según el discurso que se haya elegido

- **competencia estratégica**: capacidad para reparar los posibles conflictos comunicativos parafrasear, emplear sinónimos...

En los últimos años el interés se ha centrado en considerar a los discursos ya no como meras estructuras formales sino como procesos esencialmente interactivos, culturalmente estructurados, sujetos a reglas establecidas socialmente y a través de cuyos sentidos se construye y se negocia la realidad.

El avance de los medios tecnológicos y de comunicación que invaden el mundo actual, conducen a la necesidad de una lectura crítica, de un uso consciente y reflexivo sobre los medios masivos de comunicación. La competencia comunicativa incluirá entonces la ***competencia mediática o espectatorial,*** un saber comprensivo en torno a las prácticas discursivas mediáticas: comic, cine, prensa, televisión, publicidad, informática, el conocimiento de que éstas se articulan en un uso combinado de sistemas icónicos, verbales y no verbales de comunicación, en significados explícitos e implícitos, en códigos que es necesario comprender, para no caer en la trampa del falso realismo.

En resumen, estos aportes teóricos proponen una mirada diferente desde la cual entender los conocimientos, capacidades y destrezas que el alumno y alumna necesitan conocer, aprender y apropiarse para ser ***competentes*** en sus prácticas sociales.

Dentro de este encuadre, la significación se construye y se negocia a través de unidades supraoracionales que intervienen en los intercambios comunicativos. El texto, como unidad comunicativa de nivel superior a la oración, posee condiciones formales, semánticas y pragmáticas sobre las que es necesario reflexionar. Esto lleva implícita la idea de atender, principalmente, a la organización textual, a las estructuras profundas y externas , al plan textual, a las categorías funcionales propias de ese tipo y a la función del lenguaje que más adecuadamente responde a una intencionalidad comunicativa contextualizada.

Surgen así cuestiones como los mecanismos textuales de ***coherencia y*** de ***cohesión***, propiedades que se sitúan a nivel del texto y que están estrechamente vinculadas aún cuando la primera remita a propiedades semánticas y al significado global del texto y la segunda a las marcas gramaticales y léxicas (pronombres, conectores, correlación de tiempos verbales, etc.) que señalan la relación entre las oraciones, párrafos e ideas del texto.

Un texto puede ser una oración ***Prohibido fumar / Despacio, escuela***, un párrafo, una palabra ***Silencio , una letra E , un dibujo,*** en tanto constituya un todo significativo.

Por otra parte, según la situación comunicativa en la que se encuentra, este texto puede adoptar distintos modos discursivos: carta, informe, aviso, señal de tránsito, etc.; diferentes funciones del lenguaje y estructuras oracionales para adecuarse a la intencionalidad del emisor y las normas sociales que los rigen.

El contacto con ***textos*** contribuye al desarrollo de competencias discursivas cuando la producción se encuadra en una situación comunicativa concreta, cuando se hace la revisión de los borradores, se reflexiona sobre el discurso mismo, sobre la estructura textual y oracional que materializa el contenido, sobre el tipo de lengua más adecuada, sobre las normas ortográficas...

Si se toma al texto como unidad de análisis, debe superarse el plano de la mera descripción formal para promover un trabajo de reflexión que permita entender por qué debe superarse el límite que impone la oración para comprender las referencias interoracionales, el uso de los conectivos, la función de oraciones con sujeto desinencial, los formatos textuales, los actos de habla que el hablante realiza y su relación con el/los interlocutor/es. De hecho un texto es más que una suma ordenada de oraciones. Sin embargo tanto su producción como su comprensión requieren que se elabore a partir de los constituyentes que lo conforman y de las relaciones que se establecen entre éstos y los factores operantes en la situación.

El texto es una unidad semántica pero los significados que el mismo construye están materializados por medio de expresiones.Las relaciones entre el significado y la expresión está mediatizada por distintos niveles de estructuración gramatical. Un análisis del discurso que no incluya el aspecto gramatical, las estructuras oracionales, el léxico específico, las relaciones morfosintácticas, quedará sólo en un comentario de texto. El dominio expresivo y comprensivo de los procedimientos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de la interacción social, demandan la presencia de un sujeto que sea capaz de hacer pero también de reflexionar. Esto es que construya un conocimiento significativo de los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en la actividad comunicativa.

Si la práctica pedagógica no apela a situaciones concretas de producción en la que se interaccione con el texto, conducirá a dejar fuera del análisis, una vez más, la situación comunicativa concreta y a los usuarios del lenguaje. Es por ello que, tanto en su producción como en su comprensión, el texto no puede ser considerado fuera de la situación comunicativa concreta en la que tiene lugar. La contextualización de un texto permitirá dotarlo de una función y explicar sus características formales y pragmáticas.

El conocimiento de una lengua no sólo incluye el poder llevar a cabo acciones como hablar, escribir, escuchar, discutir, conversar, exponer sino que la afectividad de tales actividades demanda de la puesta en juego de normas textuales y del sistema de la lengua las que posibilitan dar razón de los comportamientos lingüísticos tanto propios como ajenos.

El conocimiento sobre las reglas, principios y normas gramaticales del sistema lingüístico permite reflexionar sobre los procesos de producción y comprensión del discurso dando lugar a un trabajo genuino con la lengua como sistema a través del cual se conjugan las praxis lingüística con el saber teórico y se favorece la reflexión metacognitiva.

La escuela debe asegurar al alumno o alumna la comprensión de diversos tipos de texto, incluyendo tanto los de uso escolar, que posibilitan el acceso al saber construido y validado, como los recreativos, que cultivan el imaginario y los propios de los medios de

comunicación (periodísticos, los videos, los comics, las revistas, las series televisivas, etc.) que pueden informar, pero también " entrampar" en la apariencia de un falso realismo.

Por tanto, desde este Diseño, se propone el trabajo con el discurso, hablado y escrito e iconoverbal (considerado sistema de significación complejo que abarca tanto el contexto cognitivo como el cultural) como unidad de análisis de la práctica docente, en reemplazo de la oración aislada y descontextualizada.

El discurso literario como discurso poético de circulación social

Dentro de los discursos de circulación social, otro espacio relevante y diferenciado, como el que ocupan los discursos mediáticos, es el destinado al discurso literario.

El texto literario es un signo cultural que comparte caracteres con otros discursos, pero que se conoce literariamente en su "uso", en su función y en su reconocimiento social diferenciado. (Van Dijk. 1980)

La literatura es uno más de los discursos sociales y como tal es una construcción cultural, un discurso artístico cuya materia prima es el lenguaje concebido desde el compromiso estético.

En el lenguaje literario predomina la función poética sobre la apelativa y la representativa. El poder alusivo del lenguaje literario es mucho más rico que el lenguaje científico, pero es también mucho más impreciso. Esto no implica que el lenguaje de la literatura deba apartarse del lenguaje cotidiano e ir en búsqueda de palabras artificiosas sino, por el contrario, que sea capaz de combinar ese lenguaje cotidiano de manera tal que resulte sonoro, creativo, que emocione, que conmocione las fibras más íntimas del receptor despertando en él multiplicidad de imágenes y de sensaciones.

Si el lenguaje literario no es un lenguaje diferente, se hace difícil definir qué es la literatura. Por ello, las teorías acerca de la **literatura** plantean el problema de determinar cuál es su objeto de estudio. Estas teorías coinciden en que es complejo delimitarlo aún cuando se perciba, al acercarse a una obra literaria, sus particularidades y originalidad con respecto a otros discursos sociales.

Desde otra mirada, es necesario destacar que la literatura, como acto comunicativo, precede al texto y las reacciones del lector están asociadas con los valores sociales de la época y con el proceso interactivo del que participa el texto.

En la comprensión del discurso literario se articulan diversas miradas:

- El análisis, desde categorías propias del discurso literario, orientado por instrumentos que permitan decidir que determinado texto está incluido dentro de ese tipo de discurso dados sus componentes retóricos, estilísticos y los propios de la **literatura.**
- El análisis semiótico que estudia la función comunicativa del **discurso literario** y la producción de significados esencialmente connotativos.
- La descripción del uso que hace el escritor de los medios expresivos que la lengua pone a su disposición.

- La relación de un texto (que construye a un lector ideal) **con el lector** (sujeto real, empírico, con competencias cognitivas, ideológicas y socioculturales, desde las cuales construye el sentido de ese texto), relación que promueve variedad de significaciones.

La conjunción de estos aportes permite abandonar la búsqueda del objeto literario y del texto en sí mismo, e instala una mirada social de la literatura que focaliza tanto los circuitos de producción como los de recepción. Esto es, una mirada que supone la existencia de un lector que, en igualdad con la voz narradora, sea capaz de construir el significado del texto y de un texto que dé la posibilidad de múltiples sentidos por su carácter connotativo, plurívoco, ambiguo, ficcional, autorreferencial, con predominio de la función poética del lenguaje.

Por otra parte, si se centra el análisis en la **literatura infantil y juvenil** se verá que la producción de textos literarios para chicos, como así también su entrada a la escuela no sólo se relaciona con la concepción sobre la literatura sino, además, con la concepción de infancia.

Lidia Blanco (1991) define a la literatura infantil desde lo estético y desde el tipo de receptor, hoy considerado sujeto social, que construye.

"El adjetivo infantil *se redimensiona ideológicamente y la literatura adecuada o no para el lector infantil se libera de presiones moralizantes y pedagógicas para avanzar(...) en los carriles comunes con la literatura para adultos. Nos afirmamos en el ejercicio profesional de la producción de un texto, en la construcción de un devenir lingüístico que interactúe dialécticamente con el devenir social y cultural contemporáneo. La infancia no presume aislamiento o ceguera, ser niño no protege de la historicidad"*

La enseñanza de la literatura en la escuela tiene aún resabios del mandato instalado entre los años 30 a 60, según el cual el trabajo con el texto literario tenía un sentido didáctico-moralizante. Había que formar y modelar al niño, encontrar los cuentos y poesías que fueran ejemplares, tanto en lo estético como en el contenido.

En la "hora de Literatura" predominaba la lectura cristalizada, desprovista de vitalidad, y se usaban los "modelos" en la práctica del análisis de texto, (introducción, nudo y desenlace, tema principal y temas secundarios, marcar recursos retóricos, identificar el tipo de narrador, etc.) sin atender a los significados construidos por el lector, ni al valor social del texto literario.

La lectura de textos literarios llegó, así, no pocas veces, a estereotiparse; se separaba obra de contexto en programas que seguían cronologías literarias o que seleccionaban las obras en función de su adecuación para instruir, moralizar o mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Entre los años 60 y 80, la concepción de infancia se centra en el niño lúdico y de ésta se deriva una literatura que lleva implícitos el disparate, el absurdo, la risa y el juego, adecuándose a la etapa evolutiva vivida por el niño.

En la escuela ingresan obras relevantes de autores como María Elena Walsh, Silvia Schujer, Elsa Borneman, entre otros, y algunos intentos didácticos diferentes como los talleres literarios , talleres de escritura, o experiencias de lectura.

La literatura no es una disciplina subordinada en el curriculum, no es diferente del campo de la Lengua sino que pertenece a este campo, pero debe tener su espacio y sus fines propios, porque es un discurso social en el que hay intenciones y un tratamiento del lenguaje particulares.

La escuela tiene ante sí el compromiso de poner en contacto al alumno con la literatura oral y escrita, con la literatura infantil y juvenil que representa el acervo popular regional, del país, de hispanoamérica y la perteneciente a distintas culturas del mundo.

Es importante considerar además que, tanto la Literatura en general como la Literatura Infantil, se nutren de la *Literatura folklórica*, popular, que caracteriza por ser anónima, tradicional, popular y por transmitirse oralmente de generación en generación, por eso las versiones múltiples de un mismo cuento o leyenda a las que no puede atribuírsele autoría. Así se encuentran especies poéticas como coplas, nanas, villancicos, romances, cuentos o relatos, leyendas, mitos y fábulas en ocasiones sin localización de espacio ni tiempo, a veces surgidas en torno a un héroe o referidas a fenómenos naturales cuyo propósito es referir hechos más o menos extraordinarios o sorprendentes o dar explicaciones no científicas a elementos fenoménicos.

La aproximación a la obra literaria constituye una experiencia irremplazable; nada podrá sustituir a la emoción provocada por el goce directo de la creación artística. El texto literario permite disfrutar, descubrir mundos posibles, sonreír, alegrarse, emocionarse, comprometerse con el mundo presentado, según lo dicte la comprensión de una intensa actividad lectora y no para una tediosa sesión de análisis.

Sin embargo, un oportuno análisis o comentario de texto puede ayudar a formar el criterio estético, a reflexionar sobre las propuestas del autor, a reconocer las características del lenguaje literario.

Por esto, es necesario considerar muy especialmente la selección de textos y contenidos literarios en el acto pedagógico de enseñanza y aprendizaje sin subordinarlos a contenidos escolares de otras áreas ni a fines moralizantes y sin dejarse llevar por prejuicios o tabúes con respecto a los temas o a la edad de los lectores.

Ninguna temática, excepto aquellas que desde la ideología inciten a la violencia, a la discriminación, a la pornografía, debe ser excluida de la selección para niños y preadolescentes siempre que esté presentada a través de un tratamiento literario. (Ofelia Seppia. 1994)

Sin embargo, a la hora de seleccionar textos para sus alumnos/as, el o la docente debe tener claro que ningún texto es neutro, que la ideología se manifiesta tanto en lo dicho como en lo omitido, tanto en las palabras como en las imágenes y que su selección debe incluir esta mirada.

¿Por qué y para qué enseñar Lengua y Literatura en la EGB?

Existe otra relación esencial que es la que se da entre el dominio de la palabra y el ejercicio de participación: la persona que posee el dominio eficaz de los saberes lingüísticos y comunicativos puede desempeñarse en diversidad de situaciones, frente a distintos interlocutores y comprender cada circunstancia social o comunitaria, adecuándose a ella.

La expresión oral es un contenido esencial en la escuela. La demanda social de un dominio competente de la oralidad permite afirmar que la lengua oral "abre o cierra puertas" (Rodriguez,M.1995).

Si bien los niños y niñas ingresan a la escuela con competencias relacionadas con la lengua oral es erróneo considerar que el lenguaje oral se desarrolla de manera natural y que no requiere de enseñanza explícita ya que no todos los estudiantes han tenido la oportunidad de interactuar con la variedad estándar ni con discursos más formales como son la exposición, la argumentación, la entrevista, conversaciones cobre temas escolares, comunitarios, científicos, etc.

Hay desempeños orales y discursos que no surgen de los ámbitos de socialización primaria: solicitudes, excusas, tratamientos, requerimientos y presentaciones formales, conversaciones estructuradas, pedidos de palabras, argumentaciones, exposiciones, defensa de puntos de vista, entre otros. Estos reclaman una enseñanza sistemática de la expresión oral, por parte de la escuela.

La escuela debe tener presente que ampliar las posibilidades comunicativas relacionadas con la oralidad incluye no sólo la reflexión sobre las estructuras discursivas, sobre los registros, tonos y modos en los intercambios cara a cara y mediatizados sino también el trabajo dirigido al desarrollo de la escucha, habilidad poco frecuente en los intercambios espontáneos y en las conversaciones con los pares.

El contacto inicial con discursos orales propios del ámbito familiar (historias cotidianas, nanas, coplas, dichos, juegos sonoros, cuentos, adivinanzas) permitirá trazar puentes entre la casa y la escuela. Progresivamente se irán incorporando discursos orales de creciente nivel de formalidad y planificación para , de este modo, introducir la lengua estándar y los discursos propios de la oralidad secundaria. Asimismo el dominio de la lectura y de la escritura, proporcionará una experiencias lingüística más amplia que enriquecerá también el dominio de la lengua oral. Para que esta reflexión alcance los objetivos propuestos, no puede quedar librada a la espontaneidad o al contacto fortuito con distintos tipos de textos sino que requiere un trabajo sostenido de observación, comparación y práctica tendiente al desarrollo de conocimientos y habilidades que permiten una actuación comunicativa eficiente.

Otro contenido esencial que la escuela debe desarrollar es el dominio de la lengua escrita. Aprender a leer y a escribir abre posibilidades de entrar en contacto con distintas informaciones, con otros contextos culturales, con mundos de ficción y realidad, a la vez que se desarrollan estrategias cognitivas y lingüísticas, se enriquece el vocabulario con el aporte de nuevo léxico y se experimenta con variedad de formatos textuales y diversidad de lecturas.

Leer y escribir compromete la posibilidad de construir significados a partir de una herramienta social: la escritura, cuyo dominio pone en juego estructuras de pensamiento y saberes previos. No se puede pensar la idea de un lector disociada de la de un escritor. Aquel que lee adquiere conocimientos acerca de lo escrito, esto le permite producir textos y esta tarea de producción, a su vez, le posibilita reflexionar acerca de lo que los otros escriben.

Enseñar a comprender y producir textos coherentes y adecuados a los diferentes contextos enunciativos y a las intenciones del emisor es también enseñar a pensar y a actuar como miembro de una sociedad.

La apropiación de la lengua escrita pone en juego procesos de organización y jerarquización de ideas que favorecen el desarrollo de procesos cognitivos y de operaciones de pensamiento de orden superior. Por ello, corresponde a la escuela no sólo favorecer instancias colectivas e individuales de producción y comprensión de discursos escritos, sino enseñar conceptos claros en relación con las normas gramaticales, ortográficas y formales que gobiernan el lenguaje escrito y el sistema de escritura.

La reflexión sobre los hechos del lenguaje (reflexión metalingüística) organizada alrededor de los tipos de lengua, de la variedad más adecuada a la intención y a la situación comunicativa, de la trama organizativa del contenido del texto, de la diagramación, del uso de palabras y expresiones que conectan ideas, de la puntuación, de la concordancia, del léxico deben encontrar un espacio ineludible dentro de la sala de clase.

Se ha creído durante algún tiempo que la escuela podía prescindir de la enseñanza de la gramática ya que el niño y la niña que ingresan a ella poseen una gramática de su lengua materna. Sin embargo esa gramática no es consciente. Por ende es función de la escuela enseñar a utilizar esas estrategias en forma consciente dado que el dominio de la gramática (morfología, sintaxis, fonología, semántica) no sólo ayudan al dominio reflexivo de los recursos lingüísticos sino al desarrollo de niveles cognitivos superiores.

Por su parte, el léxico es un aspecto de la lengua que se relaciona con el conocimiento del mundo. La enseñanza planificada desde diversas áreas curriculares permitirá a los aprendices incorporar vocabulario específico ampliando su conocimiento del mundo.

Un apartado especial merece el discurso literario. La inserción de la literatura infantil en el ámbito escolar, estará orientada hacia el acercamiento placentero con el discurso ficcional, hacia el incremento del capital simbólico de los estudiantes, a través de propuestas que brinden posibilidades de crear y recrear los sentidos que el texto ofrece y de entrar en contacto con diversidad de mundos.

Frente a los discursos mediáticos de circulación constante en la vida cotidiana, le corresponde a la institución escolar asumir la responsabilidad de someter a análisis y discusión los mensajes que a diario intentan manipular a la sociedad. En pos de la formación de consumidores responsables y de receptores reflexivos de los medios de comunicación, los discursos mediáticos deben estar presentes dentro de los contenidos del área Lengua y Literatura.

Poner el énfasis en el saber hacer y en el saber reflexionar sobre el lenguaje corre la mirada de la evaluación hacia los procesos de construcción de estrategias de comprensión y producción, dejando de lado el énfasis puesto en la memorización de conceptos lingüísticos, listados de palabras, repetición de reglas.

Al evaluar el aprendizaje lingüístico han de tenerse en cuenta todos los aspectos del proceso y no sólo el producto: estrategias de solución de problemas lingüísticos (consulta a ficheros, diccionarios, textos modelo), selección de lecturas, de ideas, creatividad, adecuación de recursos para gestionar acciones de lectura y escritura, actitud frente a los obstáculos que la tarea impone, precisión del vocabulario, etc.

Proponer el trabajo con textos completos, en situaciones concretas de comunicación, permitirá no sólo que el/la docente evalúe el proceso, sino que los propios alumnos puedan autoevaluar su proceso de construcción, tomando conciencia de sus logros y dificultades para trabajar sobre estos últimos.

La escuela frente a la función alfabetizadora

La alfabetización es el proceso mediante el cual las personas aprenden a hablar, a leer y a escribir en forma competente. Este concepto excede la capacidad de emplear técnicas para transcribir el lenguaje oral a la escritura.

Según la UNESCO " una persona está funcionalmente alfabetizada si dispone de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones fundamentales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad"

Hace aproximadamente dieciocho años, las investigaciones de la doctora Emilia Ferreiro y su equipo han demostrado que el motor que desencadena el proceso de construcción de los sistemas de escritura es la participación de los niños y niñas en situaciones de uso real y efectivo en los que intervenga la lengua escrita. Estas investigaciones permiten corroborar la heterogeneidad de saberes sobre el sistema de escritura con la que los aprendices llegan a la escuela y advierten acerca del fracaso de metodologías alfabetizadoras homogeneizantes que esperan de todos los aprendices las mismas respuestas y en el mismo tiempo.

El conocimiento sobre la psicogénesis del sistema de escritura permite evidenciar el desajuste entre los procesos espontáneos de construcción y los métodos tradicionales de alfabetización. Sin embargo, como lo advirtiera César Coll , saber cómo los chicos se apropian del sistema de escritura en situaciones espontáneas no implica una respuesta a ***"cómo enseñar lo que los otros tienen que construir"***

La producción y la comprensión de mensajes son procesos cognitivos más que sensoriomotrices , esto lo demuestra el hecho de que niños y niñas disminuidos visuales, hipoacúsicos o con problemas motores aprenden a leer y escribir. Estos procesos se ponen en juego ante situaciones reales de comunicación en las que se necesita comunicar algo a otros, buscar y/o registrar información, en las que se desea disfrutar, entretenerse.

La escuela no puede renunciar a la ineludible función alfabetizadora que la sociedad le otorga. Sigue siendo la institución responsable de enseñar a los niños y niñas, cualquiera sea su procedencia social, a desempeñarse efectivamente en forma oral y escrita. Como institución social tiene, en la enseñanza de la lectura y de la escritura, una actividad esencial: el niño que ingresa a ella con modos de pensamiento dependientes del contexto inmediato, de la experiencia directa y del aprendizaje espontáneo deberá encontrar caminos para la simbolización y para el pensamiento que se construye a través de la palabra que representa los objetos.

La sociedad actual y la amplia gama de discursos de circulación social obligan a repensar la alfabetización. Hoy, poder participar en una sociedad letrada implica en manejo de discursos mediáticos y mediatizados como los de los medios masivos, los tecnológicos (fax, e-mail o correo electrónico, mensajes en contestadores telefónicos...) orales, íconoverbales y escritos.

La separación tradicional entre alfabetización inicial y alfabetización en sentido amplio deja de tener vigencia para pensar en un proceso continuo que se inicia antes de ingresar a la escolaridad y que continúa una vez finalizada ésta.

Si la escuela pretende cumplir una función democratizadora con respecto a la alfabetización debe plantearse que todos los niños y las niñas se apropien de los distintos discursos de circulación social formándolos como hablantes, lectores y escritores autónomos. Las competencias comunicativas intervienen en todos los aprendizajes escolares y en todas las situaciones sociales. Las posibilidades de éxito escolar y de participación social dependen en gran medida del domino del lenguaje.

La lengua debe mantener dentro de la escuela las mismas características y funciones que posee fuera de ella. No se trata de adaptar textos y ejercitaciones de acuerdo con la etapa evolutiva o con la etapa en la construcción del sistema de escritura por la que atraviesen los aprendices sino de ayudarlos a utilizar y producir discursos verdaderos enmarcados en situaciones significativas.

Por todo lo antes dicho, es importante repensar el concepto de alfabetización en lo referido a entender el desarrollo y adquisición del lenguaje tanto hablado como escrito, e incluyendo en éste último ambos dominios, el del sistema de escritura, y el de la lectura y la escritura en situaciones de comunicación, a través de la incorporación de textos desde el primer dia de clase.

Repensar la función de la escuela en relación con la alfabetización lleva implícita la necesidad de definiciones pedagógicas y socio-políticas, a la luz de las cuales analizar la relaciones alfabetización-pobreza, alfabetización-democratización de oportunidades.

Volviendo a la pregunta inicial...

La enseñanza de la Lengua en la EGB 1 tendrá como propósitos que alumnos y alumnas:

- Logren un dominio del lenguaje que les permita acceder a información, a expresar y defender sus propios puntos de vista, a participar en situaciones comunicativas dentro de ámbitos locales de la vida social.
- Recreen, reproduzcan y comprendan discursos orales, escritos e iconoverbales, ficcionales y no ficcionales, dentro de contextos comunitarios variados.
- Respeten y valoren diferentes variedades lingüísticas de su entorno, rechazando estereotipos discriminatorios.
- Desarrollen progresivamente la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje, construyendo estrategias que enriquezcan sus propios procesos de comprensión y producción de mensajes.
- Valoren el lenguaje como fuente de aprendizaje y de participación en la vida social de su entorno inmediato.
- Asuman progresivamente una actitud reflexiva ante los mensajes de los medios masivos de comunicación.
- Sean lectores asiduos capaces de tener criterios propios para la selección de textos literarios y no literarios.

La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en la EGB favorecerá el logro de un aprendizaje social, reflexivo e integral en procura de una inserción social adecuada que brinde a los alumnos y alumnas el derecho inalienable a la igualdad de oportunidades, a partir de la aceptación de la diversidad cultural y, por ende de la diversidad lingüística.

¿Cómo se aprende Lengua y Literatura en la EGB?

La iniciación de los niños y niñas en el uso del lenguaje oral, escrito e iconoverbal no se inicia al ingresar a la escolaridad formal. Gran parte de quienes ingresan a la escuela poseen conocimientos acerca de las funciones sociales de la lectura, la escritura y la oralidad, conocen básicamente para qué sirve el lenguaje y cómo manifestar, a través de él, sus necesidades, pensamientos, vivencias personales... Otro grupo no entra en contacto con el lenguaje escrito hasta su ingreso al sistema educativo. Sin embargo, todos tienen condiciones para aprender, si se los hace partícipes de actividades útiles y significativas.

De este modo los/las aprendices irán construyendo paralelamente la lengua, sus usos y sus convenciones formales y sociales. A pesar de esto, como señalara Frank Smith (1994) «*ninguno de esos usos es evidente por sí mismo*» sino que deben ser demostrados a quienes aún no los conocen a través de la participación en actividades comunicativas, que tengan una finalidad visible y de la ayuda de un adulto o par más avanzado que coopere para que los más pequeños puedan decir aquello que desean decir.

Si la escuela les brinda la oportunidad de participar en actos comunicativos reales guiados por el/la docente, los aprendices del lenguaje aprenderán a seleccionar el registro o estilo, la entonación, los gestos, el tipo de texto más adecuado al propósito, al interlocutor y al contexto, a la vez que construirán modos de recategorizar el mundo que los rodea. El lenguaje no se aprende por un requerimiento de la instrucción sino por la necesidad de participar dentro de un grupo y de dar respuesta a finalidades comunicativas concretas e inmediatas. Se aprende para el hoy, no para el futuro.

Aprender a leer y a escribir sólo es posible si se construye a partir del capital lingüístico que los alumnos y alumnas ya poseen y la escuela les proporciona un contexto cooperativo organizado por un adulto que lee y escribe *con* y *para* los niños y niñas en toda ocasión en que éstos tengan un propósito propio que involucre tales actividades. Las actividades iniciales ritualizadas, fragmentadas y triviales, estructuradas alrededor de palabras y oraciones plantean un aprendizaje lingüístico no significativo alejado del universo referencial de los niños.

Los más pequeños no se comunican con palabras sino con textos completos y a partir de la necesidad comunicativa comienzan a identificar palabras, a indagar sobre el sistema de escritura, sobre la relación entre palabras. Este aprendizaje se construye básicamente a través de la inter-acción y de la participación en eventos comunicativos sujetos a pautas culturales que especifican qué tipo de contenido es admitido, en qué orden debe presentarse la información, qué estilo debe usarse para adecuarse al tema, al esquema propio del texto, a la intención y al contexto. Por ello se hace necesario proporcionar a los aprendices experiencias para que aprendan a hablar, hablando a leer, leyendo y a escribir, escribiendo al tiempo que reconocen que se habla, se lee y se escribe con un propósito (guardar memoria, registrar experiencias, demandar, pedir o dar información, disfrutar).

La puesta en marcha de proyectos de comunicación permiten que el lenguaje oral y escrito se integre en experiencias comunicativas en las que ambos son pertinentes y necesarios para resolver los problemas que la situación genera.

Si se tiene en cuenta que los procesos de conocimiento tienen lugar en la interacción niño/a-niño/a, pero esencialmente en la interacción niño/a-adulto/a, el maestro tendrá una función relevante en tanto organiza experiencias, brinda información, crea espacios de conocimiento compartido, contra-argumenta, contra-ejemplifica, da pistas, instrucciones, inicia la solución de un problema, muestra cómo se lee, escribe, reescribe, corrige, cómo se relacionan los sonidos y los grafemas en la escritura.

Un o una docente que parta de aquello que sus alumnos pueden realizar sin ayuda (zona de desarrollo real) pero que organice su intervención pedagógica en torno a aquello que los niños y niñas podrán hacer con su ayuda (zona de desarrollo próximo) estará favoreciendo la construcción de procesos evolutivos internos. A la vez que acercando a los niños a un instrumento privilegiado de comunicación como es la lengua.

Es importante que los alumnos descubran por sí mismos las estructuras en los distintos planos de la lengua y su función en el discurso a partir de su propia curiosidad y de sus necesidades comunicativas mediante acciones de comparación, observación, confrontación y bajo la guía del docente. Para cumplir con estos objetivos la escuela debe proporcionar a los/as alumnos/as múltiples formas de manipular la lengua (mediante actividades como la reformulación en los distintos subsistemas, reconocimientos de ideas intrusas o ambigüedades, la formación de familias de palabras, la constitución de diversos tipos de campos semánticos, la oposición de conceptos a través de relaciones semánticas, etc). Estos contenidos y estrategias son esenciales para "*saber hacer*" en el terreno de la lengua.

Diversidad Lingüística

"*Me parece obsceno que algunos grupos estén excluidos tanto* ***del*** *poder del discurso* ***como del*** *discurso del poder*"

(Basil Bernstein). 1990

La función social de la escuela, en el marco de una nueva contextualización sociopolítica sesgada por incertidumbres y enmarcada en la legislación vigente, tanto a nivel nacional como provincial, plantea un desafío ineludible: otorgar un espacio relevante a la pluralidad y a la diversidad.

La Nueva Constitución Nacional sancionada en 1994 contiene en su marco general principios fundamentales que deben ser contemplados por la escuela en esta etapa de cambios :

- *Igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes de la Nación, sin discriminación alguna.*
- *Equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales. contemplados en la heterogeneidad de la población.*
- *Elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de los alumnos.*
- *Integración de personas con necesidades especiales.*
- *El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua.*

Una escuela que garantice la igualdad de oportunidades para sus alumnos, debería contemplar los mismos principios de los que gozan todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, aceptar las diferencias, no sólo económicas, sino sociales, culturales, religiosas, ideológicas, de modos de vida y de costumbres.

La diversidad debe ser parte de la escuela misma, entendida ésta como espacio organizado en el cual las diferencias socio- culturales se reconozcan sin avasallarse, en un marco de absoluto respeto por las individualidades de cada ser humano y en el cual las diferencias de los grupos escolares también sean consideradas a la hora de definir propuestas curriculares, en cualquiera de sus niveles de concreción, asegurando la igualdad de oportunidades.

"Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro"
(Emilia Ferreiro. 1994: 13)

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, puede señalarse que es necesario alfabetizar transformando en ventaja pedagógica las diferencias de edades de un mismo grupo, las diferencias de lenguas, de variantes dialectales y de cultura. Asimismo, llamar la atención acerca de ***"que la aceptación de las diferencias puede conducir a actitudes segregacionistas"*** que respondan a intereses antiprogresistas que no estén ligadas a la justicia social, sino a negarla. Riesgo que se corre si no se tiene la flexibilidad de incorporar a "***los otros diferentes"*** para aprender ***con ellos*** y ***de ellos elaborando visiones compartidas e identidades plurales***.

Cuando los y las estudiantes son hablantes de variedades dialectales no oficiales, de lenguas aborígenes o extranjeras que se alejan de las variantes estandarizadas en las que se imparte el aprendizaje escolar, existe una mayor probabilidad de que se vean inmersos en situaciones de riesgo pedagógico que afecten su experiencia vital.

La ***escuela neuquina*** no puede desconocer que está inserta en una realidad caracterizada por la ***heterogeneidad lingüística y cultural***, resultado de migraciones de distintas regiones de la Argentina y de otros países, y pluriétnica (en la cual no sólo se da la presencia de variedades lingüísticas sino de lenguas en contacto, como es la lengua mapuche). Este reconocimiento, sumado al respeto y a la valoración de esas variedades lingüísticas como construcciones culturales legítimas, permitirá la construcción de una identidad provincial y nacional enriquecida por los aportes de los diferentes grupos .

Reconociendo que los hablantes de diferentes lenguas tienen formas distintas de pensar, organizar y categorizar al mundo, porque la diversidad de lenguas implican diversidad en la cultura, en las concepciones de mundo, deberá garantizar la adquisición de aquellos registros y variedades estandarizadas de la lengua nacional, que permitan a los niños y niñas una inserción social positiva en la comunidad regional y nacional, respetando y valorando las pautas lingüísticas y culturales del contexto familiar y social de los alumnos.

Revalorizar la cultura autóctona, su lengua, sus costumbres y su visión de mundo, evitando la irreparable pérdida que su olvido significaría para la humanidad, es función de actores escolares y comunitarios responsables de rescatar los saberes elaborados a través de miles de años y, con ellos, las formas diferentes de dar respuesta a los problemas existenciales que se plantea el ser humano.

Es necesario que la escuela posibilite ofertas institucionales consensuadas con la comunidad, que den respuestas efectivas al tratamiento de la diversidad sin que esto signifique eliminar contenidos o privar a los sujetos de *las posibilidades de participación social que ofrece el dominio de la lengua estándar oficial.*

En comunidades bilingües, será la escuela la encargada de garantizar a los alumnos y alumnas ***el acceso a la variante estándar del español como segunda lengua***, sin que esto signifique la desvalorización o pérdida de la lengua materna en desmedro de su identidad cultural. La diversidad lingüística no reconocida por la escuela conduce al fracaso de quienes no poseen el dominio de la variante estándar del español. De este modo se posibilitará el acceso a la igualdad de posibilidades, abriendo caminos para que todos puedan acceder a las mismas oportunidades.

La diversidad lingüística incluye diferentes conocimientos del mundo representados por cada lengua. Por ello no puede perderse, ya que destruir una lengua es destruir la identidad del pueblo que la habla.

Si bien la enseñanza de la variables estándar del español es uno de los objetivos prioritarios de la escuela, la lengua de la comunidad, básicamente la lengua mapuche, deberá tener un espacio en las aulas. En este sentido, es importante considerar que la misma no cuenta con escritura y que la actual tecnología permite conservar y utilizar las lenguas de las culturas orales, sin que sea una necesidad imponer escritura para su conservación y difusión.

La apertura a un profundo proceso de análisis sobre la propia práctica, sobre los textos de uso escolar, sobre la necesidad de conocer la estructura y cosmovisión de variedades y lenguas diferentes a la oficial, evitará ver deficiencias donde sólo hay diferencias e iniciará el camino hacia la pluralidad y el reconocimiento positivo de la diversidad en la construcción de significados compartidos.

Este análisis permitirá no juzgar los usos expresivos de una comunidad con valores extraídos de contextos urbanos al tiempo que avanzar hacia una *desalienación expresiva*, permitiendo a todos una participación equitativa en los procesos de comprensión y producción que tienen lugar en ese complejo mercado de los intercambios que es la comunicación humana.

Dentro de la diversidad que caracteriza la escuela deben asimismo diferenciarse las escuelas rurales en las cuales la mayoría de los niños y niñas hablan una lengua regional, a veces vernácula, desconocida por el maestro de las escuelas de la periferia urbana a las que concurren niños migrantes de diferentes zonas del país, de países limítrofes o de otros continentes conformando verdaderos grupos multiculturales y multilectales. Las respuestas ante la diversidad deberán entonces ser distintas.

3 Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Participar activamente en intercambios orales informales y formales con agentes de su contexto inmediato y comunitario.
- Seguir con atención los turnos de intercambio y de toma de la palabra en interacciones orales propias del ámbito escolar.
- Renarrar y narrar hechos simples reales y ficticios, en forma oral y escrita.
- Organizar exposiciones breves con ayuda de apoyos gráficos.
- Comprender y formular consignas, instrucciones simples, demandas y exhortaciones relativas a temas cotidianos.
- Reproducir y producir coplas, poemas, juegos sonoros, canciones, trabalenguas, colmos, chistes...
- Identificar portadores simples, siluetas, formatos y contextos de circulación social en tipos de texto simples y cotidianos.
- Leer textos expositivos simples, instructivos, narrativos y de opinión que desarrollen temas relacionados con el ámbito cotidiano o escolar y hagan uso de voca-
- Escribir textos narrativos, expositivos e instructivos sencillos siguiendo modelos sociales.
- Controlar la legibilidad de su escrito y gestionar la corrección ortográfica recurriendo a fichas, diccionarios, portadores de texto.
- Identificar variedades lingüísticas y registros, relacionándolos con sus contextos de uso.
- Sistematizar concordancia de género, número y persona en casos regulares.
- Reconocer familias de palabras, campos semánticos simples y recursos básicos de cohesión lexical.
- Diferenciar textos narrativos ficcionales de los no ficcionales, como también poesías, obras teatrales simples y producciones de los medios masivos destinadas a un público infantil.

4 Contenidos

Criterios de selección

Desde la perspectiva epistemológica y didáctica que fundamentan esta propuesta curricular, se tendrán en cuenta, en la selección y organización de los contenidos, criterios que respeten tanto las posibilidades cognitivas de los alumnos y alumnas como la lógica disciplinar y la validez social y cultural:

I. Desde la óptica del aprendiz

- La presentación de contenidos tiene que organizarse temporalmente desde lo cotidiano, general y simple que exige menor capacidad de abstracción, hacia lo particular y complejo (de mayor grado de formalización).
- El nuevo contenido debe partir de los saberes previos y permitir el reordenamiento del conocimiento anterior, integrándolo estructuras.
- La complejidad del mismo contenido debe atender a las construcciones previas relacionadas con el mismo contenido y al establecimiento de relaciones de complejidad creciente (Ejemplo: exposición sin apoyo gráfico demanda experiencias previas de exposición con apoyo gráfico).

II. Desde lo disciplinar

- Las secuencias del aprendizaje parten de las prácticas discursivas cotidianas informales y estructuralmente más simples, para avanzar gradual y progresivamente hacia tipologías textuales y discursivas menos conocidas más complejas, formales, normatizadas y descontextualizadas.
- Sistematización creciente de estructuras formales y lingüísticas, partiendo de exploraciones, reproducciones y recreaciones para llegar a uso consciente de formatos textuales y recursos léxico gramaticales, en el segundo ciclo.
- En la selección y secuenciación de contenidos deberá atenderse a su validez social y a su potencialidad para futuros aprendizajes

III. Desde la validez social y cultural

- La lengua como patrimonio cultural se va transformando, recreando; las nuevas actividades sociales, económicas, culturales, dan lugar a la presencia de nuevos tipos de discursos que el/la docente debe incorporar a la sala de clases vocablos para dar a los estudiantes la posibilidad de participar en el mundo cultural y social que lo rodea.

Los contenidos procedimentales *se seleccionan y secuencian* teniendo en cuenta el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y estrategias en la comprensión y producción de textos orales y escritos considerando:

- Las relaciones de complejidad creciente: de la reproducción a la producción; y a la reformulación .

- La complejidad de las fomas de comunicación: de la conversación espontánea a la formal en grupo de tarea, de clase o de debate; de la descripción a la exposición.

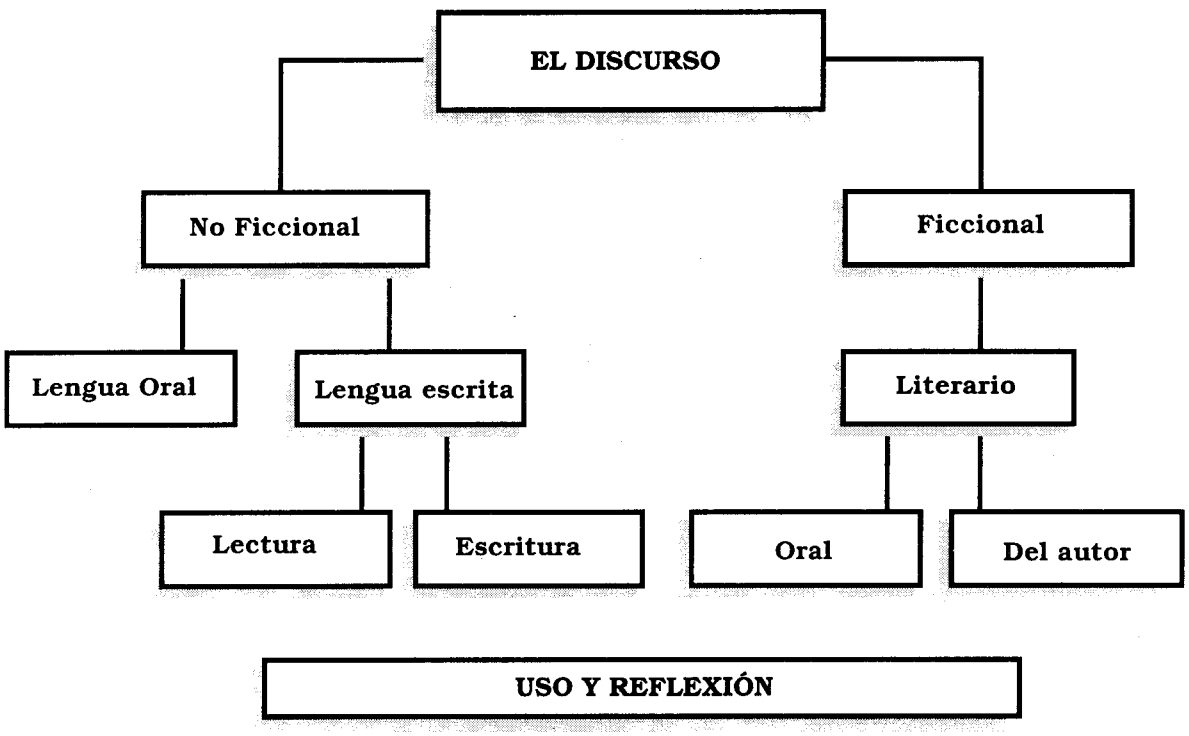
- La internalización y sistematización creciente de normas lingüísticas y ortográficas y textuales.
- Del acercamiento a la literatura desde la comprensión de su carácter ficcional a su valor estético y cultural.

Esta secuenciación necesariamente se complementará con la secuenciación de la tarea (de la acción) que el maestro planificará . Acción definida en la misma práctica docente; en un conjunto *espiralado y coherente de tareas* (pasos, operaciones, técnicas, procedimientos y criterios de secuenciación jerarquizada) cuyo punto de partida son los resultados esperados en el aprendizaje.

Ejes: *conceptualización y descripción*

Los contenidos se agrupan en **tres ejes atendiendo al eje transversal: tipo de discurso**, y cada uno de ellos contempla a su vez la reflexión metalingüística, aspecto que está señalado en cursiva, junto a cada uno de los contenidos conceptuales.

- **EL DISCURSO EN LENGUA ORAL: USO Y REFLEXIÓN.**
- **EL DISCURSO EN LENGUA ESCRITA: USO Y REFLEXIÓN.**
- **EL DISCURSO LITERARIO.**



Respecto a la organización en ejes hay que señalar que:

- Los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo tratados e incluidos en otros contenidos de mayor complejidad.
- Los ejes permiten integraciones e interconexiones con los demás ejes, seleccionando contenidos que constituyen el objeto del enfoque comunicativo.
- Los contenidos procedimentales y actitudinales han de vincularse permanentemente con los contenidos conceptuales.
- La organización por año es sólo orientativa y de modo alguno indica homogeneización de ritmos y procesos de aprendizaje.

Síntesis explicativa de cada Eje

El Discurso de la Lengua Oral: Uso y Reflexión

La lengua oral es una actividad humana de naturaleza social. Los alumnos y alumnas ingresan a la escuela con un desempeño en la lengua oral coloquial y familiar, adquirida a través de la participación en situaciones de intercambio con pares y adultos, cuya variedad depende de las condiciones del contexto social y cultural del alumno/a.

El hecho de que todos los niños y niñas que ingresan a la escuela hayan adquirido la lengua oral no garantiza que todos tengan el mismo repertorio lingüístico, que hayan construido habilidades comunicativas que les permitan llevar a cabo sus objetivos comunicativos (pedir, rechazar, argumentar, explicar, alabar, agradecer...) ni que hayan tomado contacto con formas discursivas más formales o con modelos efectivos de verbalización exigidos en este siglo.

La escuela deberá, entonces, desarrollar y enriquecer los recursos y las estrategias lingüísticas que permitan superar desigualdades comunicativas y enseñar los géneros más formales de la oralidad, incorporando paulatinamente el lenguaje y los discursos tecnológicos.

Hablar no es sólo pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de discursos que se organizan en función de la intención del hablante, de los distintos receptores y de las normas de circulación social. El desarrollo de la oralidad implica un proceso en el cual se van elaborando destrezas, conceptos y actitudes discursivas.

Los sujetos construyen su repertorio lingüístico y discursivo en interacción con los otros y a través de situaciones que lo conduzcan a resolver problemas de habla y escucha.

Es importante entonces el desarrollo de formas de intercambio oral, como la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate; y también la reflexión sistemática sobre la presencia simultánea de dos o más interlocutores, la dependencia del contexto que caracteriza la oralidad, los elementos paralingüísticos para la construcción de significados, los implícitos entre los interlocutores, los registros de lenguaje en función del tema, de la relación entre los participantes y del contexto, las estructuras gramaticales adecuadas al tipo de discurso y las adaptaciones formales necesarias.

El Discurso de la Lengua Escrita: Uso y Reflexión

La lectura y la escritura son procesos que implican la construcción de significados y no simplemente procesos de decodificación y codificación.

La lectura es un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito o iconoverbal en el que se producen transacciones entre el contenido del texto y las representaciones mentales que éste genera en el lector. Dichas representaciones mentales dependen de los conocimientos previos del lector, de sus significados culturales, de sus determinaciones psicológicas. En ese proceso de transacción, tanto el texto como el lector resultan modificados.

Aprender a leer supone aprender a buscar significados, por lo tanto, el lector debe tener un propósito para buscar significados en el texto, y desarrollar esquemas acerca de cómo se representa la información, en cada tipo de texto. Estos conocimientos ponen en marcha estrategias cognitivas (anticipación, inferencia, predicción...) que dan sentido al acto de lectura. El desafío consiste en formar lectores y lectoras autónomos que, a su vez, puedan producir textos escritos coherentes, y adecuados e internalizar modelos textuales a partir de la lectura.

La enseñanza de la lectura promueve la formación de lectores y lectoras autónomos, voluntarios, críticos , inteligentes , que experimenten el placer de leer y que incorporen la lectura como actividad cotidiana en complejidad y variedad de textos.

La lectura y la escritura son prácticas complementarias y sólo detrás de buenos lectores hay escritores competentes. La enseñanza de la escritura prepara escritores competentes para las demandas sociales en la diversidad y variedad de discursos, contextuados socialmente y destinados a múltiples lectores.

La escritura es un proceso que se inicia antes de la escritura misma del texto, con ***la selección y organización de las ideas en base a un propósito determinado.*** Esta ***planificación*** previa del texto supone fijarse metas, organizar las ideas, seleccionar el tipo de texto más adecuado a la situación comunicativa, tener un esquema mental de la globalidad del texto. Plasmar ese plan en un texto***, textualizar, redactar,*** supone atender a la coherencia global de las ideas, pero también a estructuración de párrafos, al sistema verbal, a los conectores, al uso de sinónimos, a la normativa ortográfica y a la puntuación.

La complejidad de la tarea hace necesaria una ***constante revisión del texto*** que abarque tanto los aspectos globales del contenido como las estructuras de los párrafos , las oraciones, las palabras, la puntuación, la ortografía, la diagramación . No se enriquece la lengua escrita sin la reflexión acerca de los hechos del lenguaje: observar sus características, sus regularidades y sistematizarlas. Esta reflexión complementa los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, incorporando los aspectos, normativos, formales y gramaticales de la lengua.

Tipologías Textuales

Los textos pueden ser agrupados y clasificados de acuerdo con diferentes criterios: por la función predominante del lenguaje, por su trama, por su superestructura, por su función social, por el medio de circulación o por el portador textual. Cualquiera sea la

clasificación que se elija es fundamental considerar que ésta debe ser homogénea, esto es, ***tomar un solo criterio y no cruzar más de uno*** ya que de esta manera resultaría una tipología confusa.

Es importante, además, que las instituciones acuerden un criterio para clasificar los textos y que este criterio se mantenga al menos en cada ciclo de la enseñanza.

Desde este diseño se enuncia una de las tipologías sin pretender que ésta tenga carácter prescriptivo.

Escribir y/o leer para	Tipo de texto	Algunos ejemplos
Informar, informarse, recordar datos , registrar hechos, datos, elementos, ordenar información.	**EXPOSITIVOS**	Listas, artículos científicos, rótulos, tablas, gráficos mapas, esquemas diccionarios, folletos explicativos, epígrafes de fotos, videos científicos, carteleras, horóscopos, catálogos, carteles...
Enseñar y/o aprender a realizar cosas, a regular actos, a poner en funcionamiento aparatos, dirigir acciones.	**INSTRUCTIVOS**	Recetas, reglamentos, instrucciones de juegos, para hacer manualidades, guías de experimentos, contratos, consignas, manuales de uso, tarjetas de invitación...
Confrontar ideas, discutir posiciones, criticar, convencer, proponer cambios de conducta.	**NARRATIVOS**	Noticias, cuentos, historietas, reseñas, novelas, biografías, poesías y canciones narrativas crónicas, películas, videos significativos, historias de vida, guiones de obras de títeres, cartas familiares.
Relatar o receptar hechos reales o ficticios acaecidos a partir de un elemento que rompe la habitualidad.	**ARGUMENTATIVOS**	Publicidades, propagandas sociales, cartas de lectores, solicitudes, artículos de opinión, afiches o volantes publicitarios o de propaganda social.....

El Discurso Literario

La literatura permite de manera muy especial el acceso a "otros mundos posibles" y a comprenderse a partir de la comprensión de los otros.

Contribuye a formar imaginarios compartidos, a ampliar los espacios de deseo, a acercarse a universos cercanos y lejanos en el tiempo y en el espacio. Crea espacios para el descubrimiento, la búsqueda de respuestas sobre lo misterioso y desconcertante del mundo. Fortalece los sentimientos de pertenencia a las comunidades y a la identidad personal, posibilita entender el pasado, el presente y el futuro para comprenderse, y darle sentido a la propia identidad, y a la identidad colectiva como miembros de una comunidad.

Una de las singularidades de la literatura es su ficcionalidad, la posibilidad de crear mundos posibles, hechos y personajes ficticios, y su carácter connotativo capaz de crear multiplicidad de significados y evocaciones. Por ello es necesario dar al texto literario un espacio especial dentro de la sala de clase en el cual el objetivo esté centrado en el placer, en el desarrollo de la imaginación, en el impacto afectivo, en la construcción de significados y no en la relación forzada con otras áreas curriculares o en el análisis de figuras retóricas.

La verdadera valoración de la obra literaria se produce a través de los múltiples efectos que provoca en los lectores. Lo apropiado será permitir que cada niño o niña "construya su propio texto interior" y que existan espacios destinados a la interioridad de los significados construidos y otros espacios para la socialización de estos significados, de acuerdo con los objetivos que el/la docente persiga.

Coplas, leyendas, canciones de la región, del país y de América reflejan la diversidad cultural y lingüística y se constituyen en un material valioso tanto para generar el respeto por las diferencias como para tomar contacto con el rico caudal expresivo de la cultura popular.

Un aspecto relevante es la selección de variedad de textos literarios de diferentes géneros y especies. Se incluirán obras de autor de la literatura infanto-juvenil, de grandes clásicos de la literatura regional y nacional y universal; obras de la literatura oral, canciones, rimas, trabalenguas, poesías, coplas, colmos y también, discursos literarios de géneros más actuales como las historietas, los dibujos animados, las películas infantiles basadas en textos literarios.

Contenidos actitudinales

- Confianza en sus posibilidades expresivas.
- Seguridad en el planteo de sus ideas y flexibilidad para modificarlas
- Disposición para contrastar ideas, respetando las ideas de los pares.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar normas sociales en los intercambios comunicativos del ámbito escolar.
- Aceptación de la diversidad lingüística, del entorno rechazando formas de discriminación social.

- Curiosidad frente a los modelos lingüísticos y discursivos de circulación social del entorno inmediato.
- Interés por la exploración de formatos textuales, tipos discursivos orales y escritos, y por participar de experiencias comunicativas.
- Interés por la búsqueda de recursos normativos y estrategias que permitan la comunicabilidad de sus producciones orales y escritas.
- Curiosidad ante los mensajes de los medios masivos de comunicación.
- Valoración y cuidado por los libros, materiales de uso escolar y materiales de la biblioteca institucional o del aula.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales

PRIMER CICLO - EJE: ***El Discurso en la Lengua Oral: Uso y Reflexión*** *CONTENIDOS CONCEPTUALES*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Conversación espontánea en lengua coloquial familiar Fórmulas de apertura y cierre- Par pregunta- respuesta- Manifestación de acuerdos y desacuerdos en la comunicación interpersonal. Expresiones lingüísticas correspondientes a afirmar, negar, interrogar. Entonación correspondiente	**Conversación directa y mediatizada** Fórmulas de tratamiento- Turnos de intercambio. Par saludo-respuesta. Posición en pro y contra. La escucha en presencia de los interlocutores o mediatizada a través de teléfono, radio o televisión . Contenido básico del texto, intencionalidad explícita Expresiones lingüísticas correspondientes a : pedir, afirmar, negar, interrogar – Recursos lingüísticos, relaciones semánticas básicas.	**Conversación dirigida** Fórmulas de tratamiento Turnos de intercambio. Par agradecimiento-respuesta. Opinión y fundamento en la comunicación La escucha en presencia de los interlocutores o mediatizada Contenido y organización del texto, intencionalidad explícita. Expresiones correspondientes a: pedir, afirmar, negar, interrogar Recursos lingüísticos y no lingüísticos, repertorio y relaciones semánticas.
Fórmulas sociales en intercambios cotidianos: saludos, demandas, formas de tratamiento, según la edad de los interlocutores y la relación interpersonal.	**Fórmulas sociales en intercambios cotidianos:** saludos, demandas, formas de tratamiento, según edad y grado de conocimiento o confianza.	**Fórmulas sociales en intercambios cotidianos:** saludos, demandas, formas de tratamiento según edad y grado de conocimiento y confianza.
Instrucciones y consignas orales simples.	**Instrucciones y consignas orales simples y seriadas** - Vocabulario de uso: relaciones semánticas.	**Instrucciones y consignas orales simples, seriadas y complejas.** Vocabulario de uso. Repertorio y relaciones semánticas.
Narración y renarración real o ficcional. Secuencia cronológica.	**Narración y renarración** real o ficcional. Estilo directo- Secuencia cronológica.	**Narración y renarración** real o ficcional. Estilo directo. Secuencia cronológica. Entonación.
Descripción según parámetros establecidos: ubicación, forma, tamaño, color. Nombres y cualidades.	**Descripción según parámetros establecidos:** ubicación de objetos, lugares, personas, color. Vocabulario de uso. Repertorio y relaciones semánticas.	**Descripción según parámetros establecidos:** dimensión, ubicación de objetos, personas, lugares. Vocabulario de uso. Repertorio y relaciones semánticas.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Desarrollo de una idea con soporte gráfico	**Exposición breve** ordenada con soporte gráfico. Organización de ideas. Relevancia de los datos.	**Exposición breve** ordenada, relacionada con temas escolares. Soportes gráficos y lingüísticos. Organización y relevancia de ideas. Información explícita.
Dramatización espontánea de situaciones cotidianas o ficticias.	**Dramatizaciones** de situaciones cotidianas o ficticias Entonación, destinatarios.	**Dramatizaciones** de situaciones cotidianas o ficticias. Juegos dramáticos. Entonación, destinatarios, ambiente.

PRIMER CICLO - EJE: ***El Discurso en la Lengua Oral: Uso y Reflexión***

CONTENIDOS PROCEDIMENTAL

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Participación en conversaciones espontáneas e informales. Diferenciación de turnos y propósitos en la conversación: tomar/ceder la palabra preguntas/respuestas.	Participación en conversaciones espontáneas e informales con diversos propósitos dentro del ámbito escolar, respetando pautas sociales acuerdos/ descuerdos demandas.	Participación en conversaciones espontáneas y formales en el ámbito local. Diferenciación de turnos y estrategias en la comunicación cara a cara y mediatizados.
Comprensión, reformulación de consignas.	Comprensión, formulación y reformulación de consignas Reconocimiento y producción de afirmaciones, negaciones, dudas, órdenes y otras.	Comprensión, formulación y reformulación de consignas. Reconocimiento y producción de afirmaciones, negaciones, dudas, órdenes, consejos, otros.
Audición, comprensión, narración y renarración de cuentos y relatos. Interpretación de la relación entre el discurso verbal y no verbal .	Audición, comprensión, narración y renarración de cuentos y relatos. Verificación de presencia de datos. Interpretación y explicación de la relación entre el discurso verbal y no verbal.	Audición, comprensión , narración y renarración de cuentos y relatos – Verificación de presencia de datos. Interpretación y explicación de la relación entre el discurso verbal y no verbal. Producción de versiones alternativas.
Reconocimiento de rasgos distintivos en la descripción.	Reconocimiento de rasgos distintivos en la descripción.	Reconocimiento de rasgos distintivos en la descripción. Adecuación y uso del vocabulario y de las relaciones semánticas.
Exposición oral, a partir de un soporte gráfico y objeto concreto.	Exposición oral a partir de un soporte gráfico .	Exposición oral a partir de un soporte gráfico o lingüístico simple.
Identificación de roles en situaciones comunicativas orales reales o imaginarias.	Identificación de roles prefijados y participación en situaciones comunicativas orales reales o imaginarias.	Identificación de roles y participación en situaciones comunicativas orales reales o imaginarias.

PRIMER CICLO - EJE: *El Discurso en la Lengua Escrita: Uso y Reflexión*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Función social de la lengua escrita. Propósitos de la lectura y escritura. Finalidad, usos. Comunicación en interacción y a distancia. Diferencia texto-imagen.	**Función social y significación personal de la lengua escrita.** Propósitos de la lectura y la escritura. Finalidad, usos y contextos. Lengua oral y lengua escrita. Convenciones del diálogo escrito. Organización básica de ideas.	**Función social y significación personal de la lengua escrita** Usos y contextos de circulación habitual. Propósitos de lectura y escritura. Lengua oral y lengua escrita: diferencias. Uso de nexos en la escritura.
Portadores y soportes de texto: sus funciones: carteles, listas, etiquetas, envases, carteles, calendarios.	**Portadores y soportes de textos en contextos de circulación cotidiana:** Funciones: instrumentales y organizativos: carteleras, señales, agendas.	**Portadores y soportes de textos:** funciones, uso y contextos de circulación: instrumentales y organizativos: folleto, afiche, volantes, diagramas.
Tipos de textos: listas, esquelas de invitación, salutación; narraciones breves, rimas, historietas simples, canciones populares, trabalenguas, instrucciones de juego. Identificación de siluetas. Formatos básicos. Discriminación texto - no texto.	**Tipos de textos:** listas, esquelas de invitación, salutación consigna pregunta/respuesta, recetas, cuestionario breve; carta familiar, ayuda memoria, narración breve, viñeta, rimas, adivinanzas, canciones o leyendas populares, noticias simples, explicaciones breves. Siluetas y formatos básicos . Omisiones	**Tipos de textos escritos de circulación cotidiana:** cartas familiares, solicitudes, invitación, cuestionario breve, instructivo de experimento, cuentos, adivinanzas, poemas sencillos, consignas, canciones y leyendas populares, guiones de obras de títeres, exposiciones breves, epígrafes de fotos. Silueta, formato de cada tipo textual. Asunto.
Narración: Secuencia cronológica. Conflicto Resolución. Personajes. Conectores temporales y causales	**Narración.** Secuencia cronológica. Correlación temporal. Personajes, marco, conflicto-resolución. Conectores temporales y causales. Formato de cuentos, noticias, poesías narrativas. Acciones, cualidades y nombres.	**Narración.** Secuencias cronológicas. Coherencia temporal. Personajes. Marco. Campo semántico. Conectores propios de la narración. Formatos y siluetas de noticias, cuentos, relatos.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Descripción por forma-tamaño, color y ubicación. Aumentativos, diminutivos. **Exposición breve** , sencilla con soporte gráfico. Mantenimiento del tema, ideas relevantes, Nombres, cualidades, conectores básicos. **Exposición breve** con apoyo de imagen u objeto. Organización básica de ideas.	**Descripción con parámetros:** forma, tamaño, color, características, de procesos, ubicación. Campo semántico: repertorio básico de sustantivos y adjetivos	**Descripción según parámetros:** forma, tamaño, color, características, procesos , ubicación temporal y espacial. Campo semántico: repertorio léxico de susantivo y adjetivo. Adjetivación directa e indirecta. Enumeración. **Exposición breve**, sencilla con soporte gráfico. Mantenimiento del tema, ideas relevantes, Nombres, cualidades, conectores básicos. **Exposición breve** sobre temas de estudio: Ideas relevantes Omisiones. Puntuación básica. Nombres, cualidades, sinónimos, conectores.
Diferencia entre comentar-dictar.	**Lengua oral y lengua escrita:** diferencias.	**Lengua oral y lengua escrita:** semejanzas y diferencias, usos y significaciones personales.
Lectura silenciosa y oral de textos recreativos, mediáticos y escolares breves con imagen. Información global explícita. Relación imagen-texto	**Lectura silenciosa y oral** de texto breves. Lectura de periódicos, revistas infantiles, publicidad , televisión. Inferencias explícitas.	**Lectura silenciosa y oral** de textos simples, lectura de los medios de comunicación social: periódicos, televisión, publicidad y audiovisuales. Información explícita. Inferencias y verificación.
Unidades de la lengua escrita: texto-palabra-letra Dibujo, ícono Sistema alfabético de la escritura Siluetas. Diminutivos, aumentativos de palabras de uso corriente. Sílabas simples. Correspondencia grafema-fonema.	*Unidades básicas de la escritura.texto-oración-palabra-Noción de palabra: nombres, acciones, cualidades. Singular, plural. Pasado y presente.Oraciones interrogativas, exclamativas. Sinónimos, antónimos, comparativos. Ortografía de la sílaba .*	*Unidades básicas de la lengua escrita: texto, oración, párrafo simple, palabra, sílabas, letras. Tipos de oraciones por la intención del hablante. Nombres, acciones, cualidades. Género y número. Pasado, presente, futuro. Ortografía de palabras de uso corriente.*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Convenciones gráfico-espaciales: siluetas, direccionalidad. Valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: títulos y tipos de letra: imprenta y cursiva, mayúscula y minúscula.	*Convenciones gráfico-espaciales: siluetas, direccionalidad. Convenciones y valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: título y tipos de letras: imprenta y cursiva, mayúscula y minúscula.* *Puntuación: punto, signos de interrogación y de exclamación.*	*Convenciones gráfico-espaciales: silueta, convenciones y valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: título y tipos de letras: imprenta y cursiva, mayúscula y minúscula.* *Puntuación: signos de interrogación y exclamación, guión de diálogo.*
Estrategias de escritura: Plan simple de escritura, borrador, versión final. Información relevante. Léxico de uso.	**Estrategias de escritura:** Plan de texto, borrador, versión final. Información relevante y no relevante. Adjetivación, comparación. Variedades léxicas de uso	**Estrategias de escritura:** Esquema previo, borrador, versión final. Información básica y accesoria. Selección del léxico. Reducción y ampliación de la información.
Textos simples en lengua estándar y coloquial: Lectura y escritura. Primera y segunda lengua. Situación comunicativa.	**Textos simples de uso escolar en lengua estándar y no estándar:** Lectura y escritura. Variedades lingüísticas, registros formal e informal. Situación comunicativa.	**Textos de circulación cotidiana en lengua estándar:** lectura y escritura. Estándar escolar. Registros en base al destinatario. Variedades dialectales del ámbito local. Situación comunicativa. Intencionalidad del emisor.
Paratexto: lectura global: tapa, contratapa, imágenes, títulos	**Lectura global del paratexto:** tapa, contratapa, índice, imágenes, fotos.	**Paratexto:** lectura global: índice, títulos, subtítulos, epígrafes, datos de la contratapa.

PRIMER CICLO - EJE: *El Discurso en la Lengua Escrita: Uso y Reflexión* *CONTENIDOS PROCEDIMENTALES*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Exploración de los usos sociales de la lengua escrita: informar, divertir, emocionar, actuar, convencer, entre otros.	Identificación e interacción de usos sociales de la lengua escrita: informar, divertir, emocionar, actuar, convencer, entre otros.	Interacción con usos y fines sociales de la lengua escrita: informar, convencer, orientar, criticar, emocionar, interrogar.
Exploración e identificación visual de portadores de textos y sus usos.	Exploración e identificación de portadores de textos, sus usos y siluetas propias.	Identificación y comparación de portadores de textos, siluetas y estructuras en situaciones contextuales diferentes.
Comparación entre la lengua oral y la lengua escrita: usos.	Comparación entre la lengua oral y la lengua escrita: sus usos, contextos. Variedades regionales de uso.	Comparación entre la lengua oral y la lengua escrita: sus usos y contextos. Variedades regionales.
Selección de textos, según funciones y destinatarios.	Selección de textos, según funciones, destinatarios y propósitos para la producción escrita.	Selección de textos, según propósitos. Identificación de destinatario y propósitos para la producción escrita.
Identificación de variedades de uso en la escuela, y en casa, con los amigos.	Identificación y ubicación en su contexto de variedades lingüísticas de uso en la escuela y empleo de las mismas en ese contexto .Observación de variedades en contacto.	Escucha, identificación y ubicación en su contexto de variedades lingüísticas regionales. Producción en lengua estándar. Observación de variedades en contacto.
Lectura global, colectiva e individual: elaboración de hipótesis acerca del contenido apoyándose en soportes gráficos.	Escucha de lecturas y cotejo de interpretaciones entre alumnos , maestros. Proceso de lectura global, colectiva e individual. Elaboración de hipótesis y predicciones acerca del contenido. Verificación .	Lectura y cotejo de interpretaciones entre alumnos y maestro. Proceso de lectura global, colectiva e individual. Elaboración de hipótesis y predicciones acerca del contenido. Verificación y rectificación.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Anticipación, lectura y verificación de la interpretación en textos simples. Confrontación de interpretaciones con ayuda del docente.	Anticipación, lectura, verificación y reajuste de la interpretación de la lectura de diversos textos. Confrontación de interpretaciones con sus pares.	Anticipación, lectura, verificación y reajuste de la interpretación de la lectura de diversos textos. Confrontación de interpretaciones.
Graficación de la secuencia básica de una narración leída/escuchada..	Formulación de la secuencia de una narración leída/escuchada y escrita, en forma gráfica y escrita.	Elaboración de secuencias de una narración oral y escrita.
Reconocimiento del valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: título, cuerpo del texto, tamaño de las letras.	Interpretación del valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: título, subtítulo, párrafo, tamaño y forma de la letra.	Interpretación del valor funcional gráfico - espaciales de un texto: título, subtítulo, epígrafe, índice, párrafo, tamaño y forma de la letra.
Identificación de entonaciones de acuerdo con la intención.	Variación de la entonación en la lectura de acuerdo con la intención.	Reconocimiento y producción de pausas en el discurso escrito. Variación de entonación en la lectura de acuerdo a cambios en la intención.
Interpretación de mensajes lingüísticos y no lingüísticos.	Producción y comparación de formas gráficas no lingüísticas y lingüísticas.	Análisis y producción de formas gráficas no lingüísticas y lingüísticas.
Búsqueda y selección de material de lectura en la biblioteca del aula.	Selección, clasificación y registro de material de lectura en la biblioteca del aula, para información y recreación.	Búsqueda y selección de material de lectura en la biblioteca del aula, siguiendo propósitos de información o recreación .
	Identificación de pautas ortográficas básicas.	Búsqueda de soluciones a dudas ortográficas, consultando fichas, diccionarios.

PRIMER CICLO - EJE: ***El Discurso Literario***

CONTENIDOS CONCEPTUALES

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Literatura y ficcionalidad. Personajes y situaciones cotidianos y no cotidianos, en la ficción. Modelos sociales: familia, barrio, escuela y de los medios masivos de comunicación.	**Literatura y ficcionalidad.** Personajes y situaciones cotidianos y no cotidianos, en la ficción. Modelos sociales y de los medios masivos de comunicación en la ficción literaria.	**Literatura y ficcionalidad.** Personajes y situaciones cotidianos y no cotidianos en la ficción. Modelos sociales y de los medios masivos de comunicación, en la ficción literaria
Literatura oral. Memoria de la comunidad. Estructura lúdicas, narrativas, poéticas. Juegos sonoros, coplas, dichos, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, poemas sencillos propios de la comunidad. Actores de la cultura oral local .	**Literatura oral.** Memoria de la comunidad. Estructuras lúdicas, narrativas, poéticas. Juegos sonoros, coplas, dichos, cuentos, adivinanzas, relaciones, trabalenguas, poemas sencillos propios de la cultura regional. Actores de la cultura local y regional.	**Literatura oral.** Memoria de la comunidad Estructuras lúdicas, narrativas, poéticas. Juegos sonoros, coplas, dichos, cuentos, adivinanzas, refranes, trabalenguas, poemas sencillos, propios de la cultura regional y nacional. Actores de la cultura oral regional y nacional
Fórmula de inicio y cierre de narraciones. Secuencia cronológica y marco. Personajes. Relatos regionales.	Fórmula de inicio y cierre de narraciones. Rimas. Secuencia cronológica. Marco. Hechos. Personajes. Leyendas regionales.	Fórmula de inicio y cierre de narraciones. Secuencia cronológica. Trama argumental. Marco. Personajes. Leyendas regionales.
Literatura escrita Poesía: ritmo, repetición. cuentos, - Poemas narrativos. Cuentos. Coplas. Colmos. Siemprenuncas. Adivinanzas. Historietas	**Literatura escrita.** Poesía: ritmo, repetición, rima Cuentos. Poemas narrativos y descriptivos. Limericks. Coplas. Historietas.	**Literatura escrita.** Poesía: ritmo, repetición, rima, asunto. Verso. Cuentos, Poemas narrativos. Historieta Teatro infantil . Guiones de obras de títeres. Colmos. Fábulas.

PRIMER CICLO - EJE: *El Discurso Literario*

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Escucha, memorización y reproducción oral de textos de la literatura oral. Exploración de modelos sociales de su contexto inmediato, en la literatura.	Escucha, memorización y reproducción oral de textos de la literatura oral. Exploración de modelos sociales de su contexto inmediato en la literatura. Identificación y socialización de textos de la literatura regional. Reconocimiento de los elementos propios de la ficcionalidad.	Escucha, memorización y reproducción oral de textos de la literatura oral. Identificación de modelos sociales de su contexto inmediato en la literatura regional y nacional. Identificación y recreación de los rasgos propios de la ficcionalización.
Identificación y recreación de ficciones, a partir de modelos sociales del contexto inmediato o de los medios de comunicación: adivinanzas , trabalenguas, coplas , colmos, relatos, cuentos breves, canciones .	Construcción y recreación de ficciones a partir de modelos sociales del contexto inmediato de los medios de comunicación. Producción y reproducción de coplas, cuentos breves, adivinanzas, relaciones, colmos, siemprenuncas.	Producción y recreación de ficciones, a partir de modelos sociales regionales o de los medios de comunicación. Producción y reproducción de refranes, relaciones, leyendas, cuentos, poemas, colmos, adivinanzas.
Reconstrucción de secuencias narrativas. Renarración. Exploración de formas de organización de cuentos y poesías narrativas.	Reconstrucción de secuencias narrativas. Renarración. Exploración de formas de organización de cuentos y poesías.	Construcción de secuencias narrativas. Renarración y narración. Exploración de formas de organización de cuentos y poesías.
Construcción de finales diferentes, continuación de historias, de situaciones con otras alternativas.	Construcción de finales diferentes, continuación de historias, de situaciones con otras alternativas o personajes diferentes.	Construcción de finales diferentes, continuación de historias o de situaciones con otras alternativas, cambios de marco, de personajes, de conflicto.
Exploración de guiones y diálogos teatrales.	Reconocimiento de los caracteres de lo teatral: espectador, actor, historia.	Reconocimiento del diálogo, del espacio escénico, del rol de los actores, en textos teatrales.
Exploración de discursos literarios.	Identificación de la ficcionalidad del discurso literario.	Comprensión de caracteres y tipos básicos del discurso literario.

5 Orientaciones para la enseñanza

El lenguaje es un derecho inalienable del hombre y le corresponde a la escuela otorgar a los niños y niñas la posibilidad de adquirir y construir competencias comunicativas y lingüísticas, aprendizaje que les permita acceder a un mundo complejo, con igualdad de posibilidades.

La escuela debe trabajar partiendo de la función social del lenguaje permitiendo a los niños y niñas que participen de situaciones de comunicación en la que los discursos orales y escritos se inserten con el uso real que tienen en el contexto social.

Si se coincide en afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos se realiza a través de sus propias necesidades de comunicación, el/la docente propondrá situaciones en las que se recreen los usos de la lengua en las funciones que le son propias: preguntar, buscar información, persuadir, disfrutar, solicitar, invitar, etc, en una amplia gama de situaciones comunicativas formales e informales, con diversidad de interlocutores y de intencionalidades.

Desde los marcos didácticos del área se propone que la lengua, en el primer ciclo de la EGB mantenga en el aula las características que tiene fuera de ella. De este modo, se producen y comprenden textos completos y complejos, desde los primeros días de escolarización, ya que no se trata de adaptar los textos a las posibilidades presentes de niños y niñas sino de ayudarlos a utilizar y producir textos verdaderos para resolver situaciones significativas.

El trabajo con proyectos compartidos por todo el grupo de alumnos permite organizar un conjunto de acciones destinadas hacia la consecución de una meta: organizar una visita al zoológico, a una fábrica de dulces; recopilar coplas, canciones, creencias y dichos de la comunidad; participar en el acto escolar representando una obrita escrita entre todos; regalar a los más chicos, a los abuelos, un cuento o una antología de cuentos; realizar una campaña de prevención de alguna enfermedad; confeccionar afiches para defender e medio ambiente, para informarse sobre cómo combatir los piojos, armar un recetario de comidas típicas o de diferentes variedades, a partir de un alimento en común (ej: polenta, papa, leche, arroz); escribir una carta de lectores para el diario local o para el periódico escolar; participar en un concurso de cuentos, afiches, poesías, etc.

La organización de proyectos permite, además, construir un espacio en el cual alumnos y alumnas no aprenden "para después" sino que aprenden mientras leen, escriben, escuchan, entrevistan, hablan, consultan modelos, para alcanzar los fines del proyecto. Estos proyectos facilitan la articulación con otras áreas curriculares en tanto cada uno guarde la especificidad de su campo de conocimiento y podrán surgir tanto de necesidades de los chicos (informarse sobre dinosaurios, socializar información sobre contaminación del medio, confeccionar un reglamento de biblioteca) como de eventos escolares (escribir el libro histórico de la escuela en su centésimo aniversario) o comunitarios (armar un libro sobre la veranada, confeccionar un folleto sobre los deportes de nieve).

Dicha planificación dará al docente la oportunidad de armar una secuencia lógica de actividades con coherencia y continuidad, acercar modelos textuales acordes a las necesidades de los estudiantes, intervenir dando información, escribiendo lo que los más chicos dictan, releer lo escrito, para reflexionar sobre el contenido, la forma, el lenguaje, los conectores, proponer sinónimos para evitar repeticiones.

En la intervención docente, es importante, además, tener en cuenta los contenidos y la estructura de la lengua materna que usan los aprendices ya que en un inicio éstos tratarán de escribir como hablan y será el docente quien deberá ayudarlos a transitar de la oralidad a la escritura, a partir del respeto por la lengua materna de los niños y niñas y el rechazo de toda posible discriminación lingüística, pero acercándolos a la lengua estándar y a las formas sociales de la escritura.

Saber acerca de algo, no supone saber cómo decirlo o escribirlo; así hablar, escuchar, leer, escribir, crear, se convierten en una tarea y en un conocimiento sin sentido si no se piensan en relación con las actividades en las que el alumno tenga algo que decir a alguien al que le interesa lo que le dice o a sí mismo, en situaciones comunicativas concretas. Esto presupone un propósito, un acto entre escritor y lector, un texto posible, en una situación cara a cara, o a distancia.

De allí que esta propuesta centre su eje en la comprensión y en las producciones orales y escritas, trabajando con textos reales provenientes de diferentes ámbitos de circulación social (recetas, tarjetas, cartas, reglamentos, fichas, instrucciones de juego, organigramas, folletos, etc.), evitando las fragmentaciones y descontextualizaciones que generan las actividades con palabras u oraciones sueltas.

Al pensar en prácticas de producción y comprensión es necesario considerar dos tipos de actividades: las centradas en el uso, y las centradas en la reflexión sobre lo hechos del lenguaje, adecuándolas siempre a las necesidades de comunicación.

Por consiguiente, sería razonable que niños y niñas del primer ciclo, mientras comprenden la naturaleza del sistema alfabético, operen como lectores y productores de textos y se familiaricen con los diferentes tipos de discurso social.

La construcción del conocimiento tiene lugar en procesos de interacción docente-alumno, alumno-alumno en los cuales será el adulto quien tomará la palabra de los niños y niñas para ampliar sus construcciones sintácticas, reestructurar sus emisiones, ayudarlos a formular la pregunta adecuada, en definitiva, para ayudarles a decir aquello que desean decir, sin sanciones, ni imposiciones de sus significados personales.

De este modo, el adulto mantendrá el significado central de la emisión oral de los aprendices proporcionándoles elementos faltantes, proporcionando cambios estructurales que los acerquen a la variable estándar y a las formas más completas de la oralidad.

En este ciclo, tiene especial relevancia el trabajo con cuentos y narraciones de hechos cotidianos o de la historia local y regional. A través del comentario, la renarración, los más pequeños entran en contacto con formas discursivas completas y estructuras del lenguaje escrito que les permitirán desarrollar estrategias de comprensión y producción, conectar causal y temporalmente ideas y apropiarse de léxico variado y preciso.

Considerar la escritura como un proceso lleva a pensar en momentos de planificación (identificación del propósito, selección de ideas, elección del tipo de texto y tratamiento más adecuado), un momento de textualización (desarrollo de las ideas, en un texto borrador) y un momento de revisión y reescritura (reflexión y toma de distancia de lo escrito para revisar si cumple las condiciones para ser comunicado y escritura de la versión final). El tiempo destinado a cada momento dependerá del tema, de las posibilidades expresivas de los alumnos y alumnas, de sus conocimientos sobre el lenguaje y de sus posibilidades cognitivas.

Lo importante es que estén presentes, aun cuando los aprendices no puedan escribir convencionalmente y dicten el texto al maestro.

Dentro de este proceso y en los momentos de lectura, la consulta a modelos de circulación social permitirá introducir reflexiones sobre las siluetas textuales, los portadores, así como sobre la relación fonema-grafema, sobre las diferentes formas de representar un mismo sonido y viceversa, sobre la concordancia de género, número y persona, sobre los recursos para evitar repeticiones y sobre la puntuación.

Los/las docentes de primer ciclo posibilitarán el contacto con textos completos desde los primeros días de la escolarización, promoviendo:

- Un ámbito de lectores y escritores donde puedan recurrir a los textos para informarse para compartir situaciones agradables, alegres, o intrigantes, para conocer noticias interesantes o enojosas, para reír y para emocionarse, para buscar datos, para indagar para resolver dudas.
- La exploración de variados materiales de lectura para entrar en contacto con ellos y que operen como modelos de escritura.
- La lectura de maestros, padres, autores que actuarán como modelos de lectura adulta, en la sala de clase.
- La participación activa como lectores y escritores, en diferentes situaciones comunicativas con destinatarios y situaciones reales.
- Las interpretaciones propias sobre los textos que leen, confrontándolas con la de los otros/as para validar o rechazar dichas interpretaciones.
- La inserción en un ambiente de escritores en quienes confiar y apoyarse cooperativamente solicitando ayuda, recurriendo para información, resolviendo dudas, y superando errores que son propios del aprendizaje.
- El contacto con interlocutores variados y con situaciones de comunicación en las que predomine la variable estándar.
- El trabajo en grupo para favorecer la discusión y la negociación de significados, construyendo textos tanto individuales como colectivos.
- La revisión, reflexión y corrección de sus escritos antes de ser enviados al destinatario o evaluados por el maestro.
- La participación en actividades de escritura que trasciendan el aula, como la producción de invitaciones formales, de cartas, de solicitudes, de cuentos para intervenir en concursos literarios, de artículos periodísticos para el periódico escolar.
- La reflexión acerca de las normas y regularidades de la lengua oral y escrita, ofreciendo información o estrategias para la búsqueda de dicha información .

6 Lineamientos de acreditación

Al finalizar el Primer Ciclo, los alumnos y las alumnas deberán ser capaces de:

- Participar cooperativamente en comunicaciones interpersonales y mediatizadas.
- Comprender y formular preguntas, consignas simples y puntos de vista sobre temas cotidianos o escolares.
- Renarrar cuentos e historias, organizar breves exposiciones con soportes gráficos e identificar puntos de acuerdos y desacuerdos en una discusión.
- Leer en forma silenciosa y explicar el sentido de textos informativos o literarios, de información explícita y estructura sintáctica simple, adecuados al ciclo y cuyo nivel de dificultad lectora corresponda a temáticas y vocabulario de uso cotidiano y disciplinar.
- Controlar la legibilidad del escrito en letra cursiva y gestionar la corrección ortográfica, mediante la consulta a fichas ortográficas, diccionarios y modelos textuales .
- Escribir textos instrumentales, recreativos y organizativos sencillos, de acuerdo con los modelos de circulación social.
- Escribir relatos sencillos, proponiendo un tema y una secuenciación global de ideas
- Reproducir y producir rimas, textos lúdicos, coplas, relaciones, trabalenguas.
- Proponer un destinatario para adecuar a él sus producciones orales o escritas ficcionales o no ficcionales.
- Explicar hechos y situaciones de la vida cotidiana o escolar en forma oral y escrita, apoyándose en soportes gráficos.

7 Articulación

Articulación Educación Inicial EGB

La inclusión del Nivel inicial como primer eslabón obligatorio de la educación sistemática hace necesario plantearse la articulación entre este nivel y la Educación General Básica para posibilitar la existencia de puentes que ayuden a los niños y niñas a insertarse en los primeros años del nivel siguiente de escolaridad, sin pretender con ello "primarizar el nivel inicial, ni infantilizar la educación básica" ya que cada nivel tiene sus propósitos y su razón de existencia.

Debe tenerse en cuenta que un diseño curricular no garantiza la homogeneidad de saberes, ya que al ingresar al nivel inicial habrá niños y niñas que no posean experiencia escolar previa, en tanto otros habrán concurrido desde el primer año de vida al Jardín Maternal. Es importante tener en cuenta este aspecto para no caer en la utopía y en la ceguera de

creer que los niños ingresan al primer año de EGB habiéndose apropiado de todos los contenidos que se citan en el diseño curricular del nivel anterior.

Si bien entre los marcos epistemológico-didácticos del área Lengua y Literatura, de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y EGB 1 y 2, se percibe la coherencia en cuanto a propuestas de alfabetización, ejes del área e intervención docente, la verdadera articulación deberá darse desde la práctica pedagógica, a través de un trabajo intra-institucional e inter-institucional, ya que una institución no vive aislada de su comunidad y son los mismos niños que pasaron por el nivel inicial los que luego de tan sólo un año están entrando en las aulas de la enseñanza básica.

El Nivel Inicial tiene ante sí el desafió de acercar a los niños y niñas a la lectura y a la escritura, a través de la participación en situaciones reales y del contacto con variedad de textos y de interlocutores, pero esto no significa que deba ser el nivel responsable de garantizar la construcción del sistema de escritura, el manejo del cuaderno de clase, ni el dominio competente de la oralidad.

Algunos niños o niñas que hayan comenzado su proceso de alfabetización antes de llegar a la escuela básica tal vez ingresen teniendo un dominio eficaz del espacio gráfico, conociendo letras y su correspondiente sonido, teniendo la posibilidad de narrar hechos en forma ordenada. Otros, los que por primera vez tuvieron un lápiz, tomaron contacto con el libro de cuentos, oyeron hablar en lengua estándar, exploraron un diario, etc., al ingresar al Nivel Inicial, sólo conocerán que la escritura también tiene significado, que en el texto escrito "dice algo", que el cuaderno sirve para escribir aquello que deseo recordar o que "la seño quiere comunicar a la familia", que el cuento tiene historias que lo emocionan o lo hacen reir... Y este es un camino importante para continuar el proceso de alfabetización, a partir de la función social de los textos porque estos niños han aprendido qué es la lengua escrita y cuál es su valor social, aún cuando no reconozcan " ni las letras de su nombre" y habrán ampliado sus posibilidades expresivas orales al tomar contacto con discursos y registros más formales.

"Es importante advertir que lo esperado, en ciertos casos, puede superar en demasía lo esperable. Es allí donde se corre el riesgo de etiquetar a las criaturas, en tanto se desvíen de lo preestablecido, de la norma. Es de este modo como se fabrican el éxito y el fracaso, la excelencia y el desajuste, al decir de Perrenoud"
(María Teresa González Cuberes). 1996

El proceso de alfabetización que se inicia en el Nivel Inicial con la exploración de textos y con el acercamiento a situaciones de lectura y escritura no está dirigido a que los niños y niñas que egresan de este nivel construyan un conocimiento acabado, sino, por el contrario, a que inicien un largo camino que la EGB en sus distintos ciclos deberá ayudar a recorrer.

De esto se desprende la importancia de que, en el primer ciclo de la enseñanza básica, se respeten los marcos epistemológicos del área y se profundicen los conocimientos, abordando a la lengua materna, o a la segunda lengua, como objeto de conocimiento y reflexión, a partir de situaciones concretas de comunicación que posibiliten la apropiación gradual del sistema de escritura y de las normas básicas del discurso oral y escrito, en variedad de contextos comunicativos.

En este período, se trabajará con la lectura global de textos y paratextos, posibilitando el desarrollo de estrategias cognitivas de lectura y el reconocimiento de formatos textuales de circulación cotidiana. Si bien se promueve el contacto con la lengua estándar, las situaciones de intercambios orales estarán centradas en contactos informales con actores del

quehacer local y escolar. Los niños y niñas disfrutarán de los textos literarios de la tradición oral y de autor recreándolos y creando ficciones en base modelos. La reflexión metalingüística en el primer ciclo estará dirigida a agrupaciones libres de palabras por sinonimia, antonimia, comparación, y a las relaciones básicas de concordancia, a pautas ortográficas y gráfico-espaciales y al reconocimiento de variedades de uso, en relación con los contextos de circulación social y las intencionalidades de los emisores.

Articulación EGB 1-EGB 2

El segundo ciclo de la EGB tendrá a su cargo el desarrollo de potencialidades comunicativas relacionadas con discursos más formales (exposiciones, argumentaciones, reportajes, etc.) recuperando los aprendizajes de la primera etapa, en una interaacción dialéctica y espiralada entre los conocimientos adquiridos y los nuevos por construir.

En el segundo ciclo de la EGB, se comenzarán a sistematizar, en términos de modelos, conocimientos lingüísticos, textuales y normativos con los que, durante el primer ciclo, se tomó contacto desde la producción y la comprensión de textos. Además, se incluye la elaboración de resúmenes, mapas semánticos, sinopsis, cuadros, diagramas, etc., lo que exige mayor capacidad de abstracción, el conocimiento de unidades textuales menores al texto y a su coherencia global y la identificación de palabras que remiten o sustituyen a otras. Asimismo esta elaboración supone planes de redacción más organizados en los que se tengan en cuenta la selección de datos o hechos relevantes y la organización coherente de la información respondiendo a la clase de texto que demande la tarea (noticia, cuento, texto expositivo por analogía, causal, etc.).

La jerarquización de la información textual como estrategia de lectura, en la que se pone el acento en este período, también supone el trabajo a nivel del párrafo y de la oración y el reconocimiento de recursos léxicos y gramaticales de cohesión.

La reflexión metalingüística sobre los tipos de palabras, los campos semánticos, las nociones morfológicas y la sintaxis, que en el primer ciclo aparecían desde el uso intuitivo y la exploración, se organizan en cuerpos de observaciones respondiendo a las características discursivas, lingüísticas y gramaticales de uso.

El énfasis puesto en la lengua escrita no debe significar el olvido de la oralidad, ya no como intercambio en el aula sino como apropiación fluida de la lengua estándar y de registros más formales y técnicos en la producción de exposiciones, argumentos, conversaciones, entrevistas, en contextos locales o externos al aula y a la escuela.

8 Bibliografía consultada

Marco teórico

- BAQUERO, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As. : Aique.
- BERNSTEIN, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. : El Roure.
- BOURDIEU, P: (1985). ¿Qué significa hablar?. Madrid. : Akal.
- BRUNER, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. : Morata
- CARRETERO, M. (1994). Constructivismo y educación, Buenos Aires : Aique.
- CASTORINA y otros (1988). Psicología genética . Bs. As. : Miño y Dávila.
- COLL, C. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona. : Paidós
- COLL, C. (1993). *"Psicología y Didácticas: demarcación e interconexión"*, en Rev. Infancia. y Aprendizaje N ° 62 y N ° 63.
- GARDNER, H. (1996). La mente no escolarizada. Barcelona. : Paidós.
- LURIA, A. (1980). Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico. Barcelona. : Fontanella.
- SACRISTÁN,J Y PÉREZ GÓMEZ (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid. : Morata.
- VIGOTSKY (1976). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México : Crítica .

  (1985) Pensamiento y lenguaje México: Grijalbo
- WERTSCH, J. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona : Paidós.

  (1991). Voces de la mente. Madrid: aprendizaje Visor

Marco didáctico

- BERTONI, A. y otros. (1996) Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Bs. .As. : Kapelusz.
- CAMILLONI, A. y otros. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

  (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didácti co contemporáneo. Buenos.Aires. : Paidós.
- LITWIN, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. Univ. Católica de Perú.

  (1997). Enseñanzas e innovaciones para el nuevo siglo. Buenos.Aires. : Paidós.

Marco didáctico-disciplinar

- AGUIAR Y SILVA. (1980). Competencia lingüística y competencia literaria. Madrid.: Gredos.
- ALISEDO, MELGAR, CHIOCCI. (1994). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Bs. As.: Paidós.
- ALVARADO, M. (1994). Paratexto. Bs. As. : Facultad Fil. y Letras. U.B.A.
- AXNAR y otros. (1991). Coherencia textual y lectura. España. : Ice Horsori.
- ARNOUX, E. (1996). Elementos de semiología y análisis del discurso. Buenos.Aires. : Ediciones Cursos Universitarios.
- BETTELHEIM Y ZELAN. (1983) Aprender a leer.México. : Crítica.
- BORZONE, DE M. (1995). Leer y escribir a los 5. Buenos. Aires : Aique.
- BOTTERO y otros. (1996). Cultura, pensamiento, escritura. Barcelona : Gedisa.
- CAMPS, A. (1993). "La enseñanza de la composición escrita" en Cuadernos de Pedagogía N° 216.
- CASSANY y otros. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona : Graó.
- CASSANY, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona : Graó.
- CASSANY, D. (1988). Describir el escribir. Barcelona. : Paidós.
- CATACH NINA (comp.)(1996). Hacia una teoría de la lengua escrita. Barcelona. : Gedisa.
- CAZDEN, C. (1986). El discurso en el aula. Barcelona. : Paidós.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1996). *"La evolución de la enseñanza literaria"* en Cassany y otros, Aspectos Didácticos de Lengua y literatura N° 8. Instituto de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Barcelona : Paidós.
- DI MARCO, M. (1997). Taller de corte y corrección. Buenos. Aires. : Sudamericana.
- DOYLE, J. (1994). Conexiones entre lectura y escritura. Buenos. Aires. : Aique.
- DUBOIS, M. (1995). El proceso de la lectura. Buenos. Aires. : Aique.
- ECO, U. (1986). La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Barcelona:Lumen.
- ECO, U. (1988). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen .

- ECO,U. (1991) Lector in fábula. Barcelona:Lumen.
- EDWARDS, V. Y MERCER, D. (1994). El conocimiento compartido. Barcelona. : Paidós.
- FERREIRO, E. (1979). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XX.
- (1990). *"Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso" en* Ferreiro y Gómez Palacios.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1980). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. : Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1995). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.* Lectura y Vida. Año XVI. N° 3
- GARTON, Y PRATT. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona:Paidós.
- GRAVES, D.(1991). Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- GRAVES, D. (1993). Exploraciones en Clase. Los discursos de la "no ficción" Buenos Aires.Aique
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1993).La enunciación. Buenos.Aires : Edicial.
- KETBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *La connotación*. Buenos.Aires: Hachette
- LAVANDERA, B.(1990.)Curso de lingüística para el análisis del discurso. C.E.D.A.L
- LOMAS Y OSORO. (1994). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Buenos Aires Paidós.
- LOMAS, OSORO Y TUSÓN. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona. : Paidós.
- LYONS. (1981). Lenguaje, significado y contexto.Barcelona.: Paidós.
- MAGARIÑOS, J. (1991). El mensaje publicitario. Buenos Aires. : Paidós.
- MARC SORIANO. (1995). La literatura para niños y jóvenes.Buenos Aires. : Colihue.
- MARRO Y DELLAMEA. (1993). Producción de Textos. Buenos.Aires.:Hernandarias.
- MOLL, L. (comp.). (1993). Vygotsky y la educación. Buenos.Aires.: Aique.
- MUTH D. (1991). El texto narrativo: estrategias para su comprensión. Buenos Aires: Aique.
- MUTH, D. (1993) .El texto expositivo, estrategias para su compresión. Buenos Aires : Aique.

- ONG, W. (1993). Oralidad y Escritura. México. .Fondo de Cultura Económica.
- PASUT, M. (1993). Viviendo la literatura. Buenos Aires. Aique.
- POGGI, M. (1996). Aportes y apuntes para la gestión curricular. Buenos Aires. Kapelusz.
- RODRÍGUEZ, M. (1996). «*Hablar en la escuela: para qué y cómo*». Buenos Aires. Revista Lectura y Vida. Año XV N° 3.
- ROJO Y SOMOZA. (1994). Para escribirte mejor. Buenos.Aires. : Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL,L. (1995). Literatura infantil y lenguaje literario. Buenos Aires. : Paidós.
- SÁNCHEZ MIGUEL, D. (1993). Los textos expositivos. Buenos.Aires. : Santillana. Aula XXI
- SEARLE, J., (1990). Actos de habla. Madrid. : Cátedra.
- SEPPIA, OFELIA. (1994). El problema de la selección de textos literarios para niños. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén. (mimeo)
- SMITH, F. (1983). Comprensión de la lectura, México. : Trillas.
- SMITH, FRANK. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires. : Aique.
- SOLÉ, I. (1993). "*Síntesis de la discusión de las ponencias sobre Psicología y Didáctica de la lengua*", en Revista Infancia y Aprendizaje N° 62.
- SOLÉ, Y. (1994). Estrategias de lectura.Barcelona. :Graó.
- SOLÉ, Y . *(1996). Lectura y estrategias de aprendizaje*, en Cuadernos de Pedag. 216.
- STABB, M.(1988). Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Alianza
- TEBEROSKY Y TOLCHINSKY. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos.Aires. Santillana.
- TOLCHINSKY, L.(1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. España. Antropos.
- TEBEROSKY, L. (1993). *Leer para enseñar a escribir.* en Cuadernos de Pedagogía. Nro 216.
- TEBEROSKY L. (1992). *Aprendiendo a escribir* , Barcelona, Ice/Horsori.
- TOLCHINSKY Y LANDSMANN. (1993).*Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona.: Anthropos.
- VAN DIJK, T. (1992). La ciencia del texto, Barcelona : Paidós.

- VAN DIJK, T. (1990). Texto y contexto. Madrid.: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1993).Estructuras y funciones del discurso, Madrid : Siglo XXI
- ZAMUDIO Y SAIFÁN. (1992).*Lingüística del texto*, en Fascículo 7, Buenos .Aires Ediciones Cursos Universitarios

Documentos de desarrollo curricular

- (1998). *Las Ciencias Naturales y la transversalidad de la Lengua.* Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- (1998). *Los relatos: un recurso para la articulación de áreas curriculares.* Consejo Provincial de Educación. Neuquén.

Matemática

1 Introducción ---- 114

2 Fundamentación ---- 115

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 117

4 Propuesta de Contenidos para el Primer Ciclo ---- 118

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 137

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 140

7 Articulación ---- 141

8 Bibliografía ---- 143

Matemática EGB 1

El área de la Matemática aborda la formación del razonamiento lógico y la adquisición de las técnicas necesarias para usarla en sus aplicaciones, en todas las ramas del saber.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Plantear y resolver problemas poniendo en obra diferentes estrategias.
- Utilizar procedimientos numéricos o no numéricos para resolver problemas con números naturales.
- Codificar números naturales a partir de la comprensión del sistema de numeración.
- Comprender y usar las operaciones y relaciones entre números naturales para resolver problemas, seleccionando el cálculo adecuado.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- Números y operaciones.
- Geometría.
- Medida.
- Lenguaje gráfico y algebraico.
- Estadística y probabilidad.

Actitudinales

- Confianza en las posibilidades de resolver problemas, gusto por generar estrategias personales y seguridad en la defensa de los argumentos.
- Otros.

Procedimentales

Se seleccionan y secuencian a lo largo del ciclo con nivel creciente de complejidad. Es necesario haber adquirido los contenidos de un año para pasar al siguiente.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Leer, escribir y ordenar números naturales hasta 10 000.
- Resolver situaciones problemáticas usando las operaciones pertinentes.
- Elaborar, utilizar y explicar estrategias de cálculo mental exacto y aproximado.
- Evaluar la razonabilidad de los resultados de problemas y cálculos.
- Usar convenientemente las propiedades de las operaciones.
- Utilizar los algoritmos de la adición y sustracción...
- Otros...

1 Introducción

En este documento se considera la educación matemática no sólo como una interacción entre aprendizaje y enseñanza; se propone considerarla de manera más amplia dentro de un proyecto social.

El maestro organiza el estudio, el alumno estudia, los padres ayudan a sus hijos valorando el esfuerzo que realizan, haciendo que el diálogo entre la sociedad y la escuela recobre su sentido. Una misión de la escuela es hacer que los estudiantes conozcan las obras humanas que más les ayudarán a comprender la sociedad. Una de ellas es la matemática, que, con más de veinticinco siglos de antigüedad, no puede desconocerse. La presencia de la matemática en la escuela es una consecuencia de su presencia en la sociedad.

Además, la escuela primaria debe contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno, favoreciendo la formación de criterios relativos a la toma de decisiones, al establecimiento de la verdad y a la utilización de los saberes. La matemática es un campo propicio para desarrollar una actitud hacia la búsqueda de argumentaciones para validar aseveraciones. Este aprendizaje se puede comenzar desde edades tempranas.

¿Cuándo una declaración matemática es verdadera?
¿Cómo aprende un alumno/alumna, bajo qué condiciones debe cambiar su punto de vista?
¿Qué debe aceptar o rechazar de la opinión de los otros y por qué motivos?
¿Cómo los puede convencer?
¿Qué le aporta la cultura del maestro?
¿Cuál es la responsabilidad del maestro y de los alumnos y alumnas en la construcción de declaraciones verdaderas?

Hacerse preguntas de este tipo, propias de la actividad matemática, es una parte importante de la formación de los individuos.

La prueba -como medio legítimo de convencer al interlocutor utilizando solamente las informaciones de las que dispone- y la integración del conocimiento en la toma de decisiones, son prácticas de la matemática y constituyen, además, prácticas necesarias en los individuos de una sociedad democratica.

2 Fundamentación

¿Qué es la Matemática?
La matemática ha sido concebida de diferentes maneras

Una de esas concepciones la considera una ciencia puramente formal. Esto significa que su validez depende sólo de razones internas; su método permite asignar un carácter de irrefutable a sus conclusiones y ellas se expresan con un lenguaje específico. Método y lenguaje están íntimamente ligados.

Otras concepciones consideran propios de la disciplina también, problemas que no se limitan solamente a las abstracciones matemáticas, entre ellos los relativos a los procedimientos puestos en juego cuando se resuelven problemas de matemática.

Para sus descubrimientos, los matemáticos se basan en intuiciones, formulan conjeturas que en algunos casos prueban y en otros rechazan, explicitan hipótesis implícitas, utilizan contraejemplos. Los descubrimientos se exponen luego mediante una serie de razonamientos. Una cosa es descubrir y otra exponer el descubrimiento. Ambas actividades forman parte del quehacer matemático.

El desarrollo de la matemática tiene lugar mediante la incesante mejora de conjeturas, gracias a la especulación y a la crítica, siguiendo la lógica de pruebas y refutaciones.

La matemática tiene también la capacidad de modelizar problemas de otras ciencias y resolverlos, por lo que resulta una valiosa herramienta para el desarrollo social y cultural de los individuos y de los pueblos.

Para pensar en la enseñanza de la matemática es útil considerar en qué consiste el trabajo de un matemático. Los matemáticos, en sus investigaciones, son confrontados a problemas que nadie ha resuelto antes. Una parte importante de su actividad consiste en plantearse preguntas y resolver problemas. Para ello deben construir conocimientos que sirven para resolver el problema. Estos conocimientos, creados en principio como instrumentos, deben ser transmitidos a la comunidad científica para su confrontación y validación. Para poder ser transmitidos, esos conocimientos deben ser formulados de la manera más general posible y deben ser descontextualizados, es decir, sacados del contexto del problema que les dio sentido. Así se integran al cuerpo científico y adquieren el estatuto de objeto, formando parte del saber matemático.

Saber matemática significa, entonces, tanto conocer los conceptos de esta ciencia, como desarrollar los procedimientos que permiten apropiarse de esos conceptos.

¿Por qué y para qué enseñar Matemática en el Primer Ciclo de la EGB?

La enseñanza de la matemática tiene un fin formativo, destinado a cultivar y practicar el razonamiento lógico, y un fin informativo, destinado a enseñar las técnicas necesarias para usar la matemática en sus aplicaciones, cada vez más extendidas en todas las ramas del saber.

A estas dos dimensiones, dirigidas al sujeto, se suma la social, por cuanto el lenguaje y el método de la matemática se han constituido en un medio de comprensión y mejoramiento

del mundo científico, industrial y tecnológico en que vivimos.

En síntesis, la matemática constituye un bien cultural y social por ser una construcción del intelecto humano. Pero también se trata de un bien instrumental necesario para comprender las bases y las posibilidades de la tecnología moderna, con interpretaciones cercanas al conocimiento científico, y de un bien formativo, pues contribuye al desarrollo del pensamiento del individuo en formación.

En una sociedad democrática, la escuela debe contribuir a la distribución equitativa de la cultura. La matemática como bien cultural debe integrar el capital cultural de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Estas razones son suficientes para valorar y justificar su incorporación a la enseñanza.

La enseñanza de la matemática en la EGB contribuirá a que alumnos y alumnas:

- desarrollen métodos específicos del pensamiento matemático,
- adquieran conocimientos de matemática,
- comprendan el conocimiento matemático como construcción social,
- acrecienten el gusto por hacer matemática,
- desarrollen el juicio crítico, la búsqueda de la verdad y el rigor en el método de trabajo,
- valoren las ideas ajenas y el trabajo compartido, la honestidad en la presentación de los resultados, la simplicidad y la exactitud en el lenguaje.

¿Cómo se aprende Matemática?

No se puede perder de vista que el objetivo central de la actividad de quien se propone enseñar matemática es la enseñanza de esta ciencia concebida como se explicó.

Por ello, pensando en la transmisión del espíritu de la matemática, su enseñanza se organiza de modo tal que la clase simule una sociedad de investigadores en actividad, en la que el trabajo del alumno es comparable, por momentos y salvando las distancias, a la actividad científica del matemático.

Una cuestión esencial es el interés y el sentido que tengan para el alumno o alumna los contenidos que se enseñan.

El sentido de un conocimiento matemático se da cuando éste es una solución adecuada a un problema o sirve para rechazar una concepción errónea o producir un procedimiento más corto y seguro.

El alumno o alumna, frente a un problema, pone en acción concepciones que posee como instrumentos explícitos para resolverlo parcialmente y, en la búsqueda de la solución, produce conocimientos y "saber hacer". Se trata de una acción mental que, eventualmente, y de acuerdo a la edad y maduración del sujeto, podrá apoyarse en una acción sobre los objetos.

Los conocimientos y modos de hacer deben ser comunicados a sus compañeros. Esta situación genera la modificación del lenguaje que los niños utilizan habitualmente, preci-

sándolo y adecuándolo a fin de hacerse entender por sus pares.

Durante estas situaciones de acción y formulación los alumnos interactúan produciendo aseveraciones. Sin embargo, no es suficiente formularlas; también es necesario convencer a uno o varios interlocutores de la validez de las afirmaciones que se hacen. En este caso los alumnos deben elaborar argumentos que aseguren la veracidad de los procedimientos empleados y de los resultados obtenidos.

Cuando el alumno ha respondido a las situaciones propuestas no es necesariamente consciente que ha producido un conocimiento que podrá utilizar en otras ocasiones. Para transformar sus respuestas y sus conocimientos en "saber" deberá, con la ayuda del maestro, despersonalizarlos y descontextualizarlos, para poder reconocer en lo que ha hecho un conocimiento cultural reutilizable. Se trata de institucionalizar algunos conocimientos que hasta el momento fueron considerados instrumentos y darles el status de objeto matemático. La institucionalización es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso de aprendizaje. Para el alumno es una forma de regular su propio saber y asegurarse la posibilidad de progresar en el aprendizaje.

Es necesario aclarar que un solo problema es insuficiente para aprender un concepto. El alumno debe resolver diversos problemas, en contextos diferentes, con números diferentes, etc., para afianzar o resignificar e institucionalizar las nociones aprendidas.

No hay que olvidar que ésta es sólo una parte del trabajo. También ocupa un lugar muy importante el lenguaje como instrumento para comunicar y validar los conocimientos.

3 Expectativas de logros

Se espera que alumnos y alumnas:

- Planteen y resuelvan problemas poniendo en obra diferentes estrategias.
- Utilicen procedimientos numéricos o no numéricos para resolver problemas con números naturales.
- Codifiquen números naturales a partir de la comprensión del sistema de numeración.
- Comprendan y usen las operaciones y relaciones entre números naturales para resolver problemas, seleccionando el cálculo adecuado.
- Reproduzcan y describan cuerpos y figuras planas usando propiedades.
- Apliquen los conceptos de ubicación y transformación al estudio del espacio.
- Distingan las diferentes magnitudes y realicen mediciones usando unidades convencionales o no.

4 Propuesta de Contenidos para el Primer Ciclo

Criterios de selección y organización de contenidos

El diseño curricular toma los contenidos de los CBC y los organiza en ejes que, en algunos casos, coinciden con los bloques. En otros casos los bloques se reagrupan teniendo en cuenta fines didácticos.

El eje **Número y Operaciones** incluye contenidos de dos bloques de los CBC: "Número" y "Operaciones", pues se tiene en cuenta que los conjuntos numéricos adquieren su significación por las relaciones y operaciones que se definen entre sus elementos. Este eje se mantiene durante los dos ciclos.

En cada ciclo se enfatiza el estudio de un conjunto diferente, que incluye los anteriores: en el primer ciclo, los números naturales; en el segundo, los racionales positivos. El conjunto numérico de los reales se tratará en el tercer ciclo.

Los contenidos propuestos en los CBC para el primer ciclo en los bloques "Lenguaje gráfico y algebraico" y "Estadística y probabilidad" han sido incorporados al eje **Número y Operaciones** teniendo en cuenta que ellos amplían el significado de los números.

Medida es eje en los dos primeros ciclos. Toma los contenidos del bloque "Mediciones" de los CBC, salvo los cálculos con ángulos y los de superficies y volúmenes de las figuras del segundo ciclo. Estos contenidos corresponden tanto a conceptos de geometría como de medida, por tal motivo se incluyen en el eje **Geometría** en el tema **Geometría y Medida**.

Asimismo, en el primer ciclo se incorporan al eje **Medida** los conceptos correspondientes a fracciones y decimales que en los CBC se encuentran en el bloque "Número". Se trata de darles status de saber matemático a los conocimientos informales que los alumnos poseen por su uso en la vida diaria. Las fracciones y decimales aparecen vinculados a los usos sociales, generalmente en situaciones de medición, uso de dinero o lectura de precios. Ésta será la primera aproximación a los números racionales positivos.

Los contenidos han sido distribuidos en tres columnas que indican etapas; es necesario haber adquirido los contenidos de cada una de ellas para pasar a la siguiente. Las etapas fueron pensadas para que coincidan con los años escolares, sin embargo son flexibles; cada institución podrá distribuir el tiempo de desarrollo de las mismas atendiendo a su realidad.

Las grillas de contenidos se organizaron teniendo en cuenta que algunos temas se desarrollan a lo largo del ciclo con diferente nivel de complejidad. Esta situación se pone en evidencia en la lectura en sentido horizontal y está indicada con flechas.

La secuenciación de contenidos de un año a otro y la articulación entre ciclos tiene en cuenta los distintos ritmos de apropiación y las variables didácticas que hacen evolucionar los procedimientos de los alumnos y alumnas y sus conceptualizaciones.

Un ejemplo es el siguiente:

Eje Números y Operaciones - Primer Ciclo

El Número Natural La sucesión natural. Los números de 0 a 100. Escrituras aditivas equivalentes de un número (ejemplos: 17 = 8 + 9 = 10 + 7 = ...).	**El Número Natural** La sucesión natural de 0 a 1000. Escrituras aditivas equivalentes de un número (ejemplos: 354 = 300 + 50 + 4 = 200 + 150 + 4 = ...).	**El Número Natural** La sucesión natural de 0 a 10000. Representación de números naturales en la recta numérica. Escrituras equivalentes de un número usando la adición y la multiplicación por 10, 100, 1000.

Debemos leer que en la primera etapa del primer ciclo se trabaja con los números hasta 100. En la segunda se trabaja con los números hasta 1000 y en la tercera, hasta 10000. También se muestra una complejización para trabajar diferentes escrituras de un número.

Otros temas se cierran en una o dos etapas, o comienzan en la segunda o última etapas. Por este motivo hay espacios en blanco en algunas columnas. Por ejemplo, el contenido "Múltiplos y divisores de un número" comienza en la segunda etapa del segundo ciclo y se continúa con "Divisibilidad" en la tercera etapa. Por lo tanto, hay un espacio en blanco en la columna correspondiente a la primera etapa.

Dentro de cada columna hay una organización por temas, indicados con letra "negrita", lo que no significa necesariamente una secuencia temporal. Su tratamiento podrá hacerse de manera simultánea y corresponde a la instancia institucional de concreción del currículum.

Por ejemplo, cuando se trabaja el eje **Geometría** no es necesario haber agotado las **Nociones espaciales** para comenzar el tratamiento de los otros temas. Esta observación vale también para **Cuerpos, Figuras planas, Líneas o Movimientos**.

Los contenidos están escritos con dos estilos de letra: normal y cursiva. La letra normal corresponde a los contenidos conceptuales y la cursiva a los procedimentales. Éstos últimos se intercalan en esta grilla con los conceptuales correspondientes para indicar que, en la construcción del concepto, están estrechamente ligados. En algunos casos al finalizar cada eje se indican contenidos procedimentales generales para los conceptos tratados en dicho eje.

Los contenidos procedimentales generales por ciclo, así como los actitudinales atraviesan todos los ejes de contenidos propuestos.

Bajo el título "Orientaciones Didácticas" se leerán, en primer término, aspectos generales que corresponden tanto al primero como al segundo ciclo. Luego se encuentran las particularidades de cada eje para cada ciclo.

La tabla siguiente muestra la distribución de los ejes del primero y segundo ciclos de la EGB:

EJES / CICLOS	Números y Operciones	Geometría	Medida	Lenguaje Gráfico y Algebraico	Estadística y Probabilidad
1er.	↓	↓	↓		
2do.	↓	↓	↓	↓	↓

Ejes: conceptualización-descripción.

Conjuntos Numéricos

Los conjuntos numéricos adquieren su significación por las relaciones y operaciones que se definen entre sus elementos.

Los números responden a necesidades provenientes de la vida cotidiana: los números naturales sirven para contar, ordenar, cuantificar, calcular, medir; las fracciones y los decimales para expresar medidas, resultados de una división, porcentajes, proporcionalidad, probabilidad.

Los números responden también a necesidades teóricas, conformando el edificio matemático. Así, ecuaciones del tipo $a + x = b$ tienen solución en los números naturales si $a < b$. La creación del cero y de los números enteros negativos permite resolver esta ecuación sin restricciones, dando origen a los números enteros. Del mismo modo que la introducción de los enteros negativos y del cero despeja el camino para la sustracción sin restricciones, la introducción de los números fraccionarios suprime obstáculos análogos para la división. Ecuaciones del tipo $a \cdot x = b$ tienen siempre solución para a distinto de cero en el conjunto de los números racionales así generado.

Para todas las cuestiones prácticas relacionadas con las medidas, los números racionales son suficientes. Sin embargo, los matemáticos griegos descubrieron que las cosas no sucedían de modo tan simple: no todos los segmentos son conmensurables con la unidad; existen segmentos inconmensurables. La medida de esos segmentos es un número irracional. Ejemplos de ellos son Ö2, que surge de la necesidad de medir la diagonal del cuadrado usando como unidad de medida el lado y el número p, que indica la medida de la longitud de la circunferencia tomando como unidad su diámetro. Al introducir los números irracionales se amplia el campo de los números racionales. Ese conjunto más amplio es el de los números reales.

Una síntesis histórica de los números racionales muestra las ventajas de privilegiar la enseñanza de los racionales decimales como medio de designación de medidas, como medio de cálculo y como medio de aproximar cualquier real.

La historia de las fracciones empieza con las civilizaciones babilónicas y egipcias. Los egipcios se interesaron prácticamente sólo en las fracciones de numerador 1, es decir, en las divisiones de la unidad. Los babilonios, que disponían de un sistema de numeración de base 60, usaban corrientemente fracciones sexagesimales, es decir, con denominador 60, 3600, etc.

Los griegos realizaron grandes progresos; en efecto, ellos representaban los números geométricamente (longitud de segmento, área, números figurados,etcétera), por lo que fueron capaces de considerar las razones de longitudes de segmentos, lo que los condujo al concepto de número racional.

Si bien el instrumento teórico estaba bien elaborado, la falta de notación práctica complicaba el cálculo. Son los hindúes quienes superponen numerador y denominador, y los árabes (1550) quienes separan los números con la barra de fracción. Este trazo se impone definitivamente en el siglo XVII.

Tomó mucho tiempo para que la escritura decimal fuera la que conocemos hoy. Hubo que esperar hasta el siglo XVI para que algunos matemáticos comprendieran que se puede utilizar para las fracciones el mismo artificio de escritura que para los enteros: cada cifra representa diez veces más que aquélla que está escrita a su derecha.

Al respecto, en los trabajos de Viete (1579) se encuentra una primera convención de escritura interesante; Stevin (1582) tiene el mérito de haber difundido el principio y los métodos de cálculo de la escritura decimal.

Los matemáticos árabes de los siglos IX, X y siguientes escribieron numerosas obras que recopilan definiciones, reglas de cálculo y ejemplos de aplicación en los que las fracciones son definidas y utilizadas de una manera más o menos ligada a la noción de razón. Un trabajo muy intenso de reflexión sobre los Elementos de Euclides permitió a los matemáticos árabes dominar rápidamente la herencia griega.

Los comentadores árabes de Euclides, como Al Hayyan (1077), se inspiraron en la idea de razón y la modificaron, insistiendo en el hecho de que, si A y B son dos cantidades de la misma especie (por ejemplo dos longitudes), A/B designa la medida de A tomando a B como unidad.

Como vemos, los autores árabes utilizaron todos, en mayor o menor grado, la noción de razón para definir la fracción. Pero es necesario disponer de un instrumento de cálculo eficaz sobre esas fracciones; es necesario, además de representar las fracciones, poder calcular con ellas. La idea verdaderamente original y genial de Al Kashi (1427) es crear un sistema en el que las operaciones sobre las fracciones puedan ser asimiladas a las operaciones sobre los enteros.

En Occidente, Stevin reinventa los números decimales sin haber tenido conocimiento de los trabajos de Al Kashi y propone un sistema de escritura y de procedimientos de cálculo para los cuales se necesita movilizar modelos operatorios que ya conoce: los válidos para los enteros. En la conclusión de su obra indica todas las simplificaciones y clarificaciones que se podrían esperar de la adopción de un sistema basado en las particiones de diez en diez de la unidad, en todos los procedimientos prácticos relativos a la agrimensura, la moneda, los cálculos de capacidad, de astronomía, etcétera.

Los decimales conservaron su papel práctico, sin status definido, hasta el final del siglo XIX, cuando matemáticos como Cantor comenzaron a interesarse por los fundamentos de la matemática.

En síntesis:

- las fracciones y decimales pueden ser considerados como sistemas organizados de designación de medidas de magnitudes: para medir el proceso de contar es insuficien te, en la mayoría de los casos la cantidad está comprendida entre dos múltiplos conse cutivos de la unidad, motivo para introducir nuevas subunidades, obtenidas por sub división de la unidad inicial en n partes iguales. Esa subunidad se designa $1/n$; y si una cantidad contiene exactamente m de esas subunidades, su medida se denota con el símbolo m/n que se llama fracción. En este caso se considera a las fracciones con restricción, pues se trata sólo de fracciones positivas.

- como división: el cociente $x = b/a$ de dos enteros a y b, resuelve la ecuación $a \,.\, x = b$. Este cociente es entero en el caso que sea divisor de b. Si no es ése el caso, la introduc ción de las fracciones como nuevos números hace posible la división sin restricciones, excepto la división por cero que nunca es posible.

Consecuentemente, en la enseñanza es importante que los conjuntos numéricos sean percibidos por los alumnos como un todo estructurado, aunque por razones didácticas se traten en diferentes momentos. Además, no hay que descuidar que los conjuntos numéricos adquieren sentido cuando se definen entre sus elementos relaciones y operaciones. Los problemas seleccionados para dar sentido a los números deberían ser tanto de la vida corriente como de la matemática misma.

Es ésta la concepción que debe reflejarse en la enseñanza.

Sistema de numeración

La necesidad de comunicar y de conservar la respuesta a la pregunta: ¿cuántos?, dio lugar a la aparición de diversos sistemas de notación, entre ellos el adoptado por nuestra cultura.

La idea de sistema de numeración (organización de los números en una sucesión cifrada que obedece a reglas) aparece con la necesidad de representar números cada vez más grandes y encontrar símbolos y palabras para todos ellos. Pero éste no es su principal objetivo. Una cuestión mucho más importante es la facilidad que procura para la realización de los cálculos.

Se pueden utilizar reglas de agrupamiento diferentes; hay muchos ejemplos: el sistema de medidas de tiempo, el sistema de medidas inglés, el sistema maya de numeración.

Se puede también reiterar la misma regla, el número de elementos elegido para constituir los grupos es la base del sistema de numeración. Así, la numeración babilónica es de base 60, la nuestra de base 10.

En lo que a la escritura de los números se refiere, en nuestro sistema de numeración la yuxtaposición de las cifras está ligada a la adición y a la multiplicación y su lugar está ligado a la potenciación.

La utilización de las potencias de 10 resuelve el problema de la escritura de números muy grandes o muy pequeños, propio de disciplinas como la física, la biología, la astronomía, la geología, etc. A esta forma de escritura se la conoce como "notación científica" y brinda un medio para comparar las magnitudes relativas entre números que escapan a una representación más sencilla.

La comprensión del sistema de numeración brinda una herramienta universal de comunicación que permite trabajar las operaciones aritméticas y representar en un mismo código, a veces en forma aproximada, todos los números reales..

Las reglas que rigen este sistema no son muy evidentes para los alumnos, por lo cual su enseñanza ha de extenderse con distinta profundidad a lo largo de la EGB.

Operaciones

Comprender una operación implica atender al sentido, las propiedades y el cálculo.

A lo largo de la escolaridad obligatoria se han de tener en cuenta tres aspectos en los distintos conjuntos numéricos en que se trabajan las operaciones:

- el significado en cada conjunto numérico,
- las formas de calcular sus resultados,
- el análisis de sus propiedades.

Las operaciones en los diferentes conjuntos numéricos adquieren sentidos distintos. Así, por ejemplo la multiplicación de números naturales:
$a \times b = a+a+a.....+a$ como suma reiterada no tiene sentido en el conjunto de
b veces
los racionales: donde $a/b \times c/d = a \times c/b \times d = (a \times (c/d))/b$.

Plantear las operaciones en contextos diferentes ayudará a los alumnos a comprender su sentido.

El cálculo está asociado al sentido de la operación. En el procedimiento de calcular intervienen la naturaleza de los números como así también las propiedades de las operaciones.

La necesidad del uso de la estimación, del cálculo aproximado o del cálculo exacto dependen de la naturaleza y del contexto del problema.

El cálculo mental con los distintos conjuntos numéricos pone en juego las propiedades de los números y de las operaciones; es un medio adecuado para realizar estimaciones y cálculos aproximados necesarios en la vida cotidiana, contribuyendo así a que los alumnos completen el sentido del número.

La construcción de los algoritmos adaptados a todas las situaciones transforma al cálculo escrito en un método confiable. El trabajo con calculadora o computadora resignifica el cálculo exacto y aproximado, ya que, si bien provee resultados aparentemente exactos, éstos pueden ser anticipados y evaluados en su significado y pertinencia, a la situación planteada por medio del cálculo estimado. El uso de estos tipos de cálculo debe extenderse a todos los conjuntos numéricos.

Para entender la estructura interna de cada operación y formalizar sus propiedades se necesita llegar a trabajarlas como entidades ideales independientes de contextos particulares. De allí que esta formalización se remita al último ciclo de la EGB.

Geometría

La geometría comienza siendo un conjunto de reglas y conocimientos empíricos, obtenidos por vía experimental y usados por los constructores y medidores de terreno de los antiguos pueblos orientales. Surge, pues, como una ciencia empírica, en la que los esfuerzos de teorización están al servicio del control de las relaciones del hombre con su espacio circundante.

La organización deductiva de la geometría aparece con los Elementos de Euclides (siglo III a.c.). La vía deductiva constituye una característica del saber para los griegos, y por lo tanto la geometría ocupa un lugar fundamental en su formación intelectual. Pasa a ser una teoría de la racionalidad, más que una teoría del espacio.

En el siglo XIX se cuestiona la necesidad de la Proposición V de los Elementos, relativa al paralelismo. Esto da lugar a la aparición de una pluralidad de teorías geométricas que coinciden en la idea que el espacio físico puede ser distinto de la representación intuitiva que de él nos hacemos.

A fines del siglo XIX y a principios del siglo XX la geometría se organiza de modo tal que prescinde en su construcción de toda relación con el mundo sensible, edificándose totalmente en base a la axiomática. Esto permite pensar a la teoría geométrica como teoría matemática pura, cuyo alcance y significación pueden ser apreciados por sí mismos y en sí mismos.

La geometría de nuestros días vuelve a plantear la relación de la teoría geométrica con base axiomática, con lo sensible.

Chevallard distingue el espacio sensible (espacio que contiene los objetos y que es accesible por vía de los sentidos) y el espacio geométrico resultado de un enfoque teórico para volver razonable lo sensible.

El dominio del espacio, es decir, la posibilidad de un control eficaz del sujeto para sus relaciones con el espacio sensible, se facilita si se dispone de conocimientos geométricos aplicables al problema espacial a resolver.

La exploración de fenómenos geométricos conduce al desarrollo de la geometría. Esta ciencia, como en otras, posee una fase experimental que ha permanecido esencialmente invariable por varios milenios. La experiencia es, fundamentalmente, una experiencia gráfica, que supone un soporte (hoja de papel, pantalla de la computadora, etc.) y un instrumento de trazado.

Por consiguiente, el estudio de las figuras (conjunto de puntos del espacio) se sustenta en sus representaciones, ya sean objetos que ocupan dichos puntos o dibujos, gráficos, esquemas.

Las construcciones geométricas son un medio de estudio de las figuras, las que suponen el uso de instrumentos para su trazado. Ellas permiten un conocimiento de

propiedades geométricas que la experiencia y la intuición han aportado. Luego estas propiedades se sistematizan y organizan deductivamente conformando la edificación racional de la geometría.

El estudio de las figuras se completa con el estudio de las transformaciones. Las transformaciones son funciones geométricas que ponen en correspondencia conjuntos de puntos del espacio.

Medida

La historia de la evolución de la idea de Medida se desarrolló paralelamente a la de los números. Así entre los babilonios y egipcios importa el punto de vista pragmático: la habilidad en el cálculo de longitudes y áreas es más importante que el rigor. Este último es preocupación de los griegos quienes marcan un hito importante con la demostración de la irracionalidad de Ö2, razón de la diagonal del cuadrado al lado de ese cuadrado.

Este descubrimiento fue el origen de la primera teoría rigurosa y coherente de las razones de magnitudes desarrolladas por Eudoxio y Euclides. Arquímedes, por otra parte, utiliza demostraciones con base geométrica para calcular longitudes, áreas y volúmenes.

Recién al finalizar el siglo XVIII todos los métodos particulares se estructuran en una teoría unificante de la medida: la del cálculo infinitesimal, el cálculo diferencial e integral, desarrolladas entre otros, por Leibniz y Newton y que constituyen el análisis matemático.

Hasta acá se trata de la historia de la medida "clásica", la referida a las magnitudes medibles. Pero no es aún la medida tal como la concibe la matemática; ésta se completa en el siglo XIX con la integral de Cauchy- Riemann para el cálculo de longitudes, áreas y volúmenes.

La matemática contemporánea privilegia la noción de función. Los matemáticos desarrollaron un modelo explicativo de la medida en términos de función y la teoría de las integrales condujo a introducir hacia fines del siglo XIX y principios del XX la noción de medida de un conjunto. Más recientemente, el desarrollo de la estadística y probabilidades, llevó a medir los conjuntos e introducir la función numérica sobre un conjunto con propiedades específicas.

Se entiende por magnitud la cualidad común a los elementos de un conjunto que los hace igualables y sumables. Todos los elementos iguales entre sí tienen la misma cantidad de magnitud.

Se llama magnitud medible a aquella para la cual es posible definir una suma. Es importante observar que esta suma puede ser definida a partir de procedimientos, de utilización de instrumentos, pero sin que sea necesario usar números. Aún cuando en la práctica la suma de cantidades de una magnitud es definida a partir de la suma de números (sus medidas), es importante recordar que puede ser definida sin el recurso numérico.

Desde el puntò de vista matemático, esta suma definida para una magnitud medible posee propiedades análogas a la adición de números: asociatividad, conmutatividad, existencia de elemento neutro. Señalemos finalmente que algunas magnitudes no son medibles por no ser posible definir en ellas la suma, como lo es con las temperaturas.

Medir una cantidad x de una magnitud, habiendo elegido una unidad a significa establecer la relación que existe entre x y n.a con n e R.

El establecimiento de un sistema métrico legal tiene un objetivo político: evitar los fraudes en el comercio.

Para Stevin el interés del sistema métrico es disponer de un sistema de cuantificación de magnitudes que no esté disociado de una estrategia de cálculo.

Lenguaje Gráfico y Algebráico

Después de mucho tiempo los matemáticos comienzan a utilizan las representaciones gráficas.

La palabra "función" aparece con Leibniz en 1694 y tiene un sentido puramente geométrico: abscisa, ordenada, radio de curvatura son funciones de un punto en una curva. En el siglo XVII el concepto de función es desprovisto de toda consideración geométrica.

Las notaciones también evolucionaron: en 1734 Euler utiliza por primera vez la notación fx, muy próxima a la notación f(x) que designa la imagen de un elemento x del conjunto de partida por la función f.

El simbolismo más utilizado actualmente precisa el conjunto de partida, el conjunto de llegada y la correspondencia entre un elemento del conjunto de partida y su imagen en el conjunto de llegada.

Se escribe $f : A \to F$

$x \to f(x)$

Si F es un conjunto de números, la función f es una función numérica.

La descripción de una función numérica se utiliza para responder a algunos tipos de problemas, por ejemplo: organizar datos, buscar regularidades o tendencias, hacer previsiones, etc.. Las ventajas o desventajas de una descripción dependen del tipo de problema.

Así cuando el dominio de definición de una función es restringido y el campo de valores tomados poco disperso se utiliza una tabla o un gráfico porque se visualiza mejor la información.

Cuando el dominio de definición de una función es un campo numérico muy amplio o los valores tomados están muy dispersos, el empleo de fórmulas provee mucha información en un mínimo de lugar. El empleo de fórmulas necesita un cierto grado de familiaridad con las notaciones formales.

Los gráficos (en coordenadas cartesianas o polares) pueden contener también mucha información. Así, en una tabla o en un gráfico se pueden ver las regularidades o las tendencias (función creciente, decreciente o no creciente ni decreciente). Las representaciones gráficas pueden ser utilizadas también como instrumentos para la resolución de problemas.

El interés de un gráfico aparece en los problemas donde se trata de sintetizar resultados para comunicarlos, visualizar regularidades o tendencias o utilizarlo como instrumento para analizar y tratar un problema.

En ciertas ocasiones, la representación gráfica permite hacer previsiones y hacer hipótesis sobre la fórmula asociada; en otras para decodoficar la fórmula es útil hacer una representación gráfica.

Estadística y Probabilidad

La estadística y las probabilidades son instrumentos que permiten interpretar mucha información de que reciben las personas cotidianamente. Se han incorporado también a casi todas las áreas del conocimiento contribuyendo a su desarrollo.

El cálculo de probabilidades es uno de los capítulos de la matemática que ha evolucionado notablemente en los últimos años hasta convertirse en una de las disciplinas matemáticas más desarrolladas y estrechamente ligada al mundo real y a los problemas de otras ciencias. Sin embargo no es solamente un medio auxiliar. En las últimas décadas se ha convertido en una rigurosa disciplina matemática con sus problemas y métodos propios.

Esta ciencia surgió a mediados del siglo XVII, su punto de partida fue el estudio de los juegos de azar.

Las situaciones de la vida diaria son en su mayoría situaciones que dependen del azar para cuya interpretación se requiere del pensamiento probabilístico, que involucra justamente las nociones de azar e incertidumbre.

La Estadística se ocupa de prever con cierto grado de certeza qué podrá suceder en el futuro a partir de un conjunto de hechos traducidos en números.

La Estadística Descriptiva se ocupa de organizar e interpretar datos obteniendo medidas que dan información de los mismos. La Estadística Inferencial utiliza estas medidas para hacer generalizaciones o predicciones.

Contenidos actitudinales del Primer Ciclo

Confianza en las posibilidades de resolver problemas, gusto por generar estrategias personales y seguridad en la defensa de los argumentos.

Disposición para aceptar reglas y respetarlas y para reconocer errores y logros en la resolución de problemas.

Curiosidad, apertura y duda como base del conocimiento matemático.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales del Primer Ciclo

NÚMERO Y OPERACIONES - PRIMER CICLO

El Número Natural Funciones y usos en la vida cotidiana (contar, ordenar, cardinalizar, medir, identificar,...). *Comparación de colecciones y lugares en una sucesión desde el punto de vista numérico, correspondencias, conteo, estimación, cardinalización.* *Utilización de diferentes formas de obtener el cardinal de un conjunto.* Acciones que dan sentido a las operaciones (agregar, reunir, quitar, separar, repartir). Relaciones de mayor, igual, menor, uno más, uno menos, anterior, posterior, siguiente, entre,... La sucesión natural. Los números de 0 a 100. Escrituras aditivas equivalentes de un número (ejemplos: 17 = 8 + 9 = 10 + 7 = ...). Notación numérica. *Comparación de números naturales desde el punto de vista cardinal y ordinal.* *Identificación de regularidades en la sucesión numérica y su utilización para escribir y comparar números*	**El Número Natural** → La sucesión natural de 0 a 1 000. → (ejemplos: 354 = 300 + 50 + 4 = 200 + 150 + 4 = ...) Sistema de numeración decimal: unidades de distinto orden (unidades, decenas, centenas). Equivalencias. →	**El Número Natural** → La sucesión natural de 0 a 10 000. *Representación de números naturales en la recta numérica.* Escrituras equivalentes de un número usando la adición y la multiplicación por 10, 100, 1000. Sistema de numeración decimal: unidades de distinto orden (unidades, decenas, centenas, unidades de mil...). Equivalencias. →

Lectura y escritura de numerales.	*Utilización del sistema de numeración decimal para leer, escribir, comparar, descomponer y componer numerales.*	→ → *Encuadre de números entre decenas, centenas, etc.;* *Aproximación de números a decenas, centenas, unidades de mil.*
Suma y resta Simbolización Ecuaciones (...+b=c; a+...=c)	**Suma y resta** Concepto y simbolización → Algoritmos	**Suma y resta** → → *Uso de los algoritmos de adición y sustracción con polidígitos.*
Cálculos de adición y sustracción mentales y escritos: - descomposiciones aditivas de 10 y de 100; - complementos a 10 y a 100.	→ - descomposiciones aditivas de 100; - complementos a 100 - distancia entre dos números; - uso de las propiedades conmutativa y asociativa de la adición en cálculos.	→ descomposiciones aditivas de 1 000; 2 000...; - complementos a 1 000.
Regularidades numéricas que involucran suma y resta.	→	→ Tablas y diagramas expresando relaciones numéricas. *Descripción e interpretación de la información brindada por tablas, diagramas y gráficos.*

	Multiplicación y división Concepto y simbolización. Escalas ascendentes y descendentes. Ecuaciones con solución en naturales (a x ...=c). Tabla de multiplicaciones. Algoritmo de la multiplicación por dígitos. Uso de las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva de la multiplicación en cálculos. *Análisis de propiedades de la multiplicación en tablas.* Números pares e impares. →	**Multiplicación y división** → → → → *Uso del algoritmo de la multiplicación por dígitos.* → → Algoritmo de la división por dígitos. *Uso del algoritmo de la división por dígitos.* →
Elaboración y utilización de distintas estrategias de cálculo exacto.		*Elaboración y utilización de distintas estrategias de cálculo exacto y aproximado.* *Estimación del resultado de un cálculo con distintas estrategias.* *Invención de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.* *Elaboración de un problema a partir de un conjunto de datos.*
Evaluación de la razonabilidad de los resultados de los cálculos. *Lectura e interpretación de enunciados (orales, escritos y gráficos).*	→ →	→ → *Lectura, escritura y comparación de fracciones usuales.*

Interpretación de patrones numéricos. *Recolección de datos en distintas formas.*	→ *Confección de diagramas y tablas para ejemplificación de relaciones numéricas.* *Uso de relaciones funcionales para resolver situaciones problemáticas utilizando tablas, diagramas, etc.* → *Organización y análisis de información*	Relación de la expresión oral, la representación concreta o gráfica y la escritura simbólica de fracciones. Exploración de equivalencias entre fracciones a través de la representación concreta o gráfica. Encuadre y aproximación de números naturales. Regularidades numéricas que involucran dos o más operaciones. → → → → *Uso de la calculadora para investigar regularidades y propiedades de los números.*

EJE GEOMETRÍA - PRIMER CICLO

Nociones espaciales Orientación y ubicación de los objetos en el espacio. Representaciones verbales y gráficas de recorridos en el espacio próximo. Puntos de referencia. Codificación de desplazamientos. *Interpretación, utilización y elaboración de códigos para describir la ubicación de un objeto en el espacio.*	**Nociones espaciales** Orientación y ubicación. Representaciones gráficas de recorridos en el espacio cercano (barrio, ciudad, etc.). → → Recorridos en una cuadrícula. →	**Nociones espaciales** Representaciones gráficas de recorridos en el plano. → → → *Interpretación, utilización y elaboración de códigos para describir la ubicación de un objeto en el plano.*
Cuerpos Clasificación en poliedros y redondos. Clasificación en convexos y no convexos. *Identificación y denominación de los cuerpos usados en las clasificaciones.* *Reproducción usando diferentes técnicas.* *Descripción oral.*	**Cuerpos** Clasificación de cuerpos redondos: esferas, cilindros, conos. → → →	**Cuerpos** Clasificación de cuerpos poliedros según sus caras: prismas, pirámides. Elementos: caras, bases, aristas, vértices. → → *Descripciones.*
Figuras planas Clasificación en convexas y no convexas. Clasificación en polígonos y no polígonos. *Identificación y denominación de figuras.*	**Figuras planas** Clasificación de figuras planas según el número de lados. Elementos: lados, vértices. *Identificación y denominación de las figuras clasificadas.*	**Figuras planas** Clasificación de triángulos por sus lados. →

Reproducción usando diferentes técnicas. *Descripción oral.* *Composición y descomposición de formas a partir de figuras geométricas.*	→	*Construcción de triángulos usando regla y compás.* *Descripción de figuras en base a sus propiedades.* *Reproducción de figuras usando papel cuadricula.*
Líneas Uso de la regla no graduada para el trazado de rectas. Uso del compás para trazar curvas y para transportar segmentos.	→	**Líneas** → Uso del compás para trazar curvas y para transportar segmentos.
Movimientos *Reconocimiento de simetrías y traslaciones en mosaicos, guardas y papeles decorados.*	**Movimientos** *Reconocimiento de figuras simétricas (por simetría axial).* *Reproducción de figuras simétricas usando diferentes técnicas (espejos, papel de calcar, recortes, plegados, etc.).*	**Movimientos** → → *Utilización de traslaciones y simetrías para construir mosaicos, guardas y papeles decorados.*

EJE MEDIDA - PRIMER CICLO

Longitud *Comparación, clasificación y ordenamiento de objetos según su longitud.* Unidades no convencionales.	**Longitud** Unidades convencionales. El centímetro.	**Longitud** Distancia. Unidades convencionales (m, cm, mm, km). Fracciones usuales: ½, ¼, ¾, 1½, etc. para designar medidas de longitudes La regla graduada.
Capacidad *Comparación de objetos según su capacidad.* Unidades no convencionales.	**Capacidad** Unidades convencionales: el litro. * Fracciones usuales: ½, ¼, ¾, 1½, etc. para designar medidas de capacidades	**Capacidad** →
Peso *Comparación de masas usando la balanza de dos platillos.* Unidades no convencionales.	**Peso** → →	**Peso** *Comparación de masas* Unidades convencionales: el kilogramo. La balanza.
Tiempo *Comparación de duraciones.* *Lectura de calendario.*	**Tiempo** →	**Tiempo** *Lectura de distintos relojes.*

		Sistema monetario Unidades actuales. Usos de escrituras decimales. *Interpretación de los números con coma que aparezcan en situaciones cotidianas.*
Elección de unidades pertinentes al atributo a medir.	→	→
Elaboración y realización de estrategias personales para llevar a cabo mediciones.	→	
Estimación de medidas y comprobación de esas estimaciones.	→	→
	Medición con distinto grado de precisión.	→
Comparación y ordenación de cantidades.	*Uso de instrumentos de medición.*	→
		→
	→	→
		Establecimiento de relaciones de comparación, equivalencia y orden entre las distintas unidades de medida. *Operación con cantidades enteras y fraccionarias.*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
■ Descripción de experiencias de convivencia familiar. ■ Identificación de correspondencias entre acciones y normas. ■ Observación y explicación de situaciones de conflicto. ■ Descripción y narración de situaciones de discriminación, intolerancia y falta de respeto en la vida cotidiana. ■ Ejercicio de la reflexión oral, en forma personal y grupal.	■ Descripción de experiencias de convivencia en grupos de amigos. ■ Observación e identificación de normas escolares: correspondencia entre su respeto, violación y sanción. ■ Observación y explicación de situaciones de conflicto. ■ Descripción y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia y respeto en la vida cotidiana. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.	■ Descripción de experiencia de convivencia comunitaria. ■ Observación e identificación de normas en instituciones cercanas. Observación y análisis de situaciones de conflicto. ■ Descripción y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia y falta de respeto en acciones o manifestaciones públicas. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.

5 Orientaciones Didácticas para el Segundo Ciclo

Números y Operaciones

El primer conjunto numérico que los niños estudian en la escuela primaria y en especial en el primer ciclo es el de los números naturales. También en este ciclo se introducen las fracciones y los decimales vinculados a los usos sociales, generalmente en situaciones de medición, uso de dinero o lectura de precios, razón por la cual estos contenidos han sido incorporados al eje Medida.

Se trata de darle status de saber matemático a los conocimientos informales que los alumnos poseen por el uso en la vida diaria. Ésta será la primera aproximación a los conjuntos numéricos que se irá complejizando en los dos ciclos.

Cuando los alumnos llegan a la escuela poseen algunos conocimientos numéricos. Se trata entonces de tomarlos en cuenta y promover su utilización en problemas para que las palabras y los signos tomen sentido.

Los alumnos pueden reconocer dos funciones del número natural que servirán para construir el sentido:

- El número como memoria, es decir el número se usa para recordar una cantidad que no está presente, (memoria de la cantidad) o para recordar un lugar en una lista ordenada (memoria de la posición o del orden). Se reconocen de esta forma los dos aspectos que constituyen el número: cardinal y ordinal.

- El número sirve también para anticipar resultados de situaciones no presentes o no realizadas aún de las que se dispone de algunas informaciones. Son situaciones que serán tratadas más tarde por el cálculo.

Algunos problemas que se pueden proponer para dar sentido a los números son, por ejemplo: comparar dos o más colecciones, armar o completar una colección para que tenga tantos elementos como otra dada, desplazarse en una pista graduada, reunir dos o más colecciones, distribuir una colección en subcolecciones, partir una colección en partes equivalentes o no.

En la resolución de estos problemas los alumnos y alumnas ponen en juego procedimientos diversos, que dependen de la situación. El maestro, apoyándose en los procedimientos espontáneos de los niños, los llevará hacia la elaboración de los conocimientos matemáticos instituidos.

A la construcción del sentido del número se agrega la simbolización. Esto implica aprender a nombrar, leer y escribir los números.

La primera etapa de este ciclo debe estar dedicada a la construcción de la cardinalidad y ordinalidad de los números del 1 al 100, resolviendo situaciones que ayudarán a afianzar las relaciones entre la designación oral, la escrita y el significado numérico.

Los niños saben desde los 4 o 5 años que contar es enunciar una serie de nombres específicos y que además están ordenados. Saben además que decir cien o mil significa saber muchos números y que no es lo mismo decir diez o quince. En principio podría pensarse que es sólo una sucesión de nombres aprendidos de memoria, pero se trata en realidad de un

conocimiento muy útil. Estos nombres aprendidos primero por gusto o para dar satisfacción a los demás, se cargarán de significado con el conjunto de actividades que se organizarán y se propondrán a los niños. Se trata de privilegiar al principio, un enfoque global del nombre de los números y de su escritura, teniendo en cuenta sus conocimientos adquiridos fuera de la escuela, en sus familias, juegos, televisión.

El primer contacto con la designación de los números se hace casi exclusivamente a nivel oral, posteriormente en forma escrita y a partir de la sucesión que está representada, por ejemplo, en el calendario.

Es así como los niños y niñas comienzan a percibir la organización de la sucesión escrita que pone en evidencia el aspecto algorítmico de la escritura.

Esta organización se empieza a descubrir cuando recitan la serie numérica y dicen por ejemplo: veintiocho, veintinueve, veintionce...

Los niños y niñas son capaces de decir que entre 30 y 40 todos los números se escriben con un 3 adelante, aunque no sean capaces de dar un significado al 3.

Finalmente se pondrá en evidencia el rol de los agrupamientos de a diez y de su recursividad. En este momento se insiste en la significación de las cifras en función de su posición en la escritura del número, es decir sobre el algoritmo ligado a las ideas de agrupamiento de a diez y de cambios. Esta es una tarea específica de la segunda etapa.

La idea de «sistema de numeración» (organización de los números en una sucesión cifrada que obedece a reglas ligadas a los agrupamientos de a diez) aparece por la ampliación del campo numérico. Esta idea de sistema aparece con la necesidad de escribir números cada vez más grandes y por lo tanto de encontrar símbolos y palabras para todos ellos y para poder registrarlos.

En primer ciclo los alumnos podrán utilizar materiales concretos, tales como un contador o el multibase u objetos cualesquiera que los ayuden a reflexionar sobre este tema.

En esta etapa las operaciones están ligadas intrínsecamente a las condiciones del problema y su planteo requiere de un razonamiento lógico importante.

Antes del trabajo con los algoritmos convencionales cuya comprensión total requiere la de las leyes del sistema de numeración (en especial la del valor relativo) y de las propiedades del conjunto numérico con que se opera, es conveniente una actividad sistemática con cálculos mentales y escritos descomponiendo y componiendo los números como totalidades (en lugar de trabajar con las decenas, centenas, etc.) y asociándolos de acuerdo a cálculos y operaciones más simples que los alumnos y alumnas hayan memorizado comprensivamente y puedan controlar.

Al finalizar el ciclo los alumnos y alumnas deberán estar en condiciones de resolver problemas en base a las cuatro operaciones básicas, en contextos diferentes, lo que contribuirá a la comprensión de que una misma expresión simbólica puede representar una amplia gama de situaciones.

Comparar, medir, reproducir longitudes, masas o volúmenes se consideran actividades fundamentales y en consecuencia, deben ser aprendidas en los primeros años de escolaridad, después de clasificar, ordenar, contar o reproducir colecciones finitas. Estas

actividades ponen en funcionamiento los números racionales. Es posible organizar estos aprendizajes tomando en cuenta la estructura matemática que los define y rige su uso, porque existen prácticas sociales similares a aquéllas que dieron origen a este saber.

Geometría

Los conceptos de la geometría pueden ser introducidos a partir de problemas espaciales, donde éstos aparezcan como instrumentos privilegiados para anticipar la solución espacial.

En el espacio sensible, el alumno controla sus relaciones efectivas de manera continua con la ayuda de los cinco sentidos. Es deseable que el alumno pase de un control empírico a un control por medio de razonamientos. Ese paso se traduce por la posibilidad de:

- Reconocer, describir, reproducir o transformar objetos.
- Reconocer, describir, construir o transformar figuras; fundamentando las aseveraciones y construcciones.
- Identificar y reconocer figuras (conjunto de puntos del espacio), probar enunciados,
- usando las condiciones necesarias y suficientes. Prever la posibilidad o no de la realización efectiva de una construcción y realizarla.

El planteo de situaciones que impliquen acciones de clasificar, reproducir, describir, construir y representar convencionalmente figuras de una, dos o tres dimensiones se constituirá en medio para su aprendizaje. Además le permitirá al alumno o alumna enriquecer sus experiencias y apoyarse sobre su saber empírico para estructurar el saber geométrico.

Para la reproducción de un objeto el alumno y alumna dispone de un objeto físico y debe realizar otro identificable con el modelo.

Describir un objeto es comunicar formulaciones que permitan identificarlo, reproducirlo o representarlo utilizando el lenguaje geométrico. La descripción es entonces una actividad de comunicación donde se pasa de un objeto físico a un discurso sobre ese objeto o sobre la imagen o la representación que se ha hecho cada uno.

Para que los alumnos y alumnas puedan progresar en el estudio de la geometría es muy importante que hayan podido construir un sistema mental de referentes a partir de las experiencias con el espacio físico: acciones sobre los objetos, descripciones orales o gráficas de los objetos, etc.

Con esta finalidad también poden utilizarse técnicas de plegado, modelado, recortado, uso de papeles blancos, cuadriculados, carbónicos, etc.

Las actividades de geometría en el primer ciclo deben tomar en cuenta todo lo que hace a la relación del niño o niña con el espacio: le deben permitir coordinar las informaciones que obtiene del entorno a partir de los sentidos, con su acción y con la palabra.

Se trata de favorecer el dominio de "saberes-hacer" que resulten operacionales en situaciones de identificación de una figura, más que de dar una definición. Es indispensable que los alumnos y alumnas de este nivel acumulen experiencia sensible y comiencen a

adquirir algunos "saberes-hacer" que operen como medios de reconocimiento de figuras y propiedades.

Los movimientos o transformaciones geométricas como las simetrías, rotaciones, traslaciones y semejanzas pueden estudiarse en el primer ciclo a partir de actividades de papeles pintados, plegados, etc.

El vocabulario geométrico también evoluciona con el nivel de los alumnos. En el primer ciclo pueden utilizarse términos convencionales ocasionales que sirvan para distinguir un objeto matemático.

Medida

En el primer ciclo los niños y niñas clasifican y ordenan objetos por su longitud, masa o capacidad, primero por comparación directa, más tarde utilizando una unidad no convencional o las convencionales más usuales. Se les dará la ocasión de utilizar, construir o graduar los instrumentos de medida (regla, balanza, vaso medidor).

En relación al área y volumen las actividades propuestas para este ciclo tienen como finalidad hacer tomar conciencia a los niños de la extensión y el lugar que ocupan en el espacio los objetos.

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo

- Leer, escribir y ordenar números naturales hasta 10 000.
- Resolver situaciones problemáticas usando las operaciones pertinentes.
- Elaborar, utilizar y explicar estrategias de cálculo mental exacto y aproximado.
- Evaluar la razonabilidad de los resultados de problemas y cálculos.
- Usar convenientemente las propiedades de las operaciones.
- Utilizar los algoritmos de la adición y sustracción, multiplicación y división de números naturales.
- Recolectar, organizar, interpretar y comunicar información por medio de tablas y gráficos.
- Interpretar, utilizar y elaborar códigos para describir la ubicación de objetos en el espacio de dos dimensiones.
- Clasificar, identificar, nombrar y describir cuerpos y figuras planas en base a sus propiedades.
- Reproducir cuerpos y figuras planas usando diferentes técnicas.

- Usar instrumentos geométricos en forma adecuada.
- Utilizar traslaciones y simetrías para construir figuras planas, mosaicos, guardas, etc.
- Reconocer en objetos las magnitudes longitud, capacidad y masa.
- Comparar distintas duraciones de tiempo.
- Medir distintas cantidades de longitud, capacidad, masa y tiempo, usando unidades convencionales o no.
- Elegir la unidad pertinente a la magnitud a medir.
- Usar instrumentos de medición (regla graduada, balanza, distintos relojes).
- Además, es necesario acreditar los Procedimientos Generales relacionados con el quehacer matemático correspondientes al Ciclo, que atraviesan todos los contenidos involucrados en estos lineamientos.

7 Articulación

Articulación de la propuesta curricular de Matemática de Educación Inicial con Educación General Básica 1

La articulación entre el Nivel Inicial y la EGB se pone en evidencia en los ejes. El Número Natural, Espacio y Geometría y Magnitudes Físicas en el Nivel Inicial tienen sus correspondientes: Número y Operaciones, Geometría y Medida en el Primer Ciclo de la EGB.

No obstante se debe tener en cuenta que las competencias cognitivas y los ritmos de apropiación de los alumnos son diferentes en cada ciclo.

Para atender a estas diferencias las variables didácticas constituyen un elemento importante que ayuda a regular y a hacer evolucionar los procedimientos de los alumnos y sus conceptualizaciones. Así, en el aprendizaje de los números una variable a considerar será el tamaño de los números: los niños y niñas del Nivel Inicial podrán hacer comparaciones, operar, leer y escribir números hasta 30, mientras que los del Primer Ciclo podrán hacerlo hasta 10 000. Esta variable genera una complejización en relación al saber y a los procedimientos; en el Nivel Inicial no se utiliza el Sistema de Numeración, en el Primer Ciclo sí.

En el eje Espacio y Geometría, el tamaño y las características de los espacios determinan diferentes modos de conceptualizarlos, ya que las acciones que el sujeto realiza en ellos son de naturaleza diferente. En un espacio abierto y amplio como el campo o la ciudad, el sujeto necesita elaborar un sistema de referencia más complejo, más intelectualizado que el que necesita para ubicarse en la sala o en una mesa.

También en el espacio próximo o sensible el alumno controla sus relaciones efectivas con la ayuda de los cinco sentidos. Así un niño o niña del Nivel Inicial podrá descubrir algunas propiedades de cuerpos teniéndolos a la vista y en el Primer Ciclo podrá describirlos como un modo de evolucionar en las conceptualizaciones.

Éstos son sólo algunos ejemplos que ilustran el modo de realizar la articulación.

Articulación de la propuesta curricular de Matemática de Educación General Básica 1 con Educación General Básica 2

Los ejes del Primer Ciclo de la EGB: Número y Operaciones, Geometría y Medida continúan en el Segundo Ciclo, incorporándose además Lenguaje Gráfico y Algebraico y Estadística y Probabilidad.

Con respecto al eje Número y Operaciones, en el Primer Ciclo se estudian los números naturales; en el Segundo Ciclo se amplía el estudio de los conjuntos numéricos incorporando las fracciones para constituir el conjunto de los racionales positivos. En este conjunto, que incluye a los naturales, se estudia diferentes escrituras, tanto fraccionarias como decimales.

En relación al Sistema de Numeración, en el Primer Ciclo se trabaja la codificación de números para lo cual los alumnos se pueden apoyar en el uso de materiales concretos; en el Segundo Ciclo se trabaja la descomposición polinómica y la institucionalización de las leyes de diferentes sistemas de numeración.

En el Segundo Ciclo se completa la institucionalización de los algoritmos de las cuatro operaciones con números racionales, sin descuidar el sentido de los mismos.

Es conveniente trabajar en el Primer Ciclo las actividades de Geometría con los objetos a la vista; en el Segundo Ciclo se profundizará el trabajo sobre las construcciones geométricas sobre papel liso, el uso de los instrumentos de geometría y se tratará de provocar la necesidad de usar un lenguaje más específico. El tratamiento de la "prueba" irá de la validación empírica por superposición o el uso de medidas en el Primer Ciclo, a la reflexión sobre el uso de las propiedades para aseverar la veracidad de los procedimientos empleados en descripciones y construcciones en el Segundo Ciclo.

El eje Medida en el Primer Ciclo incluye el estudio de las magnitudes lineales y de las unidades usuales tales como kg., l., m., cm.; en el Segundo Ciclo se incorpora la superficie y el volumen y se completa el estudio del SIMELA.

El tratamiento de los temas del bloque Lenguaje Gráfico Y Algebraico del Primer Ciclo correspondiente a los CBC, está asociado en este Diseño al eje Número y Operaciones. En el Segundo Ciclo se incluye un eje específico con la finalidad de abordar las propiedades de algunas funciones numéricas tales como la proporcionalidad.

Asimismo el tratamiento de los temas del bloque Estadística y Probabilidad del Primer Ciclo correspondiente a los CBC, se incluye en este Diseño al eje Número y Operaciones. En el Segundo Ciclo se resuelve problemas que involucran nociones de probabilidad y combinatoria y se incluye el estudio de representaciones gráficas convencionales.

8 Bibliografía consultada

- ALESANDROV, A. D., KOLMOGOROV, A. N., Y OTROS (1976).La matemática: su contenido, método y significado. Tomo I. Alianza Editorial.
- BERTHELOT, R. ET SALIM, M. H. (1 992) L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire. Thèse, Université Bordeaux I.
- BROUSSEAU, G. (1993) Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática. Trabajos de matemática. Serie B N° 19. F.A.M.A.F. Córdoba.
- CHEMELLO, G. (1994) La matemática y su didáctica. Nuevos y antiguos debates. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLARD, Y. (1985) La transposition didactique. La Penseé Sauvage. Grenoble.
- CHEVALLARD, Y., JULLIEN, M. (1990 - 1991) "Autour de l'enseignement de la geometrie au college, deuxième partie", en *Petit X*, 27, 41 - 76.
- DOUADY, R. (1986) "Jeux de cadres et dialectique outil-objet", en *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.2.
- DUARTE, N. "El compromiso político del educador en la enseñanza de la matemáti ca", en *ANDE* 5, 51- 59. Traducción María E. Ruiz, F.C.E.- U.N.C.
- ERMEL (1978). Apprentissages Mathématiques à l'école élémentaire, cycle élémentaire - Tomo 1. SERMAP - HATIER.
- ERMEL (1982). Apprentissages Mathématiques à l'école élémentaire, cycle moyen - Tomo 1. SERMAP - HATIER.
- ERMEL (1982). Apprentissages Mathématiques á l'école élémentaire, Cycle Moyen, Tome 3 SERMAP - HATIER.
- ERMEL (1977). Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Cycle préparatoire, SERMAP O.C.D.L. París.
- ERMEL (1990). Apprentissages numériques. Hatier. Francia.
- FREGONA, D. (1995) Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques. These Universite Bordeaux I.
- FIORITI G. - MARTINEZ R. - PORRAS M. (1994). Módulos Matemática N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5 y N° 6. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- PARRA, C. - SAIZ, I. (compiladores) (1994). Didáctica de Matemática. Galvez, G. "La didáctica de las matemáticas".
- PARRA, C. - SAIZ, I. (compiladores) (1994). Didáctica de Matemática. Brousseau, G. Los diferentes roles del maestro. Buenos Aires. Paidós.

- PARRA, C. - SAIZ, I. (compiladores) (1994). Didáctica de Matemática. Charnay, R., Aprender (por medio de) la resolución de problemas. Buenos Aires. Paidós.

- PUIG ADAM (1969). P. Curso de geometría métrica. Tomo I Fundamentos. Biblioteca Matemática. S. L. Madrid.

Ciencias Sociales

1 Introducción ---- 148

2 Fundamentación ---- 150

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 170

4 Contenidos ---- 171

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 185

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 189

7 Articulación ---- 190

8 Bibliografía ---- 192

Ciencias Sociales EGB 1

Es el ámbito donde se aborda el conocimiento de la realidad social a través de la apropiación crítica de las problemáticas, para el desarrollo de la competencia sociocultural que le permita al niño/a a asumir su identidad histórica y participar en la vida social.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Reconocer y comprender su entorno social en un contexto espacio-temporal concreto, a partir de los elementos que los caracterizan y distinguen, valorándolo como producto de procesos de trabajo, interacción y diálogo.
- Utilizar la observación y la descripción en la lect5ura directa e indirecta del paisaje, a través de ilustraciones y del lenguaje oral.
- Construir nociones de ubicación en el espacio geográfico (localización, distancia y escala), e interpretar formas sencillas de representación cartográfica.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- Las sociedades y la construcción de los espacios.
- Las sociedades, los cambios, las diversidades.
- Las sociedades, las culturas, las identidades.

Actitudinales

- **Conocimiento y respeto por los valores democrácticos.**
- **Valoración de los distintos tipos de trabajos y de su función en el conjunto de la sociedad.**
- **Desarrollo de actitudes responsables...**
- **Otros.**

Procedimentales

Se seleccionan y secuencian a lo largo del ciclo con nivel creciente de complejidad. Es necesario haber adquirido los contenidos de un año para pasar al siguiente.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Identificar los componentes naturales y los introducidos y construidos por el hombre, del espacio social abordado, estableciendo relaciones sencillas entre los mismos.
- Formular relaciones simples entre los recursos naturales, el trabajo y las formas en que se organizan las sociedades.
- Otros...

1 Introducción

Tradicionalmente el área de Estudios Sociales estaba conformada por Historia, Geografía y Educación Cívica y uno de los principales objetivos de su enseñanza no derivaba tanto de la significación de ese campo de conocimiento, como de la intención de promover la adhesión a un culto patriótico que operaba como centro mismo de las presuntas virtudes educativas de estos conocimientos.

En la actual propuesta del Diseño Curricular, el área de Ciencias Sociales se configura no sólo con Geografía e Historia que, aunque siguen teniendo un lugar importante, se enriquecen con la incorporación sistemática y articulada de contenidos provenientes de la Antropología, Economía, Sociología y de las Ciencias Políticas.

Las diferencias remiten sin duda a los objetivos de su enseñanza que se han reformado sustantivamente, en tanto se los considera un capital cultural elaborado por la sociedad e indispensable para la formación sociopolítica de las nuevas generaciones y que debe ser distribuido por la escuela.

En el presente documento se explicitan las perspectivas teóricas adoptadas, sobre todo en aquellas ciencias que han incorporado nuevas perspectivas de análisis de su objeto de conocimiento, como la Geografía y la Historia; o aquellas otras que, hasta el momento, no han tenido tanta presencia en la tradición escolar. Estos marcos son los que orientan la selección y jerarquización de contenidos. Esta propuesta de Ciencias Sociales no carece de toma de posiciones, pero no responde a un enfoque cerrado, sino que intenta conjugar nuevos ejes de análisis y una diversidad de aportes teóricos. El énfasis reiterado en algunos tópicos obedece a que estuvieron ausentes de la tradición escolar.

Las bases teóricas de este texto comenzaron a construirse con las acciones realizadas durante 1995 y, a partir de los cuestionamientos y aportes, se efectuaron reajustes para adecuarlo más a la función de instrumento ágil y orientador de las prácticas docentes, sin alterar sus bases fundantes, algunos posicionamientos, así como las principales definiciones que todavía lo sustentan.

Desde entonces hasta ahora se han transitado varios caminos. Por una parte se ha concluido y está en proceso de implementación el Diseño Curricular de Nivel Inicial que incluye como contenidos, temas y problemas de Ciencias Sociales, también se ha elaborado un Primer Documento Base de Ciencias Sociales para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Asimismo durante 1998 se han elaborado documentos de desarrollo curricular que revisan tanto concepciones teóricas como propuestas didácticas de trabajo áulico.

Tal como se consigna en estos documentos "los abordajes de Ciencias Sociales para las distintas etapas parten de perspectivas teóricas y encuadres didácticos convergentes, lo que configura una propuesta de enseñanza coherente y articulada para el período de la escolaridad obligatoria en las escuelas neuquinas. Los niños y niñas que hoy se encuentran en formación tendrán que construir saberes y sólidos conocimientos que les permitan, en su vida adulta, insertarse activa y críticamente en la realidad social de la que forman parte, que se está configurando como un mundo complejo, de acelerados cambios tecnológicos, signado por tensiones entre la globalización y las tendencias a la fragmentación, en un mundo de profundas transformaciones económicas, no exentas de contradicciones y en el marco de una sociedad argentina que apuesta a consolidar y ampliar la democracia. Por eso, las propuestas actuales deben proponer nuevos objetivos, sin desechar la necesidad de generar en alumnos y alumnas la conciencia de pertenencia a un proyecto común y pluralista de Nación

Se tiene ahora la necesidad de enseñar contenidos de las disciplinas, de explicar una visión más crítica y compleja de nuestra historia y geografía, de mostrar diferentes interpretaciones de los hechos, de corroborar esas interpretaciones con distintos tipos de datos, a fin de enseñar a los alumnos/as que la realidad social, actual y pasada, es compleja y reconoce diversas causas".

2 Fundamentación

Enfoque epistemológico

¿Qué son las Ciencias Sociales?

El área de Ciencias Sociales es el ámbito donde se aborda el conocimiento de la **realidad social** desde una perspectiva conjunta, a partir de aquellas ciencias que estudian la relación dialéctica sociedad-naturaleza-tiempo; es decir, las relaciones entre los hombres y mujeres y de éstos con el espacio, las distintas formas de organización, de producción y reproducción material y simbólica de las sociedades, sus interrelaciones, así como las ideas que guiaron a los seres humanos en la construcción y reconstrucción permanente de las mismas.

Entendemos la "realidad social" como una construcción humana, como una totalidad articulada en forma compleja, en un proceso donde se establecen diversas relaciones condicionadas históricamente y que a su vez condicionan la actividad de hombres y mujeres. Esta "realidad social" es heterogénea, dinámica, cambiante, compleja y conflictiva, al convivir en ella actores con diferentes intereses y modalidades. Además, no es transparente; tiene algunos aspectos manifiestos y otros cambiantes.

Según la UNESCO, la realidad social está constituida por grupos humanos con todo aquello que pueden aportar de historia, cultura, ritos, tradiciones, las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales (políticos, económicos, organizativos). Testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo.

La relevancia de este campo del saber se fundamenta en su posibilidad de dar respuestas a una agenda de cuestiones. El mundo actual y nosotros en él, sufrimos una serie de contradicciones: entre una "aldea global" que hipercomunica, informando y desinformando a la vez; entre innovaciones tecnológicas que enriquecen y alivian y al mismo tiempo marginan, excluyen y dañan la naturaleza; entre una globalización que integra y acerca, y tendencias a una creciente diferenciación entre sociedades y dentro de cada una de ellas.

Es importante, entonces, comprender la realidad social a través de la **apropiación crítica de sus problemáticas**, el análisis de sus elementos constitutivos en el proceso histórico y las interrelaciones entre ellos; la percepción de su **dimensión espacio-temporal** y su condición de estructura dinámica con algunos elementos que permanecen y otros que cambian.

En consecuencia, el objeto de estudio de estas ciencias son los varones y mujeres en su dimensión social y espacial. Esto las torna sumamente complejas, al ser los mismos, sujetos y objetos de ese análisis. Es decir, desde el punto de vista epistemológico, la particularidad fundamental de las Ciencias Sociales es que el sujeto de conocimiento es, al mismo tiempo, objeto de conocimiento.

En este contexto complejo, los seres humanos no son meros espectadores sino protagonistas, que además de comprender la realidad social, pueden efectuar aportes en pos de su transformación.

Las ciencias que abordan la realidad social a partir de enfoques complementarios e interdependientes son básicamente la Geografía, la Historia, la Economía, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política. Los aportes de estas disciplinas son hoy indispensables para dotar a las futuras generaciones del bagaje cultural necesario para comprender la complejidad de la sociedad, sus articulaciones internas, sus diferentes culturas, producciones y manifestaciones. Estas ciencias se caracterizan por su diversidad de enfoques y porque al interior de cada una conviven diferentes teorías y métodos, brindando distintas posibilidades de análisis de la sociedad y el espacio.

En síntesis, las Ciencias Sociales se caracterizan por su complejidad, por los diferentes enfoques, por la duplicidad sujeto-objeto de conocimiento, porque son profundamente ideológicos y los términos utilizados en el análisis social no tienen un único significado. Es así que la concepción de realidad social plasmada en este Diseño Curricular deriva de una perspectiva crítica diferente de la concepción positivista que la considera como un conjunto de hechos, propiedades, procesos y relaciones.

Esta propuesta de Ciencias Sociales, si bien tiene una toma de posición definida, no responde a un enfoque cerrado, sino que intenta conjugar una diversidad de aportes teóricos y nuevos ejes de análisis.

Pero, ¿qué enfoques de las diversas Ciencias Sociales ha dejado entrar el sistema educativo al currículum y a la escuela y qué concepciones sustentan esos enfoques?. Al efectuar un diagnóstico acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria, vemos que nuestro sistema educativo ha sido básicamente permeable a aquellos enfoques derivados del positivismo en sus diferentes momentos.

La puesta en cuestión y el abandono del paradigma positivista para las Ciencias Sociales proviene de una reformulación profunda, aún no resuelta del todo, de su lugar en el contexto de las ciencias. A lo largo del siglo XX, se fue haciendo evidente que las Ciencias Sociales no podían ni debían aspirar a demostrar experimentalmente los fenómenos que estudian, sin que esto implique cuestionar su status de ciencias. Ocurren una serie de cambios. Cambia el objeto: ya no son hechos, fenómenos físicos y personajes, sino sociedades y naturaleza en interacción dinámica. Cambia el sujeto: ya no hay un observador neutral y objetivo, sino un científico dotado de su propia perspectiva e inevitablemente implicado en los mismos procesos que estudia. Cambian los problemas y los temas: todo lo que hace a la vida humana en sociedad. Cambian los métodos: desde la narración literaria hasta la imagen satelital, pasando por las variables económicas, todo sirve al científico social.

Actualmente se entiende que el itinerario del conocimiento social, menos directo y concreto, pero tan profundo como el método hipotético-deductivo de las ciencias experimentales, pasa más por la **comprensión** que por la descripción, más por la **interpretación** que por la demostración definitiva de hechos.

En síntesis, se trata, **desde lo epistemológico**, de **actualizar enfoques** para redefinir los marcos teóricos desde donde entender las Ciencias Sociales y el rol social que les asignamos y con el cual nos comprometemos en nuestro momento histórico, y se trata, **desde lo pedagógico**, de **resignificar el rol docente**, para abordar la distribución social del conocimiento, desde una postura más autónoma y crítica, lo cual supone para el docente haber asumido los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales y ser capaz de ponerlos en juego en el aula.

En síntesis, tal como se expuso en los documentos de Desarrollo Curricular:

¿Qué debe tomar la escuela de todo esto?

- ***Propiciar una comprensión y explicación de la realidad social, desde un enfoque integrador, articulado a partir de analizar los procesos sociales y sus relaciones temporo-espaciales, los conflictos, causalidades, contradicciones, contingencias y cambios inherentes desde múltiples perspectivas.***

¿Por qué y para qué se enseñan las Ciencias Sociales en la EGB?

Entre las funciones básicas de la escuela se encuentran la distribución social del conocimiento con equidad, su transformación y reconstrucción, el desarrollo de competencias básicas que le permitan al sujeto el desenvolvimiento de su vida en la esfera individual y pública, la conformación de modos de pensamiento, de acción y valoración que hagan posible la apropiación de los bienes culturales y la construcción de otros nuevos.

Esta tarea educativa se lleva a cabo a través de todas las acciones de la escuela, pero es el abordaje de las Ciencias Sociales lo que posibilita centralmente educar la competencia sociocultural del niño, para que asuma su identidad histórica y participe en la vida social.

Las Ciencias Sociales proporcionan a alumnos y alumnas los instrumentos intelectuales que les permiten el análisis y la comprensión del presente, del pasado, la dinámica de los cambios y sus tendencias de transformación. Su aprendizaje debe permitirles comprender y explicar mejor los procesos y situaciones de la realidad presente, a partir de comprender y explicar los procesos y situaciones que han vivido otras personas en el transcurso de la historia y en su relación con la naturaleza. Así podrán comprender la diversidad de interpretaciones que puedan darse acerca de un mismo fenómeno social y adquirir la capacidad de juzgar críticamente, de elegir y construir herramientas para la sociedad del futuro.

Para que esta **comprensión** de los procesos sociales lograda por los chicos/as llegue a generar una **explicación** autónoma y fundada, es necesario que haya sido **construida**, que haya tomado en cuenta los **saberes previos** que alumnos y alumnas aportan a la escuela y que los haya problematizado permitiéndoles **asignar nuevos significados** a lo que sabía.

Entendemos entonces, que la presencia de las Ciencias Sociales en la escuela es fundamental para la formación de un ciudadano crítico, dotado de un conocimiento que le posibilite:

- Comprender la sociedad en que vive como una construcción humana que se reconstruye constantemente a lo largo de las generaciones, lo que no implica necesariamente avances o mejorías.
- Percibirse a sí mismo como un sujeto social que interviene en su sociedad.
- Asignar sentido a los procesos que orientan la dinámica social, además de comprender el sentido de su intervención en ese proceso.

Para lograr lo anterior, la enseñanza en la escuela debe:

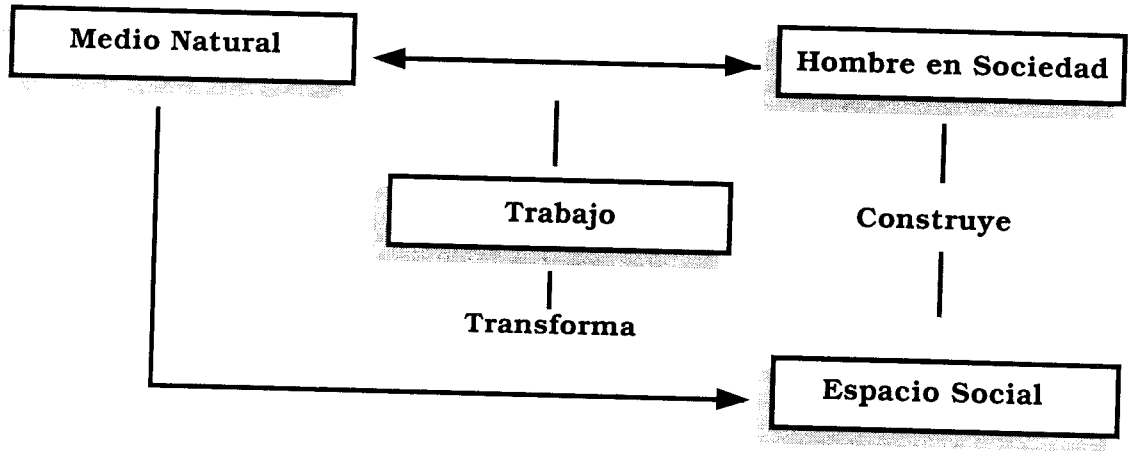
■ ***Estimular la superación de las concepciones que tiendan a presentar en forma simplificada la complejidad de la realidad social , donde el mundo emerge en forma artificial y aséptica, sin conflictos y cuando éstos emergen o se manifiestan, son presentados en forma de dilema : todo es bueno o malo, santo o villano, sin matices ni fisuras.***

¿Cuáles son los criterios para incorporar las disciplinas que habitualmente se incluyen?

En la actual propuesta del Diseño Curricular, el área de las Ciencias Sociales se configura básicamente con Geografía, Historia y Antropología, por ser ciencias con enfoque globalizador y abarcativo y además tener un importante nivel de concreción material y empírica que las hace especialmente apropiadas para ser enseñadas a edades tempranas. No obstante, para el tratamiento de algunos temas y problemas es necesario incorporar aportes provenientes de la Economía, la Sociología y la Ciencia Política.

El espacio como producto social

Dentro del área de las Ciencias Sociales, la Geografía es la disciplina más cuestionada por los contenidos y por los problemas que presenta su enseñanza. Perduran en la actualidad diversos enfoques, producto de la renovación teórico-metodológica ocurrida en los últimos años y de los debates que aún continúan. Por consiguiente, su valoración y legitimación como ciencia social no es totalmente conocida en la escuela, donde aparece limitada en muchos casos a la descripción de los aspectos físicos del espacio y sus posibilidades para proveer recursos económicos; reduciéndola a aquello que se puede aprender en enciclopedias, anuarios, catálogos y en guías turísticas. Es especialmente a partir de los años '60, cuando la Geografía emerge como una ciencia renovada, centrando su interés en el hombre y sus problemas, definiendo así su naturaleza social. El **espacio** geográfico es reinterpretado y se lo concibe como un **producto social**; es decir, el que la sociedad crea y construye, modifica y transforma. Dicho espacio está formado por dos componentes que se integran continuamente: un conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana, y un conjunto de relaciones sociales que definen una sociedad en un momento dado. De esta forma se revaloriza la relación dialéctica Sociedad-Naturaleza-Tiempo.



Proceso histórico

Sociedad y naturaleza no pueden entenderse, entonces, como dos entes independientes sino articulados permanentemente. Los diferentes modos en la utilización del territorio significan una "valoración" distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza juega de un modo particular en cada caso. Cada "lugar" tiene así un valor, un papel significativo. Cuando se analiza cuál es ese papel, intervienen elementos de la naturaleza, la sociedad que los apropia y valora, y una intencionalidad que orienta esa acción.

Las distintas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales e introducidos o construidos por la sociedad, dan como resultado determinadas **configuraciones espaciales**. En cada momento histórico varía entonces, el arreglo de los objetos sobre el territorio y son las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas las que le dan significados distintos.

Se tornan importantes en el análisis los fenómenos sociales, culturales y naturales característicos de cada **paisaje**, para permitir una comprensión procesual y dinámica de su constitución. Es necesario observar, buscar explicaciones para aquello que en un determinado paisaje (entendido como el entorno visible), permanece o fue transformado, es decir los elementos del pasado y del presente que en él conviven y que pueden ser comprendidos a través del análisis del proceso de producción y organización del espacio.

Las "formas espaciales" resultan como correlatos de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas y, a la vez, tienen funciones propias del presente. Interesa así, el análisis de las funciones actuales que tienen las distintas formas espaciales, porque es el uso social el que les da significado.

La edad de los elementos de la naturaleza y las acciones humanas permiten reconstruir los momentos de un proceso. Por ello es importante la referencia al momento temporal en el que los objetos se construyen, en el que las personas viven, en el que la información se propaga, etc. En definitiva, los paisajes revelan las diferentes posibilidades históricas que tuvieron cada uno de ellos, a través de las construcciones, servicios, monumentos, etc. En ellos podemos reconocer tiempos históricos diferentes, pues coexisten elementos del pasado - de distintos pasados -, del presente y gérmenes del futuro.

Este enfoque renovado de la ciencia geográfica propone una mirada global e integradora. Sus análisis incorporan conceptos de **multicausalidad** (a diferencia de una relación causa-efecto) y de **múltiples racionalidades,** (a diferencia de una única racionalidad dominante).

Otro aspecto importante a considerar es que ninguna sociedad y ningún espacio se pueden explicar en sí mismos, recortándolos de la actualidad mundial o del modo específico en que se insertan política y económicamente en el conjunto de la sociedad y el espacio mundiales. El estudio de un espacio particular requiere su **contextualización** teniendo en cuenta los procesos que se evidencian a escalas más generales.

Se habla entonces de un necesario interjuego de **escalas de análisis** que implica considerar en forma interactiva los procesos protagonizados por la sociedad local, regional, nacional y mundial.

Es interesante destacar asimismo que, cuanto mayor es el grado de **mundialización**,

más **singulares** y particulares se erigen los **lugares**. Justamente porque hacen jugar sus especificidades de forma competitiva y así afirman su diferenciación geográfica.

Cualquier fracción del planeta se entiende, entonces, desde el cruce de la realidad global con sus condiciones particulares. Esto implica tener en cuenta la historia del lugar, las condiciones preexistentes al momento de la internacionalización. Así podemos explicar cómo el mismo proceso global a escala mundial tiene distintos resultados particulares, según los lugares.

El tradicional abordaje de regiones cerradas, aparentemente autosuficientes, en las que se muestra un equilibrio idílico entre la sociedad y la naturaleza, resulta una construcción intelectual poco operativa para abordar los problemas del mundo actual, sumido en un proceso de globalización cada vez más profundo.

Para explicar el comportamiento de una **región geográfica** es necesario, entonces, entender el funcionamiento de la economía en un nivel global y su repercusión en el territorio de un país. Es a través del análisis de **los circuitos de producción** que se puede encontrar las relaciones de causalidad que podrán explicar la mayor parte de los fenómenos socioeconómicos que se manifiestan en un espacio geográfico.

Se entiende por circuito productivo al conjunto de encadenamientos que ocurren dentro de una misma actividad productiva y que se vinculan entre sí dando lugar a un proceso secuencial y obligado, que va desde la obtención de la materia prima inicial hasta la entrega del producto elaborado al mercado de consumo final. Esto significa hacer el seguimiento desde la fase productiva hasta el consumo final (la producción primaria, la fase industrial, la comercialización, etc.).

Implica además el análisis del papel de los diferentes actores sociales y agentes económicos intervinientes. Importan no sólo aquellos que se hallan en un marco regional delimitado territorialmente, sino que también comprende a otros agentes situados fuera de ese subespacio y sin cuya intervención no se podría reconocer ni evaluar adecuadamente tal proceso (Rofman, 1983). Es decir que es necesario analizar el papel del Estado en la formulación de políticas que fomenten o regulen la actividad; la relevancia económica y social de ese circuito productivo para la región, si se trata de una actividad central, una fuente de trabajo importante, las instituciones, las empresas, etc.

Por las implicancias de los entrelazamientos de los circuitos productivos donde participan diversidad de empleadores, empresarios y asalariados, es importante analizar la trama de relaciones sociales, con **coincidencias** y **conflictos**, que muestran en forma dinámica, la forma especifica que asume el producir en una sociedad históricamente dada.

El proceso de **trabajo** resulta así uno de los conceptos principales. En este marco se explica el impacto de las innovaciones tecnológicas en la división del trabajo, entre los hombres y mujeres, entre empresas y naciones. Esto posibilita a los alumnos comprender las relaciones económicas de producción, distribución y consumo para ubicarlos en los actos que se consideran esenciales en materia económica.

Finalmente en lo que respecta a la **dimensión metodológica** de la Geografía es importante señalar que se ha ampliado notablemente con la revolución informática y tecnológica. La percepción remota permite obtener un conocimiento cada vez más detallado y exacto del espacio, fotografías aéreas e imágenes satelitarias se constituyen así en herramientas indispensables para todo tipo de análisis espacial.

Otra nueva perspectiva es la aplicación de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), que permiten realizar complejos análisis mediante la recolección, organización, análisis y presentación de grandes volúmenes de datos espaciales. Con los SIG se facilita la elaboración de cartografía temática, superposición de mapas y la obtención de mapas síntesis, facilitando la comprensión de la complejidad del espacio geográfico y la resolución de problemas ambientales y territoriales. Esta técnica abre una nueva vertiente en el campo de la docencia.

Un valioso aporte a la temática ambiental son las técnicas de evaluación del impacto ambiental (EIA) que posibilitan comprender y mejorar la relación con la naturaleza, constituyendo un nuevo instrumento metodológico de gran valor científico y de alta posibilidad de transferencia educativa.

A modo de síntesis , según el documento de Desarrollo Curricular antes citado:

¿Qué debe tomar la escuela de esto?

- ***Enfatizar las relaciones que los hombres como sujetos sociales y la sociedad en su conjunto establecen y mantienen con la naturaleza, así como la particu lar disposición de las cosas sobre la Tierra originadas por esta relación.***
- ***Subrayar el papel constructivo, activo y modificador que la sociedad tiene frente a los problemas territoriales actuales, perdiendo validez los recortes estáticos del espacio.***
- ***Otorgar relevancia al desarrollo de una conciencia ambiental.***

¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la Geografía en la escuela?

El estudio de la Geografía posibilita a los alumnos/as la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; entender cómo y por qué sus acciones individuales o colectivas, en relación a los valores humanos y a la naturaleza, tienen consecuencias, tanto para sí como para la sociedad.

Pero para ello, en el trabajo áulico, no sólo es necesario focalizar distintas temáticas y utilizar otros instrumentos de análisis e interpretación de datos, sino tomar diferentes **problemáticas** de la realidad, que merecen constituirse en objeto de estudio de esta disciplina. Esto implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva y estudiarla en sus múltiples dimensiones.

La propuesta es entonces acortar la brecha entre la realidad de fines del siglo XX y la Geografía, con la confluencia de ambas en la enseñanza formal. Para ello es necesario avanzar en el abordaje de temáticas que son una preocupación de la sociedad y de los geógrafos en la actualidad, planteándolas desde perspectivas que apunten a superar la descripción y el inventario, e incorporando posibles interpretaciones de algunas grandes problemáticas territoriales vigentes, tales como la urbanización y los conflictos urbanos, o el proceso de reestructuración del capitalismo y sus implicancias territoriales, entre otros.

No es fácil trabajar con niños y niñas problemáticas complejas y causalidades múltiples, pero no considerarlas implica deformar totalmente la realidad social. Por ello, se plantea la necesidad de un trabajo gradual que apunte a ir construyendo la noción de complejidad a lo largo de la escuela, en abordajes sucesivos y profundizados.

Asimismo, es importante aclarar que la Geografía, como disciplina escolar, debe posibilitar al alumno/a comprender la organización del espacio y es a su vez la encargada de desarrollar el "sentido espacial" en los niños/as, para lo cual es necesario generar el desarrollo de habilidades de localización, orientación y representación. Es importante en consecuencia partir de las percepciones espaciales que tiene, a fin de desarrollarlas, sistematizarlas y elaborarlas.

Cambio y continuidad en las sociedades humanas

En cuanto a la Historia, el abordaje que se propone para el Diseño Curricular de la provincia, apunta a la enseñanza de una ciencia histórica cuyo objeto de estudio son **las sociedades humanas en su dialéctica de cambio y continuidad**, abordando en forma global las dimensiones económica, social, política, ideológica y de representaciones simbólicas que, en su conjunto, configuran la vida concreta de una sociedad determinada, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. El objetivo de esta enseñanza será la comprensión del presente a través del conocimiento del pasado.

En síntesis, se postula la enseñanza de una Historia **crítica y explicativa** que evite el dogmatismo, capaz de **retomar interpretaciones, analizarlas y discutirlas** como alternativas frente a una determinada opción, e incluso capaz de **construir** a partir de un conjunto de hechos seleccionados, hipótesis novedosas, probables o simplemente posibles.

Es evidente que en esta recreación del pasado, que no se limita a la crónica de reyes, militares y estadistas, **nuevos actores** exigen ser incorporados: las masas, las mujeres, etc., cambiando no solamente los personajes sino centralmente la perspectiva de análisis. En una primera conclusión, se puede afirmar que los protagonistas son **los varones y mujeres en sociedad**, en distintas posiciones sociales, individual y colectivamente, atendiendo a aquello que marcó la vida de las mayorías.

El objetivo será poner en tensión lo que se ha denominado **Historia total,** con las nuevas corrientes, más cercanas a la narrativa, que se centran en el relato de **historias particulares**: la historia de las mujeres, la historia de la vida privada, la historia del clima, la historia de determinado grupo social, etc. Se pretende comprender suficientemente los diversos aspectos de la realidad en un esfuerzo de síntesis que resulta un primer acercamiento a la noción de totalidad, donde se conjugan las particularidades de lo económico, lo social, lo político, lo mental. Es decir, tanto los elementos que inciden en la vida material como las ideas, creencias y cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.

El énfasis estará puesto en esta perspectiva integradora porque, aunque en algunos momentos de la enseñanza, se pueden abordar tópicos acotados, nunca se debe olvidar que la tarea apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, articulando en una unidad diferentes aspectos sectoriales, porque sólo esta interrelación dinámica de las partes, es la que hará inteligible el pasado.

Es importante percibir que **lo local y lo global** no son esencialmente distintos: la imagen global de la sociedad comienza, en los primeros ciclos de la Educación General Básica, a construirse a partir de una imagen clara de los elementos, actores, etc., de esa sociedad global presentes en la sociedad local.

En esta perspectiva, uno de los aspectos centrales radica en la concepción de la **temporalidad** entendida como una de las dimensiones principales del conocimiento histórico, porque:

- Permite la ubicación en el momento que nos ha tocado vivir en el marco de un proceso mayor.
- Permite analizar relaciones causales entre ellos, al establecer hechos en el tiempo.
- También permite captar lo que cambia frente a lo que permanece (cambio y continuidad). Si bien ambos elementos están vinculados dialécticamente, de todas las Ciencias Sociales, la Historia es la que enfatiza más la idea del cambio.

Dicha noción de temporalidad debe inscribirse, a su vez, en una cierta **circunstancialidad**, es decir, en la idea de que, en cada circunstancia o situación dada, tiempo y espacio no son realmente separables. La adecuada ubicación en la **situación** (momento y lugar), en su red de relaciones y en su dinámica, es lo que permitirá a niños y niñas reconstruir algunos problemas del pasado.

La historiografía del siglo XX ha aprendido a pensar en tiempos plurales que muestran las **distintas velocidades del cambio**: el tiempo corto del acontecimiento cotidiano, el tiempo intermedio de la coyuntura de varios años y el tiempo largo de los cambios estructurales y profundos.

Tradicionalmente, el excesivo énfasis en la Historia institucional ha generado la tendencia a considerar que las modificaciones o ritmos operados en este campo podrían servir como marcos referenciales para el conjunto de los problemas de la realidad social. Por ejemplo, el estudio de procesos largos de la Historia argentina, fragmentados y discontinuados porque se los pretendía incluir en el marco de las presidencias.

En síntesis, enseñar Historia implica **elaborar y recrear situaciones** donde se evidencian los **cambios** que ha sufrido la humanidad **en todos los aspectos**: económico, social, político, religioso, material, técnico, etc., subrayando que estas transformaciones tienen un ritmo diferente en cada área.

Asimismo, en Historia (como en el resto de las ciencias que componen el campo de lo social) los procesos complejos que abordan, sólo pueden explicarse desde la **multicausalidad**, o sea la concurrencia de múltiples elementos entrecruzados. Debe considerarse además que en las explicaciones multicausales que elabora la Historia (y las demás Ciencias Sociales) es necesario incluir **los motivos e intenciones de los distintos sujetos sociales** que participan de una u otra forma en el proceso.

Por último, es importante aclarar una cuestión que impacta directamente en la enseñanza y es que **las variables de los problemas históricos** -lo político, lo social, lo económico- **sólo pueden aislarse conceptualmente** y no en la realidad.

Superadas tanto la Historia positivista, que enseñaba solamente "hechos puros" a través de fechas, nombres y acontecimientos, como una Historia puramente teórica, sin referencia a los hechos reales, se trata de conformar **un conocimiento cabal de hechos y**

procesos vinculados constantemente con conceptos teóricos.

Sin pensar que es posible escindir entre "hechos" puros e "interpretaciones", el docente que enseña Historia es necesariamente **selectivo**. Esto significa que, aún cuando nuestra interpretación se construya a partir de hechos históricos rigurosamente comprobados, esto no significa que esos hechos sean los únicos posibles de seleccionar, a fin de explicar el proceso que nos interesa y mucho menos que haya una única secuencia posible en el proceso.

La Historia tradicional describía el devenir como un encadenamiento de causas y consecuencias, sin evaluar si un hecho respondía a un cambio circunstancial, coyuntural o estructural. En cambio, debemos tender a visualizar las relaciones internas de los procesos más bien bajo la forma de redes. Mejor aún si logramos **jerarquizar** en torno de algún eje problemático el peso relativo de los distintos factores y de sus relaciones.

Toda explicación histórica es, pues, un diálogo entre datos fácticos y marcos interpretativos y este diálogo debe hacerse presente aún en la práctica cotidiana del aula. Es importante entonces que los y las docentes seamos capaces de sostener en forma explícita y fundamentada una opción en el marco de las corrientes críticas recogidas en el Diseño Curricular y entre las vigentes en general.

Finalmente, es necesario aclarar que, la Historia como disciplina escolar apunta a comprender la dinámica del cambio y la continuidad en la sociedad, es decir, los procesos de transformación en el tiempo; es a su vez la encargada de **desarrollar el sentido temporal** de niños y niñas, ayudándoles a avanzar desde representaciones simples hasta una conceptualización del tiempo histórico, en la adolescencia.

Pero este objetivo requiere el desarrollo de competencias y conocimientos de sistemas de medición del tiempo, el uso de cronologías y calendarios, así como afianzar nociones de duración, cambio y continuidad, ya que el simple crecimiento de los chicos no garantiza el dominio de estas categorías.

Así, la Historia y su enseñanza será la encargada de articular los diversos sentidos para las experiencias colectivas, al cargar de significados el pasado y el presente de una sociedad, al cuestionar lo existente en nombre de lo posible y tendrá una especial significación en nuestro país, donde el olvido está institucionalizado y la memoria histórica necesita ser educada.

¿Qué debe tomar la escuela de esto?

- ***Considerar los distintos sujetos sociales, sus intereses, cosmovisiones, etc.***
- ***Subrayar las relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social en un proceso histórico estudiado.***
- ***Plantear las dudas e inquietudes del presente, como punto de partida, para la reconstrucción de los procesos pasados.***
- ***Otorgar relevancia al desarrollo de una conciencia histórica.***

Nosotros, los otros. La importancia de la diversidad

La concepción tradicional del estudio del campo social ha producido una notable influencia en las prácticas escolares que han centrado su atención en un conjunto de saberes considerados imprescindibles por su trascendencia social, su universalidad, su legitimación institucional y su validación en la tradición curricular.

Esto se ha traducido en el espacio escolar, en el abordaje de temas como la "identidad nacional", "la tradición", "la búsqueda del ser nacional". La magnitud de estos tópicos sumada a una ausencia de encuadres teóricos pertinentes para su abordaje, generó no pocas confusiones, a punto tal que, en las descripciones curriculares, tienden a aparecer como un conjunto estandarizado de formas que evocan los rituales considerados constitutivos de una vez y para siempre de esos cuerpos de representaciones mentales. Así, las danzas, las creencias, la música, la vestimenta, las comidas, resultan exteriorizaciones que, aisladas del contexto que les da sentido, devienen en mero signo vacío de significado.

Desde esta vertiente, el abordaje que proponemos para el Diseño Curricular provincial tiene como punto de partida un intento por resignificar y redimensionar la importancia de **lo cotidiano** no ya desde la perspectiva del sentido común, es decir como repertorio de anécdotas, sino desde un encuadre teórico que entiende a lo cotidiano, como un espacio articulador de la experiencia social.

Este marco supone la comprensión e interpretación a través de un conjunto de categorías de análisis que nos posibilita establecer una vinculación constante entre cuerpos teóricos y realidades concretas. Apuntamos en ese sentido a **la concepción de los procesos sociales en sus dinámicas**; en las lógicas que generan sus condiciones de existencia y, fundamentalmente, en los sujetos protagonistas de su realización.

Apuntamos, pues, a una concepción que articule las vivencias y experiencias individuales en la trama que les confiere sentido e identidad, en ese universo que diferencia al hombre de la naturaleza, al que explicitamos en el concepto de **cultura.**

El varón o la mujer como sujeto de la cultura, participan en tanto individuos de pautas que les anteceden y que les sucederán en el tiempo. Ellas son puestas en juego y se evidencian en los distintos grados de apropiación que los individuos realizan de ellas, a través de la adscripción y de la continuidad, como también a través de la crítica y de la ruptura. El sujeto es a un tiempo **producto y productor** en la trama de significaciones que lo hacen partícipe de la totalidad cultural.

De acuerdo a lo anterior, la cultura, como trama de significados, resulta una **totalidad** que abarca todas las creaciones del varón y de la mujer, los modos de pensamiento, la forma de ver el mundo y explicar y justificar lo que sucede en él, los sistemas de valores, la religión, los símbolos, los mitos pero también sus obras materiales, la tecnología y los modos de organizar la producción, además de las instituciones sociales y las reglas morales y jurídicas.

La cultura no es el resultado de la libre imaginación de hombres y mujeres sino la síntesis de su relación dinámica con el espacio social que producen, así como las relaciones entre los miembros de ese grupo en los distintos ámbitos de su vida social. Es decir que la cultura no existe sin los hombres y mujeres que son sus creadores y portadores. La cultura no se hereda genéticamente, **se hereda socialmente**. Se transmite de generación en generación y se aprende toda la vida. En nuestra sociedad este aprendizaje se hace en la familia, en la escuela, en otras instituciones y también a través de los medios masivos de comunicación.

Desde esta perspectiva, la cultura opera como herencia acumulada, que no se mantiene estática sino que **es dinámica, se actualiza históricamente**, ya que se la crea y recrea en forma constante.

Esta concepción totalizante implica que todos **los pueblos** son creadores y recreadores de cultura, lo que no impide que cambien y se transformen por causas endógenas (que se originan al interior del grupo por descubrimiento o invención) o por causas exógenas, como la difusión en su sentido más amplio. Si bien todos los pueblos tienen cultura, son diversas sus manifestaciones. Tuvo que transcurrir mucho tiempo para que afirmáramos el derecho de los pueblos a ser diferentes, evitando juzgar costumbres ajenas de acuerdo a criterios de la cultura propia. Un cierto relativismo cultural es una manera aceptable de abordar las diferencias, aunque no debe ser tomado como dogma, porque se terminaría justificando violaciones a los derechos humanos como el canibalismo, el infanticidio, la opresión de la mujer, el genocidio, la tortura, etc.

Asimismo, cuando hablamos de la **igualdad de las culturas** la entendemos en el sentido de su **derecho a existir** como tales. Pero este principio no debe convertirse en un discurso legitimador de la marginación de algunos grupos, resultado de un proceso de sometimiento. En el terreno pedagógico, esto significa sostener el **derecho de todos a todos los saberes**, sin que obste su condición social, su acceso o no a otros contextos culturales o sus perspectivas futuras de realización personal y comunitaria. Frente a grupos sociales marginados, el respeto por su cultura no debe confundirse con considerar inmodificable esa situación de marginación.

Debe considerarse además que dentro de una misma sociedad pueden coexistir distintas formas de asumir la realidad, ya que a su interior existen grupos que portan concepciones diferentes. La sociedad no es una unidad homogénea y armónica sino que está atravesada por desigualdades, con sectores cuyos intereses son conflictivos y también se traducen en producciones simbólicas diferentes, conformándose en este proceso **una cultura hegemónica o dominante y culturas subalternas**.

Esta variedad se torna más evidente al considerar la presencia de los mapuches en el territorio de nuestra provincia. Para muchos, éstos son entendidos como "piezas de museo", para las que sólo importa garantizar que conserven sus danzas, ceremonias y fiestas. Es decir, una visión folclorizada de estos hombres y mujeres de la tierra, en la que cualquier cambio atentaría contra la "pureza" de estas expresiones. Si, como señalamos, la transformación es la forma de ser de la cultura, la ignorancia del cambio representaría la negación del derecho de actualización de estas culturas, olvidando los siglos de sometimiento. Así, mientras nosotros cambiamos, se pretende seguir encontrando en América, a los "indios", que describió Colón. A todas las culturas que forman nuestra sociedad las asiste el **derecho de comunicarse y de interactuar con la civilización global**, asumiendo su complejidad y sus problemáticas.

La **diversidad**, inherente a la conformación de las culturas, no puede ser entendida sólo a partir del supuesto de un libre albedrío en la elección y la combinación de los elementos materiales y/o mentales que hacen a las posibilidades de existencia de cada uno. Reconociendo a la heterogeneidad como rasgo generador de los diálogos interculturales, puntualizamos las tensiones que atraviesan la estructura de estas relaciones: **en la diversidad se explicita la identidad** como delimitación entre lo familiar y lo extraño, lo propio y lo ajeno; a un tiempo se ponen en juego la pertenencia a y la diferencia entre sistemas culturales que se tornarán comprensibles sólo partiendo de un análisis que los contemple en su compleja dimensión.

Entendemos a la **identidad** como proceso dinámico propio de las relaciones interculturales que aluden invariablemente a nociones específicas de totalidad e historicidad. En la actualidad, los sujetos sociales construyen múltiples identidades, étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc. Cada una de ellas son resultado de construcciones sociales, resultantes de contextos espacio temporales concretos y por lo tanto permanentemente **cambiantes**. Todo intento de definir un "ser nacional" fijo será arbitrario y excluyente del que no responde a esas pautas y sólo generará intolerancia frente a la diversidad.

Lo distinto, lo heterogéneo, recibe las tensiones que genera la desigualdad bajo la forma de diferencias. Esas tensiones pueden traducirse en conflicto social, en discriminación negativa. Frente a ellas, la actitud a transmitir no puede ser la de promover el conflicto ni tampoco la de negarlo: puede y debe orientarse el proceso educativo hacia el sentido y la noción de que **la diversidad enriquece a una sociedad**.

El escenario en el que estas prácticas se representan a diario es el de sociedades en las que no sólo coexisten grupos adscriptos a identidades distintas, culturalmente extraños entre sí; sino que también se da la ruptura de la posibilidad de la interculturalidad como forma de comunicación en virtud de la estratificación social, explicitada en términos de ricos y pobres, o clases alta, media y baja. Este modo de segmentar a la sociedad alude directamente al acceso a los bienes materiales. Sin menoscabo de esta interpretación del conflicto social, creemos que un intento de comprensión que apunte a la totalidad deberá incluir las fricciones generadas a partir de ejes tales como las religiones, las formas de familia, las pertenencias étnicas, las expresiones artísticas, las lealtades políticas, ámbitos todos en los que la discriminación y el prejuicio no suelen estar ausentes, a la luz invariablemente del "deber ser" estereotipado e instituido por el grupo sociocultural dominante.

Asimismo, mientras el proceso de globalización cultural avanza en forma irreversible y las redes de comunicación son su componente imprescindible, en muchos pueblos y naciones, se evidencia un fenómeno de progresivo aislamiento de las identidades culturales locales y regionales. En efecto, mientras la actual situación mundial pareciera llevar a la humanidad a una escisión entre un sector de la sociedad conectado con sofisticados sistemas de redes informáticas, por el otro, un grupo cada vez más numeroso es excluido en forma creciente y progresiva de estas posibilidades y sólo está vinculado por productos comunicacionales dirigidos al entretenimiento y la evasión. Sin embargo, éste no es un destino fatalmente trazado sino el peor escenario que puede ser revertido a partir de fortalecer redes alternativas existentes e incipientes y crear otras nuevas.

A modo de conclusión, debemos decir que, en nuestro país, en nuestra provincia y en cada localidad existe una **realidad pluricultural**, porque coexisten, aunque de manera asimétrica, diversas subculturas, sean éstas las de los pueblos originarios, las de los inmigrantes de Europa, Medio Oriente y los países limítrofes o las particularidades locales. Todas aportan, de una u otra forma, a la **construcción** de la identidad nacional y de las identidades regionales y locales. Esa diversidad constituye un terreno propicio para la presentación e interiorización de los **contenidos conceptuales y actitudinales** que posibiliten la convivencia.

¿Qué debe tomar la escuela de todo esto?

■ ***Enfatizar que todos los varones y mujeres en sociedad tienen cultura, que es dinámica y cambiante, que se manifiesta en producciones materiales y simbólicas diversas.***

- ***Destacar que los temas vinculados con la cultura no son superfluos sino que resultan un componente central de las prácticas cotidianas.***

- ***Subrayar que vivimos en una provincia y un país pluricultural y que esto representa un potencial de enorme valor porque la diversidad enriquece.***

- ***Otorgar relevancia al desarrollo de un sentido de pertenencia pluralista.***

La Producción y Distribución de Bienes

A lo largo del tiempo, las sociedades han gestado diversas formas de organizar la **producción, distribución, consumo o uso de bienes y servicios**. En este proceso donde también inciden y se modifican, tanto los productos obtenidos, como las técnicas e instrumentos tecnológicos utilizados (desde las herramientas simples a las maquinarias más sofisticadas), es fundamental considerar cómo las personas se han relacionado entre sí de diversas maneras, no siempre en forma voluntaria, ni en igualdad de condiciones.

La inserción de algunos aportes de la Economía en el marco de las Ciencias Sociales responde a que la actividad económica presupone y es interpretada por este conjunto de relaciones en interacción dinámica. El propósito de la enseñanza de estos contenidos apunta a lograr una visión crítica de los problemas económicos que enfrentamos cotidianamente, que permita su comprensión, así como el avanzar en el análisis de diferentes alternativas de solución.

En este contexto, los contenidos propuestos posibilitan una lectura inicial de esta dimensión de la sociedad, enfatizando aspectos de la vida cotidiana. Es importante entonces considerar los modos en que se han organizado las actividades productivas, quiénes y cómo deciden lo que se produce, de qué manera, a través de qué medios se distribuyen los bienes y servicios, cómo se organiza el trabajo, qué papel desempeña y en qué medida opera el poder político en relación con estas cuestiones.

Las Relaciones Sociales e Institucionales en el marco de lo público y lo privado

Cada sociedad histórica tiene una forma específica de **organización** que depende de las características que asumen los diversos actores sociales y sobre todo del tipo de relación que establecen entre ellos.

La sociedad no es un conjunto homogéneo de sectores. Por el contrario, está diferenciada. Esa **diferenciación social** está institucionalizada y legitimada, lo que se traduce en la existencia de conglomerados sociales con diferentes grados y formas de acceso a los recursos económicos, y en una jerarquización o estratificación entre los distintos grupos. Entre estos sectores existe una especial división del trabajo, y en este marco, los hombres y mujeres establecen relaciones asimétricas tanto al interior del grupo como entre los distintos grupos, generándose una ideología encaminada a la constante reproducción y legitimación de esta situación.

Existen distintos sistemas de estratificación social. Algunos son completamente rígidos, como las castas, cuyos miembros lo son por nacimiento, y otros permiten movilidad, como los **sistemas de clases sociales**.

También es importante subrayar que, en el seno de la sociedad, existen diferentes tipos de necesidades, intereses y objetivos que han dado lugar a diversas **instituciones,** es decir espacios que organizan respuestas posibles a las diversas necesidades sociales.

Algunas de estas instituciones, al operar en el espacio de lo **público**, se configuran también como campos de lo **político**. En este marco comprendemos pues el **conjunto de relaciones e instituciones** por las que los miembros de una sociedad se plantean el alcance de determinadas metas. La delimitación de un escenario público y de objetivos comunes supone la aceptación -ya sea por la vía del acuerdo o de la imposición de una parte de la sociedad sobre otra- de **normas y reglas comunes** que se plasman en un marco jurídico-político (constituciones y sistemas de leyes) donde se definen el estatuto de quienes las elaboran, aplican y sancionan su quebrantamiento.

En este ámbito cobra especial sentido la concepción del **poder**, como un fenómeno esencial para la vida social, ya que se puede afirmar que no existe relación social en la que no esté presente de alguna manera. Los **modos de ejercicio del poder** son múltiples y variados, ya que abarcan desde la manipulación y la represión hasta la persuasión y el consenso.

Vinculado con lo anterior, el concepto de **autoridad**, que implica un juicio de valor positivo acerca del poder, confiriéndole legitimidad al ejercicio del mismo. En este nivel y relacionados con lo anterior, otros conceptos explicativos que operan son los de **Estado, dominación, gobierno**, etc.

Cada uno de estos conceptos teóricos de la Ciencia Política se hacen realidad en múltiples contextos espacio-temporales concretos. Por eso hablamos de formas de gobierno, historia institucional, relaciones democráticas, etc. El conocimiento, reconstrucción y valoración de las **formas reales de lo político** que constituyen el fundamento de nuestra vida en sociedad, tales como la democracia representativa y participativa, son contenidos insoslayables para las Ciencias Sociales en la escuela.

¿Qué debe tomar la es ela de todo esto al enseñar Ciencias Sociales?

- ***Destacar las formas de trabajo predominantes, así como las formas en que se genera y distribuye la riqueza, en una sociedad concreta.***
- ***Examinar los sectores sociales que componen una sociedad, las diferencias, así como los valores que legitiman las jerarquías .***
- ***Analizar quiénes detentan el poder y examinar las formas en que lo ejercen.***
- ***Otorgar relevancia al desarrollo de una conciencia democrática.***

Los principios explicativos de las Ciencias Sociales

Es oportuno subrayar que los principios explicativos de las Ciencias Sociales (multicausalidad, proceso, multiperspectividad, etc.) operan como los conceptos estructurantes de estos saberes y al mismo tiempo resultan herramientas necesarias para la producción

de conocimientos en este campo, por lo que también son considerados como contenidos procedimentales.

La tarea docente debe generar situaciones de aprendizaje que permitan a alumnos y alumnas la construcción de estos principios explicativos para comprensión de la realidad social presente y pasada. En el marco de estas situaciones de enseñanza, es importante orientarlos a buscar las diversas relaciones que establecen entre sí los elementos que interactúan en una dinámica social, vinculando de esta forma las múltiples causas que pueden explicar los procesos.

Es importante señalar que, para consolidar la enseñanza de la multicausalidad, como concepto y principio explicativo, es necesario incluir también el análisis de los motivos e intenciones que portan los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en los procesos. Es decir que se trata, no sólo de reconocer y enseñar las causas que postulan los cientistas sociales (para explicar los procesos) sino también de incorporar en forma sustantiva los sueños, las expectativas, las ambiciones, las contradicciones de los hombres y mujeres, ya que la realidad social debe remitir, ante todo, a los procesos reales forjados contradictoriamente por sujetos concretos.

Entender la realidad social presente y pasada, a partir del proceso histórico, es decodificar las claves de su conformación al permitirnos superar la visión atomizada de los hechos, ya que es en esta trama que otorga sentido y significado a los acontecimientos donde se conforman también los sujetos sociales a partir de las relaciones que establecen entre ellos. Desde esta perspectiva el proceso histórico no se concibe en forma lineal, ni como una secuencia de pasos evolutivos necesarios, sino más bien en una dinámica de cambios y continuidades.

Asimismo la concepción de totalidad implica considerar las múltiples dimensiones de la realidad social, en la perspectiva de una articulación compleja que no es mecánica ni está determinada a priori.

Para consolidar la enseñanza de ambos, en tanto conceptos y principios explicativos, la tarea áulica apuntará a generar situaciones que, en forma recurrente, lleven a alumnos y alumnas a contextualizar las situaciones o problemas.

Contextualizar es:

- Analizar procesos o situaciones específicas, en relación con otras.
- Examinar en forma conjunta las distintas dimensiones de los procesos sociales, a fin de encontrar las articulaciones significativas entre ellos.
- Ubicar una situación o problema en el marco del proceso histórico que la genera.
- Abordar la totalidad, no como un simple agregado de distintas dimensiones, sino en la unidad que forman como resultado de sus interacciones.

¿Cómo se enseñan y aprenden las Ciencias Sociales en la Educación General Básica?

El estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de la adquisición de conocimientos. La idea de un ser humano fácil de modelar y

dirigir desde el exterior, ha sido sustituida por la idea de un sujeto que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significados a los datos de la realidad.

A partir de los aportes de Vygotski se estableció, sin ninguna duda, la influencia de las relaciones interpersonales en la formación de los conceptos que construyen los individuos. Es decir que existe un «saber acerca de lo social» que se construye en las prácticas cotidianas, en la interacción con los pequeños grupos, con los roles que el sujeto ocupa, en los distintos marcos institucionales de los que participa.

Este tipo de conocimiento se encuentra fuertemente impactado por los elementos emocionales que el sujeto pone en esta relación y por la carga ideológica propia de la percepción, por lo tanto, no es posible hablar de «el alumno», sin situarlo en un aquí y un ahora, sin analizar el conjunto de relaciones sociales que condicionan su personalidad, su forma de aprender y su modo de entender su propia realidad.

Berger y Luckman (1976) plantean la idea de que todos los sujetos creamos esquemas tipificadores, a partir de los cuales pensamos nuestra realidad. Lo cierto es que existen diferencias entre dichos esquemas tipificadores y los conceptos de la ciencia. Los primeros son generalizaciones provisorias que construimos, pero que están fuertemente cargados de una mirada egocéntrica. El conocimiento espontáneo o empírico que construye el sujeto necesita ser sometido a la actividad significativa.

Los niños, a partir de su experiencia cotidiana, obtienen un saber acerca de la sociedad. Esos saberes espontáneos necesitan entrar «en conflicto» para permitir su enriquecimiento, su consolidación o su reemplazo.

El conocimiento de las ideas previas con las que los alumnos se acercan al abordaje de los contenidos escolares, o la posibilidad de generar situaciones en las que éstas se expliciten, permite desestabilizarlas con mayor eficacia. Nos ayuda a preguntar, a intervenir, sabemos cuál es la hipótesis que debemos «jaquear».

Según Delval, los niños conciben a la sociedad de manera idílica, viéndola como un espacio de cooperación y ayuda mutua en el que cada cosa ocupa su lugar y en la que los hombres y mujeres satisfacen sus necesidades. No existen los conflictos, ni las injusticias y cuando se manifiestan son considerados excepciones.

La intervención didáctica consistirá entonces en estimular una progresiva reconstrucción de las ideas de los alumnos/as, en dirección a los conceptos provenientes de las ciencias.

La realidad social pasada y presente es una totalidad compleja que se aborda a través de conceptos, transformándolos en «categorías de análisis», es decir, herramientas intelectuales con las que se analiza dicha realidad. Estos conceptos dan cuenta de las regularidades y elementos comunes del conocimiento social. **La simple información descriptiva o enumerativa de los hechos no conduce a su comprensión**. Así, los conceptos de las Ciencias Sociales son las herramientas que dan sentido a los datos.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tender a que alumnos y alumnas puedan comprender la sociedad, apropiándose de conceptos provenientes del campo de las disciplinas, pero brindándoles en forma permanente la oportunidad de explicitar y cuestionar las ideas que ya han construido y que están mediatizando su posibilidad de construir tales conceptos.

Las estrategias didácticas en Ciencias Sociales

Las estrategias didácticas se encuentran estrechamente ligadas a una serie de factores tales como: los contenidos que se desea transmitir, las perspectivas desde donde son enfocados, las posibilidades cognitivas de alumnos y alumnas. Existen diversas estrategias didácticas que permiten lograr los aprendizajes, en tanto se adecuen a los requerimientos del contenido a enseñar.

La práctica docente a lo largo del año hace necesario acudir a estrategias de enseñanza variadas y adecuadas a los objetivos y temas a trabajar. Todas pueden ser útiles: estudios de caso, trabajo con documentos y fuentes diversas, juegos de simulación, distintas formas de plantear problemas, etc. Es conveniente seleccionar las actividades de aprendizaje en función de su potencialidad educativa, su coherencia con los objetivos y la totalidad del proyecto planteado, su adaptabilidad al grupo de alumnos concreto, considerando también el tiempo necesario y disponible. Por otra parte, la experiencia indica la necesidad de modificar las situaciones de aprendizaje en el aula a fin de evitar formas repetitivas de acceso al conocimiento. También a lo largo del año será positivo combinar distintas técnicas de trabajo, desde enseñanza para la clase completa, hasta propuestas para grupos reducidos y también tareas individuales. Todas ellas deben contemplar situaciones de aprendizaje en las que alumnos y alumnas puedan acercarse desde sus propias ideas y representaciones a los contenidos presentados. Al reconocer distintos tipos de problemas, en otras situaciones y contextos, acercarse a nueva información, a través de diversas fuentes y cuadros estadísticos, podrán desplegar distintas estrategias que les permitan reformular sus ideas, contrastarlas con las evidencias, relacionar datos particulares con situaciones de carácter general, interpretar la información según diferentes criterios, ponerse en el lugar de otras personas, en circunstancias y contextos diversos.

Si bien sostenemos la necesidad de combinar distintas estrategias didácticas a lo largo del año, desarrollaremos en particular el trabajo de indagación, a partir de utilizar **planteos problematizadores** en el aula, ya que consideramos que la elaboración de problemas didácticos, favorece enormemente el desarrollo de estrategias analíticas y comprensivas, la búsqueda de información, el intercambio de opiniones, la formulación de hipótesis, la valoración de la exploración de salidas alternativas y/o soluciones a las situaciones planteadas.

Los Problemas de la realidad pasada y presente. Su recuperación para la enseñanza en Ciencias Sociales

El niño o niña como miembros de una sociedad enfrentarán, constantemente, situaciones problemáticas. El planteo de problemas en contextos donde puedan ser analizados, examinados los distintos sujetos sociales que participan, sus ópticas e intereses a menudo contradictorios permite a los alumnos elaborar marcos conceptuales cada vez más complejos, con variadas interacciones y relacionar los distintos aspectos de la realidad. Desarrollan y ejercitan así, el pensamiento crítico y se preparan para los aprendizajes que harán también fuera del medio escolar.

En Ciencias Sociales, más que de un método, se habla de una pluralidad de métodos y esquemas conceptuales. Aunque todas las disciplinas tienden a la comprensión y a la explicación de procesos y fenómenos sociales, cada una lo hace desde una óptica particular. Sin embargo tiende a haber aspectos compartidos. Todo conocimiento comienza por plantearse un problema que surge del análisis de los hechos de la realidad.

Teniendo en cuenta que estudiamos Ciencias Sociales para comprender los problemas de nuestra sociedad y orientar nuestra acción en ella, "volver al problema" es tan sólo remitirnos al origen y justificación de nuestras disciplinas. Los problemas son aquellas situaciones que se manifiestan como contradicciones; sea en la realidad, sea entre nuestro conocimiento y lo real.

Es importante entonces la toma de conciencia de que trabajar con problemas es trabajar con contradicciones y es instalar, en el centro de nuestra labor, el conflicto, término sumamente escamoteado en la concepción de Ciencias Sociales que las ve meramente descriptivas de la realidad social.

Otro aspecto a tener en cuenta al trabajar con problemas, reside en distinguir el trabajo que hacen "los científicos" con los problemas y el que hacemos "los docentes". Los científicos intentan "producir" conocimiento social para que los problemas se puedan comprender y avanzar en posibles soluciones. Los docentes tenemos como objetivo de nuestro trabajo el "enseñar" contenidos de Ciencias Sociales. Desde este punto de vista, los docentes no resuelven en las aulas los problemas, sino que se trata de comprenderlos e interpretarlos, de distinguir los sujetos intervinientes y sus distintos puntos de vista , superando la perspectiva del sentido común a partir de incorporar información. Los docentes usamos los problemas como instrumentos para acceder a un conocimiento social ya elaborado. El problema es así un instrumento didáctico, tiene una finalidad didáctica. En el aula actuarán como disparadores de un proceso de indagación, que tiene que acudir a todas las Ciencias Sociales. Cada disciplina, con sus características propias y métodos específicos, aportará, una visión diferente para la comprensión y análisis de dichos problemas. Es importante entonces que los problemas seleccionados sean totalizadores. Asimismo, es el/la docente quien guiará a los alumnos en la selección y jerarquización de las situaciones problemáticas, su intervención profesional permitirá su adecuación a la madurez global de quienes deben resolverlas. Es quien deberá, a la vez, decidir el estilo y nivel de su propia intervención; así como las actividades a llevarse a cabo o la información (previa y adicional) y facilitará el acceso a la bibliografía que satisfaga aspectos informativos necesarios.

Algunas pautas a tener en cuenta al trabajar con planteos problematizadores en el aula:

El desarrollo de la propuesta implica recorrer distintas fases que no se dan en una secuencia unidireccional y rígida.

- **Formulación del problema**:

En un primer momento, algo que para el grupo era motivo de vivencia cotidiana, indistinguido, se resignifica como objeto de conocimiento. Esta instancia es seguida por un primer acopio de información, en la cual el grupo reúne todo lo que parece relacionarse con el tema. A la vez que abre el tema y permite intuir todas sus posibles relaciones, esta primera instancia, permite que el docente, conozca la «teoría» que el grupo de alumnos maneja sobre la cuestión.

En un segundo momento, en el que surgen en el grupo los diferentes planteos problematizadores (generalmente preguntas relevantes capaces de generar una actividad de indagación) es necesaria la puesta en común, su selección y jerarquización, a través de

la interacción grupal de los alumnos, lo que implica intercambio y aceptación. Para la **selección de problemas, el docente deberá tener en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales** que abordará con los alumnos durante el año escolar contextualizados en los contenidos curriculares. Asimismo, es importante considerar que los planteos problematizadores no requieren necesariamente circunscribirse a la realidad social presente.

- **Elaboración de hipótesis:**

En la elaboración de hipótesis o suposiciones acerca de las características o causas del problema elegido, alumnos y alumnas podrán aplicar lo que saben, empleando los métodos y conocimientos ya adquiridos, pero comprendiendo que esa transferencia no es completa, ni automática. La hipótesis orienta en la búsqueda de los elementos que darán respuesta parcial o total al problema y que permitirán evaluar la validez de la hipótesis en cuestión. En esta etapa sin duda deben aparecer los distintos actores sociales, con sus diferentes intereses y perspectivas, ya que un problema existe, cuando lo es para algunos sujetos.

- **Búsqueda y sistematización de información:**

Planteado el problema, y formuladas ciertas suposiciones acerca del mismo, se trata de verificarlas. Es necesario recoger y analizar información. En Ciencias Sociales los tipos de información, las formas de recolección y los análisis son variados: encuestas, entrevistas o documentos de los más diversos tipos, como biografías, actas oficiales, estadísticas, discursos, periódicos, textos literarios o manuscritos, constituyen diferentes fuentes de información.

Esto requiere que el/la docente proponga actividades y materiales, o que invite a la organización de equipos y la elaboración de estrategias de búsqueda (en un lapso extendido), enseñando los modos y métodos de trabajo. Las actividades que ponen en juego nuevas informaciones no pueden limitarse entonces al trabajo con textos escritos, es conveniente el uso de estrategias y recursos diversos.

Una vez que los datos han sido recopilados hay que analizarlos con el propósito de obtener respuestas al interrogante que se planteó. Se trata de 'hacer hablar a los datos'. El análisis comprende dos tipos de operaciones. La primera consiste en establecer los diferentes componentes o elementos que surgen de los datos y compararlos o identificar las relaciones entre los mismos. La segunda consiste en reubicar el objeto en un conjunto más amplio. Se trata de contextualizar el problema, de ubicarlo en un proceso social.

Es necesario, en consecuencia, trabajar con cada uno de los conceptos que están implícitos en dichas hipótesis. Es imprescindible que el alumno o alumna realice el esfuerzo de enriquecer conceptos que cree manejar adecuadamente, o de reemplazar el significado confuso o erróneo que les otorga por otro más preciso. Esto no puede alcanzarse a través del aprendizaje mecánico de definiciones y de su posterior aplicación, por el contrario, lo que debe efectuarse es una tarea creativa de construcción de conceptos, de generalización y discriminación entre ellos.

El aprendizaje conceptual del alumno sigue un proceso de complejización que es explorativo, con sus marchas y contramarchas, y que no es lineal. En consecuencia, necesita del estímulo y del respeto de su carácter evolutivo por parte del docente, para llegar a una

integración y a un nivel de comprensión mejor que el inicial.

La comprensión de estos conceptos, su jerarquización, como sus mutuas relaciones, constituyen el objetivo del aprendizaje. Los alumnos, en la tarea de análisis y planteo de alternativas al problema planteado, podrán elaborarlos hasta llegar a una nueva o primera significación, y su transferencia, a su vez, a otras situaciones enriquecerá su significado en comprensión y extensión.

- **Elaboración de conclusiones:**

Los conceptos y métodos aprendidos le brindarán, a alumnos y alumnas, los elementos necesarios para poder comprender el problema, pero no significa que les darán siempre las soluciones definitivas; es muy importante que se planteen problemáticas con varias soluciones posibles y que el docente los estimule en la producción de soluciones alternativas.

Este tipo de tareas con una estructura abierta que no tienen un único modo de resolverse, donde distintas soluciones son posibles, resulta especialmente indicado para este campo de conocimiento, porque evidencia a los alumnos la complejidad de los problemas y el carácter relativo, alejado de absolutismos, aunque no carente de rigor, de las diferentes propuestas.

Otro punto importante es que se producirá algo concreto donde se exhiban los resultados y el proceso de investigación. La gama de productos posibles es incontable: podrá tratarse de un relato, una exposición, un informe, una historieta, una dramatización, un diario, etc. y, dado que el conocimiento es un bien social y tiene que ser entregado a su destinatario, la sociedad, en una última fase, la de socialización de la producción, es posible pensar en alternativas tales como ferias del saber, los periódicos murales, programas radiales, etc.

Finalmente, una cuestión importante a considerar radica en evitar distorsiones derivadas de la necesidad de promover el debate y dejar expresarse a los alumnos en el aula. Así pareciera que en los "temas de Sociales" cualquier opinión es igualmente válida, aunque en muchos casos carezca de fundamentos, no conforme un discurso argumentativo y no refleje reflexiones sobre un tema, sino simplemente lo primero que les viene a la cabeza. Por el contrario, la cuestión cambia si logramos enseñar la importancia de que la opinión esté fundamentada en nuevos saberes, en información rica y variada, así como en comprender distintas posturas ante un tema. Será necesario desarrollar el hábito de buscar múltiples respuestas para explicar los hechos del mundo social incorporando una metodología que permita contrastar las opiniones que explican los procesos sociales desde diferentes perspectivas.

3 Expectativas de Logros

Se espera que en el transcurso del Primer Ciclo los alumnos y alumnas logren:

- Reconocer y comprender su **entorno social** en un contexto espacio-temporal concreto, a partir de los elementos que lo caracterizan y distinguen, valorándolo como producto de procesos de trabajo, interacción y diálogo.

- Utilizar la observación y la descripción en la lectura directa e indirecta del paisaje, a través de ilustraciones y del lenguaje oral.

- Construir nociones de ubicación en el espacio geográfico (localización, distancia y escala), e interpretar formas sencillas de representación cartográfica.

- Diferenciar los paisajes, modos de vida, actividades y formas de organización social urbanas y rurales, a partir de su comparación.

- Utilizar unidades cronológicas (día, mes, año) y aplicar el criterio de simultaneidad y secuencia a través de la ubicación de una cantidad limitada de objetos o hechos en el tiempo.

- Reconocer los principales elementos del ambiente, las interacciones más evidentes con la actividad humana y algunos problemas ambientales, a través de la compara ción de distintos paisajes.

- Reconocer en el pasado elementos o aspectos de la cotidianeidad familiar, del mundo del trabajo, de las actividades económicas, de la organización social, de las costumbres y creencias -entre otras manifestaciones de la vida en sociedad-.

- Formular preguntas, realizar indagaciones sencillas, construir respuestas acerca de la realidad social, así como organizar y comunicar los conocimientos y la comprensión de la misma, a través de diversas formas de expresión.·

- Valorar críticamente el patrimonio natural y el legado histórico y cultural de su comunidad, desarrollando su sentido de pertenencia y el respeto por la identidad socio-cultural de otras comunidades.

- Integrarse a la vida ciudadana y comunitaria a partir del conocimiento de algunas reglas y normas básicas del comportamiento social, de algunas de las funciones de las principales instituciones del medio local, provincial y nacional y de los rasgos distintivos de los grupos sociales involucrados.

4 Propuesta de Contenidos

Criterios de selección y organización de contenidos:

La organización de los contenidos puede llevarse a cabo de diferentes formas. En esta propuesta hemos elegido la elaboración de **ejes**.

Un eje opera como una columna vertebral, permitiendo la articulación de los contenidos. De esta forma, éstos ya no se presentan aislados, sin conexión, sino que se engarzan en una estructura que les da sentido.

Los ejes facilitan la tarea del docente, ya que están pensados desde una perspectiva didáctica y permiten a los alumnos construir ideas más generales e inclusivas del mundo.

Concibiendo el área como un lugar de encuentro e integración de las disciplinas que la integran, se tuvieron en cuenta, a su vez, tres enfoques para la selección y organización de los contenidos, en cada uno de los ciclos:

- *Enfoque disciplinar y multidisciplinar*: se tuvo en cuenta la lógica interna de cada una de las disciplinas que integran el área, así como sus nudos más relevantes, en función de su interrelación con las otras y sus posibilidades de integración.

- *Enfoque psicopedagógico y didáctico*: se consideraron las características evolutivas de los alumnos, de modo que los ejes configuren unidades pedagógicas viables.

- *Enfoque socio-político*: se atendió a que los contenidos apunten a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad provincial, recuperando las tradiciones de enseñanza de la jurisdicción.

Teniendo en cuenta estos enfoques, las disciplinas se organizaron en tres ejes que recorren los ciclos. Su diseño posibilita un abordaje espiralado, por lo que en cada etapa, tal como se explicó anteriormente, se profundiza el abordaje de los distintos conceptos que integran el campo de lo social.

La propuesta general tiende a que los aprendizajes en todos los ciclos se realicen con igual direccionalidad y con un criterio unificador: la comprensión del mundo social en que vivimos.

Los ejes propuestos son:

- ***Las sociedades y la construcción de los espacios***
- ***Las sociedades, los cambios y las diversidades***
- ***Las sociedades, las culturas, las identidades***

Ejes: Conceptualización y Descripción

Eje N° 1: *Las sociedades y la construcción de los espacios*

En este eje se abordan los contenidos relacionados a las articulaciones entre la sociedad y la naturaleza, dado que el espacio social construido por el trabajo humano, no es más que la naturaleza reelaborada en un proceso histórico donde juegan un rol central los sujetos sociales, su nivel de desarrollo tecnológico, sus intereses económicos y políticos, sus contradicciones y sus conflictos. El eje propone el recorte significativo de la dimensión económica y social de los espacios geográficos. La comprensión de estos espacios se aborda desde la escala local, regional, a la nacional y su inserción en el contexto mundial.

Eje N° 2: *Las sociedades, los cambios y las diversidades*.

El eje 2 propone el conocimiento y la indagación del pasado en relación con el presente y aborda el estudio de los procesos de cambio de la sociedad local y nacional integrada en el marco americano, enfatizando las dimensiones socioculturales, el análisis multicausal y el

tratamiento de diversas fuentes históricas. El considerar el concepto de diversidad, en el marco del análisis de los procesos históricos, tiende a evitar posturas derivadas de una concepción gradualista y/o evolucionista. La periodización adoptada coincide con la propuesta a nivel nacional y permite la articulación en paralelo con los procesos de nivel regional y local.

Eje N° 3: *Las sociedades, las culturas, las identidades*

Los contenidos del eje 3 aluden al conjunto de ideas, valores y cosmovisiones del mundo que se crean y recrean en las prácticas sociales cotidianas, configurando significados que no son homogéneos para el conjunto social. También en este marco se analizarán las redes de relaciones que vinculan las actividades humanas, desde las instituciones primarias hasta la sociedad civil y el Estado, así como el campo de lo político, desde sus conceptos clave hasta sus formas concretas de realización.

En síntesis, grandes conjuntos de contenidos quedan así vinculados alrededor de ejes que los engloban significativamente. A partir de los mismos, tal como se explicitó anteriormente pueden plantearse problemas didácticos de la realidad presente o pasada. Al tratarse de problemas complejos, tendrán vinculación con múltiples parcelas de la realidad, por lo que el tratamiento de dichos problemas escapará a un único objeto de análisis disciplinar. Será necesario apelar a diferenciados marcos y métodos disciplinares, enfoque coincidente con la opción didáctica de la integración. Por lo tanto, se recomienda que en los proyectos curriculares institucionales se seleccionen y organicen los contenidos, **articulando los distintos ejes**. No se trata aquí de agotar uno y luego pasar al resto, sino que, por el contrario, el abordaje de una situación problemática cualquiera nos exige poner en juego conjuntamente categorías de análisis contempladas en los distintos ejes. Este mismo planteo facilitará la complejización de los problemas a tratar, a lo largo de los distintos grados, en marcos espacio-temporales cada vez más amplios. Asimismo, es importante señalar que los contenidos se presentan desde una óptica globalizadora, son conceptos o temas inclusores que necesitan posterior reorganización y especificación en los proyectos curriculares institucionales y en el programa de aula.

En esta propuesta los contenidos procedimentales también están organizados en los ejes considerados, a fin de facilitar la tarea docente al referirla a un conjunto concreto de contenidos conceptuales, mientras que los contenidos actitudinales no se corresponden ni se ciñen a determinados contenidos conceptuales sino que, por el contrario, atraviesan en su conjunto la tarea de enseñanza del ciclo.

El énfasis de sugerir el trabajo con *"casos"* obedece a las potencialidades que revisten desde el punto de vista didáctico, en tanto permite hacer significativo el estudio de los procesos y problemas generales y se constituye por lo tanto en la vía indicada para la enseñanza de Ciencias Sociales sobre todo en Primer Ciclo. Así, las situaciones reales, en contextos concretos, serán indicativas de condicionamientos más generales, pero, al mismo tiempo, permiten otorgarle un lugar relevante a los sujetos sociales y también resultan indicadas para trabajar los contenidos procedimentales. En este sentido, los casos también permiten combinar los contenidos de distintos ejes.

Finalmente, es necesario aclarar que en la selección de contenidos conceptuales propuesta, si bien los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Ciencias Sociales resultan indicativos del conocimiento que sobre este campo deben enseñarse en la Educación General Básica de todo el país, la propuesta provincial del área no debe interpretarse como un mero espejo de los mismos, sino más bien como una interpretación y adecuación, a partir de las

características del contexto provincial y los antecedentes existentes que en este caso remiten a las Bases Curriculares Provinciales (Area Estudios Sociales, 1981); algunos trabajos en este campo realizados en diversas escuelas en el marco del Plan Educativo Provincial y a las propuestas, aportes y experiencias analizadas en el multitudinario encuentro para la enseñanza de Ciencias Sociales, realizado en Neuquén en 1988.

Contenidos Actitudinales

Si bien hay contenidos actitudinales que son comunes a toda la Educación General Básica y se consignan en el marco General, en el Primer Ciclo, el campo de enseñanza del conocimiento social, tiene algunos contenidos actitudinales que son específicos y por tanto requieren ser considerados al interior de esta propuesta:

- Conocimiento y respeto por los valores democráticos: solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales.
- Valoración de los distintos tipos de trabajo y de su función en el conjunto de la sociedad.
- Desarrollo de actitudes responsables en relación al cuidado del ambiente, que propicien el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
- Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar pautas en las indagaciones sobre la realidad social.
- Sensibilidad y respeto por las particularidades culturales de poblaciones distintas la propia.
- Valoración de los distintos elementos que articulan la memoria colectiva de sus grupos de pertenencia.

PRIMER CICLO - PRIMER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
Lugares de pertenencia en el espacio urbano y rural: barrio, vecindario, paraje. Localización y representación espacial. Criterios sencillos de orientación. Estimación de distancias. Itinerarios cotidianos. **Transformando la naturaleza.** Los componentes naturales y los introducidos y construidos por el hombre. Los trabajos en relación con las necesidades y posibilidades de las personas. Distintos tipos de trabajo en ámbitos rurales y urbanos. **La organización del espacio.** Los distintos lugares en el barrio, vecindario, o paraje según las funciones que cumplen (lugares comerciales, de recreación, residenciales,...) Percepción y significado atribuido a los lugares. Relaciones con otros espacios mayores y distantes: infraestructura, medios de transporte, comercio...	**Nociones temporales:** unidades cronológicas; secuencia y simultaneidad (especialmente en los casos analizados considerando también saberes del año anterior). **El pasado de la comunidad y de otras comunidades** en contextos locales, provinciales, nacionales e internacionales. **Imágenes de la vida cotidiana de las sociedades, en diferentes épocas** (trabajos, instituciones, creencias). (Seleccionar casos o situaciones concretas de dos momentos del contexto local y/o nacional y otro entre la historia americana o mundial articulados con los contenidos de Segundo Ciclo y distintos de los abordados el año anterior).	**Los grupos sociales de la realidad cercana.** Nosotros y los Otros. Las relaciones humanas entre familias y grupos sociales próximos. Las instituciones sociales educativas, de salud y de seguridad. Relaciones con la comunidad. **Normas y reglas básicas:** Diferentes normas de interacción cotidiana. Acuerdos y desacuerdos. Planteo y resolución. Reglas básicas de comportamiento y cuidado en diferentes ámbitos cercanos. Derechos y obligaciones. **Las principales autoridades públicas locales.** Los deberes de los funcionarios hacia la comunidad. **Prácticas culturales:** Tradiciones, fiestas y costumbres de distintos grupos sociales locales, nacionales o americanos. (Se sugiere tomar dos casos contrastados y distintos de los analizados el año anterior).

PRIMER CICLO - PRIMER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
Paisajes naturales y humanos, próximos y lejanos. Contrastes. Dimensión natural y social. Riesgos naturales. Impacto de las actividades humanas sobre el ambiente. Cadenas de producción sencillas. Pasos del proceso de producción. La función de los sistemas de transporte en relación con los desplazamientos de las personas y traslados de mercaderías. (Se sugiere seleccionar tres paisajes locales y nacionales, considerando la articulación con contenidos del Segundo ciclo).	**Las huellas materiales del pasado en el presente** , a partir de elementos diversos (construcciones, mobiliarios, objetos tecnológicos y /o artísticos). Testimonios orales y escritos. ¿Qué información nos brindan sobre las situaciones estudiadas? **Conmemoraciones históricas.** Aproximación a la situación histórica recordada. (Se sugiere combinar el análisis de conmemoraciones locales, provinciales y nacionales tomando casos distintos a los del año anterior).	
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
Observación directa e indirecta de paisajes, identificando los diversos componentes naturales, introducidos y construidos por la sociedad. Comparación y descripción de paisajes, con establecimiento de relaciones entre las características naturales, los usos del suelo y actividades productivas. Formulación de preguntas y anticipaciones sobre los tipos de paisajes, componentes y actividades que se realizan.	Aplicación de unidades cronológicas y nociones temporales sencillas. Representación gráfica de secuencia y simultaneidad. Observación y descripción de distintas fuentes que aluden a aspectos de la vida material de sociedades de otros contextos y otras épocas. Comparación y registro de indicadores sobre vida cotidiana de diversos grupos sociales en el presente y el pasado.	Reconocimiento de distintas instancias institucionales en contextos locales y su interrelación. Reconocimiento de semejanzas y diferencias dentro del grupo social en contextos actuales o pasados. Reflexión sobre la necesidad de la autoridad en las familias y en los contextos sociales. Elaboración de reglamentos con el objetivo de mejorar la vida cotidiana en el aula.

PRIMER CICLO - PRIMER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
Registro y comunicación de la información: oral, escrita, gráfica. Preparación, realización y sistematización de itinerarios. Identificación de diferentes modos de representar el espacio. Utilización de modos sencillos de orientación en el espacio. Identificación y registro de problemas ambientales de origen humano. Observación, interpretación y elaboración de croquis, planos sencillos, etc. Utilización de croquis y planos para realizar recorridos sencillos, estableciendo relaciones entre el espacio real y su representación.	Elaboración de hipótesis explicativas sencillas sobre aspectos de la vida social de otras épocas y en otros contextos.	Análisis y comparación de diferentes comportamientos sociales. Recopilación y análisis de testimonios de adultos sobre las normas de las familias y de la escuela, en otros tiempos.

PRIMER CICLO - SEGUNDO AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
Lugares de pertenencia en el espacio urbano y rural: barrio, vecindario, paraje. Localización y representación espacial. Criterios sencillos de orientación. Estimación de distancias. Itinerarios cotidianos. **Transformando la naturaleza.** Los componentes naturales y los introducidos y construidos por el hombre. **Los trabajos** en relación con las necesidades y posibilidades de las personas. Distintos tipos de trabajo en ámbitos rurales y urbanos. **La organización del espacio.** Los distintos lugares en el barrio, vecindario, o paraje según las funciones que cumplen (lugares comerciales, de recreación, residenciales,...). Percepción y significado atribuido a los lugares. Relaciones con otros espacios mayores y distantes: infraestructura, medios de transporte, comercio...	**Nociones temporales:** unidades cronológicas; secuencia y simultaneidad (especialmente en los casos analizados considerando también saberes del año anterior). **El pasado de la comunidad y de otras comunidades** en contextos locales, provinciales, nacionales e internacionales. **Imágenes de la vida cotidiana de las sociedades, en diferentes épocas** (trabajos, instituciones, creencias). (Seleccionar casos o situaciones concretas de dos momentos del contexto local y/o nacional y otro entre la historia americana o mundial articulados con los contenidos de Segundo Ciclo y distintos de los abordados el año anterior). **Las huellas materiales del pasado en el presente**, a partir de elementos diversos (construcciones, mobiliarios, objetos tecnológicos y /o artísticos). Testimonios orales y escritos. ¿Qué información nos brindan sobre las situaciones estudiadas ?	**Los grupos sociales de la realidad cercana.** Nosotros y los Otros. Las relaciones humanas entre familias y grupos sociales próximos. Las instituciones sociales educativas, de salud y de seguridad. Relaciones con la comunidad. **Normas y reglas básicas:** Diferentes normas de interacción cotidiana. Acuerdos y desacuerdos. Planteo y resolución. Reglas básicas de comportamiento y cuidado en diferentes ámbitos cercanos. Derechos y obligaciones. **Las principales autoridades públicas locales.** Los deberes de los funcionarios hacia la comunidad. **Prácticas culturales:** Tradiciones, fiestas y costumbres de distintos grupos sociales locales, nacionales o americanos. *(Se sugiere tomar dos casos contrastados y distintos de los analizados el año anterior).*

PRIMER CICLO - SEGUNDO AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
Paisajes naturales y humanos, próximos y lejanos. Contrastes. Dimensión natural y social. Riesgos naturales. Impacto de las actividades humanas sobre el ambiente. Cadenas de producción sencillas. Pasos del proceso de producción. La función de los sistemas de transporte en relación con los desplazamientos de las personas y traslados de mercaderías. *(Se sugiere seleccionar tres paisajes locales y nacionales, considerando la articulación con contenidos del Segundo ciclo).*	**Conmemoraciones históricas.** Aproximación a la situación histórica recordada. *(Se sugiere combinar el análisis de conmemoraciones locales, provinciales y nacionales tomando casos distintos a los del año anterior).*	Análisis y comparación de diferentes comportamientos sociales. Recopilación y análisis de testimonios de adultos sobre las normas de las familias y de la escuela, en otros tiempos.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
Observación directa e indirecta de paisajes, identificando los diversos componentes naturales, introducidos y construidos por la sociedad. Comparación y descripción de paisajes, con establecimiento de relaciones entre las características naturales, los usos del suelo y actividades productivas. Formulación de preguntas y anticipaciones sobre los tipos de paisajes, componentes y actividades que se realizan.	Aplicación de unidades cronológicas y nociones temporales sencillas. Representación gráfica de secuencia y simultaneidad. Observación y descripción de distintas fuentes que aluden a aspectos de la vida material de sociedades de otros contextos y otras épocas. Comparación y registro de indicadores sobre vida cotidiana de diversos grupos sociales en el presente y el pasado.	Reconocimiento de distintas instancias institucionales en contextos locales y su interrelación. Reconocimiento de semejanzas y diferencias dentro del grupo social en contextos actuales o pasados. Reflexión sobre la necesidad de la autoridad en las familias y en los contextos sociales. Elaboración de reglamentos con el objetivo de mejorar la vida cotidiana en el aula.

PRIMER CICLO - SEGUNDO AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
Registro y comunicación de la información: oral, escrita, gráfica. Preparación, realización y sistematización de itinerarios. Identificación de diferentes modos de representar el espacio. Utilización de modos sencillos de orientación en el espacio. Identificación y registro de problemas ambientales de origen humano. Observación, interpretación y elaboración de croquis, planos sencillos, etc. Utilización de croquis y planos para realizar recorridos sencillos, estableciendo relaciones entre el espacio real y su representación.	Elaboración de hipótesis explicativas sencillas sobre aspectos de la vida social de otras épocas y en otros contextos.	Análisis y comparación de diferentes comportamientos sociales. Recopilación y análisis de testimonios de adultos sobre las normas de las familias y de la escuela, en otros tiempos. Elaboración de hipótesis explicativas sencillas sobre aspectos de la vida social de otras épocas y en otros contextos.

PRIMER CICLO - TERCER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
El espacio geográfico. Diferentes formas de representación. La localidad y su área de influencia (mapas mentales, itinerarios cotidianos, sendas, huellas, etc.). Localización. Relación con otras localidades o parajes. Funciones urbanas. **Transformando la naturaleza.** Los componentes naturales y los introducidos y construidos por el hombre. **Los trabajos de hombres y mujeres** en ámbitos urbanos y rurales. Condiciones de trabajo. Impacto de la desocupación. Importancia de los distintos tipos de trabajo.	**Nociones temporales:** unidades cronológicas; secuencia y simultaneidad. Relaciones básicas de situaciones locales con otros contextos, (especialmente con los casos seleccionados). **Imágenes sobre la vida cotidiana en ámbitos urbanos y rurales en diferentes épocas.** *(Se sugiere tomar dos casos local o nacional y uno americano o mundial articulados con los contenidos de Segundo Ciclo).* Vinculaciones entre ámbitos urbanos y rurales locales y en otros contextos. Relaciones básicas entre aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. *(Se sugiere contextualizar en los casos estudiados).* **Huellas materiales del pasado en el presente** (construcciones, mobiliario, objetos artísticos o tecnológicos, etc.). *¿Qué información nos brindan en relación con los casos estudiados?*	**Los grupos sociales** en la comunidad y el municipio. La diversidad al interior de la comunidad. Las diferencias y las desigualdades. Acuerdos y desacuerdos. Planteo y resolución. **Normas e instituciones.** El municipio: funciones y organización. La relación entre los integrantes de la comunidad y el municipio. Derechos y obligaciones de los vecinos. Los servicios básicos y las demandas cotidianas. El papel de las leyes y las normas. El uso y el cuidado de los espacios públicos.

PRIMER CICLO - TERCER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
La organización del espacio. Distribución de la población. Desplazamientos cotidianos y migraciones. Las actividades económicas. Cadenas de producción. Pasos del proceso de producción desde la materia prima, la distribución hasta el consumo. Relaciones básicas entre la ciudad y el campo. Relaciones económicas sencillas de compraventa, noción de ganancia; el ahorro, el dinero , la inversión. Movilidad geográfica y medios de transporte. Los medios de comunicación: características y funciones. **Paisajes urbanos:** ciudad, pueblo y paisajes rurales**:** paraje, chacra, estancia, etc. Contrastes. Características del medio natural y las actividades humanas. La incidencia de las actividades humanas en el cambio del medio natural. Riesgos naturales. Problemas ambientales. *(Se sugiere seleccionar tres paisajes locales y nacionales, considerando la articulación con contenidos del Segundo ciclo).*		**Prácticas culturales**: La memoria social y colectiva. Mitos y leyendas sobre los orígenes del mundo y de los hombres. Fiestas y celebraciones diversas en la provincia y en otras provincias. Los símbolos como elementos de identidad y pertenencia. *(Seleccionar tres realidades sociales a través de casos concretos en el contexto local, nacional y americano, que sean contrastados, estén articulados con contenidos de Segundo Ciclo y puedan coincidir con los casos seleccionados en el eje anterior, cuidando que no se repitan con los estudiados en años anteriores).*

PRIMER CICLO - TERCER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
Comparación de paisajes naturales y construidos, de paisajes urbanos y rurales. Identificación de semejanzas y diferencias, permanencias y transformaciones. Reconocimiento de diferentes modos de representar el espacio: croquis, planos, mapas pictóricos, globo terráqueo. Observación de los espacios en estudio. Análisis y descripción, desde la observación directa e indirecta. Elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos, utilizando distintos códigos y aplicando nociones básicas de escala. Utilización de modos sencillos de orientación en el espacio.	Aplicación de unidades cronológicas y nociones temporales sencillas. . Registro de informaciones de fuentes primarias y secundarias. Identificación y descripción de los cambios en la vida cotidiana de contextos urbanos y rurales, en diferentes épocas. Comparación y registro de indicadores sobre vida cotidiana de diversos grupos sociales en el presente actual y el pasado. Formulación de preguntas, indagación y construcción de respuestas sencillas acerca de contextos urbanos y rurales de diferentes épocas.	Reconocimiento de instancias institucionales y sus correlaciones. Identificación de los aspectos básicos que distinguen las formas de vida en el medio inmediato. Registro escrito de la información a través de cuadros y gráficos sencillos. Debate de diferentes propuestas en el grupo y fundamentación de la decisión adoptada. Incorporación en la conducta cotidiana, en el aula y en la escuela, de normas relativas a la convivencia democrática y a la valoración positiva de las mismas. Establecimiento de relaciones causales entre las normas en la comunidad y el funcionamiento de distintos aspectos de la vida cotidiana.

PRIMER CICLO - TERCER AÑO

EJE: *Las sociedades y la construcción de los espacios*	**EJE: *Las sociedades, los cambios y las diversidades***	**EJE: *Las sociedades, las culturas, las identidades***
Establecimiento de relaciones sencillas entre la organización del espacio en estudio y las diversas actividades que en él se realizan, en función de las necesidades, posibilidades y costumbres. Registro de problemas ambientales.		Conocimiento de diferentes autoridades políticas. Reconocimiento de mitos y leyendas de diversas culturas.

5 Orientaciones didácticas

Como punto de partida para pensar la enseñanza de Ciencias Sociales en el Primer Ciclo, es importante enfatizar la idea de **articulación** entre los distintos ciclos. Cada uno incorpora una secuencia de contenidos diversos que, articulados y organizados en conjunto, apunta a acercar al alumno/a el capital cultural que la Educación General Básica se propone enseñar. Desde esta perspectiva el Primer Ciclo no debe entenderse como una unidad aislada, desvinculada de los procesos de enseñanza propuestos para ciclos posteriores.

Acerca de lo lejano y lo cercano:

Es importante aclarar que la tendencia al desarrollo de temas dispuestos en círculos concéntricos, (que se inician en el estudio de la escuela y terminan en el estudio del mundo, pasando sucesivamente por el barrio, el municipio, etc.) se basa en principios tales como: que el proceso de aprendizaje se da más fácilmente y con mayores rendimientos, cuando se encamina de lo «próximo» hacia lo «distante» y cuando va de lo «concreto» a lo «abstracto». Y que el proceso de aprendizaje se realiza de manera más accesible y eficiente cuando se encamina de la «parte» al «todo».

Sin embargo, estudios efectuados acerca de este tema permiten afirmar que:

- El aprendizaje se construye en una interacción constante que va tanto de las partes al todo, como del todo a las partes, a lo largo de todo su proceso.
- Es concreto para el niño aquello que él cree que realmente existe; ignorar este hecho nos hace incurrir en errores tales como confundir «concreto» con lo que simplemente ocurre al lado de los niños y que es perceptible a los sentidos.
- Está «próximo» del niño aquello que, por la significación e importancia por él atribuido, pasa a ser parte de su realidad; si esto no fuera verdad, los medios masivos de comuni cación no tendrían la influencia que tienen.

Por lo tanto la propuesta de abordaje de distintos espacios que se plantea en el diseño curricular provincial, **no significa adherir cerradamente al principio de la expansión de horizontes**. Así el barrio, la ciudad, la región, la provincia, se proponen entonces como espacios que permiten la iniciación del análisis, pero que continuamente serán confrontados con otros más amplios con los cuales se relacionan. Sin esa comparación y correlación estos espacios constituirían burbujas sociales, cerradas e incomprensibles. Es decir, el abordaje de lo local como forma de acceder al conocimiento de la sociedad, requiere ser contextualizado en ámbitos más amplios de la experiencia y tratado, a través de conceptos y problemas válidos, en otros contextos mayores. Así el espacio local puede ser un campo de aprendizaje sobre aspectos de la experiencia social que adquieren una significación mayor en dicho marco. La potencialidad.de un marco local, no reside en la simplicidad derivada de su pequeñez. Por el contrario, la reducción del espacio apunta a conocer con más profundidad temas y problemas de la sociedad en una época o a través de distintos períodos históricos.

Algunas observaciones sobre la enseñanza:

En el abordaje de las distintas situaciones previstas para el Primer Ciclo, consideramos conveniente entonces, organizar situaciones didácticas que pongan al alcance de los alum-

nos imágenes que fomenten la interacción entre lo próximo y lo lejano; ya que el conocimiento de lo inmediato y directo es organizado y cobra nuevo sentido a partir de la contrastación y relación con otras realidades temporo-espaciales, y culturales lejanas y diferentes de su realidad.

En esta línea es necesario desbanalizar el tratamiento de los contenidos propuestos, ya que es, en esta etapa, donde se deben **consolidar los cimientos** que permitan construir el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en la Educación General Básica.

La realidad social pasada puede ser introducida en el abordaje de distintos temas. No se trata de que los chicos y chicas conceptualicen estas temporalidades sino que simplemente se pretende acercar elementos significativos que enriquezcan el trabajo áulico en esta etapa y al mismo tiempo brinden insumos que sean resignificados en ciclos posteriores.

Así por ejemplo, recurrir a imágenes, relatos, fuentes adaptadas, etc., que den cuenta de los asentamientos urbanos, de los grupos familiares, de las prácticas cotidianas, de los artefactos tecnológicos usados en las distintas localidades de la provincia a principios de siglo, generando situaciones que favorezcan el análisis de dichos elementos, permitirá que los alumnos accedan a otras imágenes del pasado que serán retomadas, resignificadas y complejizadas en el Segundo Ciclo.

En forma colateral permitirá también que los chicos de esta etapa puedan empezar a habituarse a recuperar una realidad social pasada, dinámica, conflictiva y heterogénea distinta de las únicas visiones del pasado que habitualmente proponemos para este ciclo, concentradas en las imágenes estereotipadas y sesgadas de la "vida colonial", que se recreaban en las efemérides.

Al pensar las formas de intervención pedagógica, las situaciones de aprendizaje y/o de elaboración de recursos didácticos que apoyen la tarea docente, en este ciclo, es conveniente tener en cuenta algunas características del pensamiento infantil, como el egocentrismo, el sincretismo y el animismo a fin de utilizarlas al servicio del aprendizaje.

Así para organizar contenidos a enseñar en esta etapa es importante recuperar el valor de la narración, desde el punto de vista didáctico. Es decir, generar estrategias donde se incluyan tramas argumentales, con un comienzo, desarrollo y cierre con situaciones y personajes en las que está presente en forma incipiente la causalidad.

La narración no es sólo un medio adecuado para interesar a los alumnos y despertar emociones, sino que forma parte de la lógica de la enseñanza y su uso no significa simplificación sino adecuación a las posibilidades cognitivas de los alumnos , tal como se expone en el documento de desarrollo curricular.

Recuperar el valor de la historia narrada no sólo implica revalorizar la función del maestro sino también explorar las posibilidades de uso didáctico de la "historia oral" (procedimiento usado por los historiadores, que privilegia el uso de fuentes orales, a través de la recuperación de testimonios de los propios sujetos de los procesos).

Algunos especialistas en la enseñanza de la Historia, puntualizan que para los chicos/as las narraciones de los testigos representan un documento de valor indiscutible. En este punto es importante para los docentes recordar que la "historia oral" no se reduce a acumular testimonios sino que a partir de distintos elementos de los testimonios, articulados con datos que brindan otras fuentes, es necesario realizar la reconstrucción histórica del momen-

to analizado. Esto es lo que a los alumnos les resulta más difícil de entender: el que los dichos de los testigos necesitan ser reconstruidos, reelaborados por lo que la intervención docente y los avances en este sentido, por incipientes que sean, permitirán consolidar esta tarea, en etapas posteriores.

Un recurso importante por la significatividad que cobran en esta etapa para alumnos y alumnas, lo constituyen las experiencias directas que se ponen en juego en la salida al medio.

No obstante, es necesario prevenir contra un uso simplificado de este recurso, ya que en sí mismo no es productor de aprendizajes, ni siquiera de experiencias significativas. Por el contrario, la salida al medio se constituye en un recurso potencial de enorme valor, si logramos previamente definir y precisar su intencionalidad así como trabajar con las representaciones sobre las que se quiere incidir, ya sea explorando las que poseen los alumnos, u ofreciendo información para ponerlos en tensión, a fin que lo que ocurra durante la salida pueda ser enlazado a una red de representaciones existentes en el niño.

Por otra parte, es "el juego" un elemento central en este período, por lo que es importante elaborar propuestas de aprendizaje en las que la estructura de las situaciones lúdicas sea acorde a la estructura del contenido que se intente trabajar a través de ellas. Al respecto, es importante trabajar con los chicos la posibilidad de imaginar sensaciones y emociones de los personajes, reproducir el "dale que yo era", que tanto ayuda a los niños, en esta etapa, a la toma de distancia respecto del objeto de estudio. Esto no significa trabajar con el concepto de empatía ya que para hacerlo deberían ponerse en lugar del otro, entendiendo sus circunstancias particulares e identificando su intencionalidad, cosa que no están en condiciones de hacer, pero sí abonar el terreno para que en el futuro puedan acceder a pensar empatéticamente.

Otra estrategia didáctica, vinculada a la construcción de las nociones espaciales, es el trabajo con los "mapas mentales" o cognitivos. Su utilización posibilita realizar un diagnóstico de las representaciones espaciales de los niños (explorar sus representaciones icónicas), ofreciéndonos además información acerca de los lugares más importantes y familiares para los alumnos.

Es en este período, en el que los niños pasan de la etapa de relaciones topológicas a la de las relaciones proyectivas, en consecuencia y respecto a las representaciones cartográficas, es necesario realizar una aproximación progresiva desde lo más concreto a lo más abstracto, trabajando nociones de distancia, dirección, simbolismo, etc. Ocupan un lugar privilegiado, en este momento, los movimientos que permiten recorrer el espacio para reconocerlo y para ir distinguiendo distancias. En esta exploración, los sentidos juegan un papel muy importante. El cuerpo, el diálogo y las representaciones gráficas, son fundamentales para ir ampliando y profundizando las nociones espaciales. La mejor forma de representar el espacio, en esta etapa, es mediante la figuración volumétrica (por ejemplo el trabajo con maquetas, mesas de arena, etc.) o mediante croquis, pictomapas y planos sencillos. No esperemos aún que todos establezcan relaciones entre los distintos componentes que, de todos modos, sí son capaces de representar. Pero, aunque los alumnos y alumnas de primer año de la Educación General Básica no puedan manejar las nociones de distancia o escala en la misma medida que los que ya poseen un pensamiento más avanzado, eso no justifica que se les niegue la posibilidad de ver, observar, tocar y jugar con un **globo terráqueo**.

Por último, hay que considerar algunos aspectos relativos al trabajo conceptual con los niños más pequeños. Si tenemos en cuenta que repetir una definición no garantiza el

aprendizaje, habría que abordar el trabajo conceptual con un criterio de mediano o largo plazo, pensando que es necesario realizar acercamientos parciales que apunten a una construcción progresiva que culminará en etapas posteriores. Para encaminarnos en tal sentido es útil seleccionar imágenes de la realidad presente y pasada que ayudarán a los alumnos a dar significado a los conceptos.

Acerca de la Evaluación

Distintas teorías pedagógicas coinciden en señalar que la evaluación es una parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje y comprende tanto la evaluación del aprendizaje de los alumnos como un análisis del propio proceso de enseñanza. No obstante ambos no son simétricos, ni equivalentes.

De acuerdo con una concepción constructivista y social del conocimiento es necesario que la evaluación:

- esté integrada en la acción didáctica y opere a lo largo de todo el proceso de enseñanza como un elemento de orientación.
- no se limite sólo al producto, sino también pueda dar cuenta del proceso, permitiendo al alumno reflexionar sobre su aprendizaje.
- no se base exclusivamente en la medición pretendidamente objetiva, ni tampoco deje de considerar la necesaria calidad de los saberes adquiridos.
- tienda a eliminar la competencia y desarrolle la cooperación grupal.
- revalorice el «error», reemplazando su función de castigo por una función formativa.

Es importante tener en claro: el qué, el cuándo, y el cómo evaluar. Los criterios que se apliquen a la hora de evaluar deben responder a la necesidad de orientar el proceso de enseñanza en función de las capacidades e intereses de los alumnos, relacionándolos en todo momento con los propósitos planificados. Es así que evaluar significa conocer el grado de progreso alcanzado por alumnos y alumnas con relación a los objetivos propuestos pero en tanto vinculado con la acreditación, también resulta un punto de convergencia entre la escuela y la sociedad por que se toman decisiones sobre la formación que necesitan los alumnos para insertarse en ella.

Si entendemos que la evaluación orienta y estima logros, será necesario definir e incluir como criterios de evaluación a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Podemos evaluar dichos contenidos en tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: al comienzo, durante y al término de cada fase. La evaluación que realizamos al comienzo de cada nueva fase la denominamos **evaluación diagnóstica,** porque provee información acerca de los procedimientos, conceptos o actitudes que traen los alumnos al inicio del año lectivo, previo al desarrollo de una nueva unidad o antes de comenzar un proyecto de trabajo. A la evaluación que se realiza durante el continuo la llamamos **evaluación de proceso**, porque provee información acerca de adecuaciones o inadecuaciones en los conceptos, procedimientos y actitudes, a lo largo de la construcción de los aprendizajes nuevos. A la evaluación que se realiza al término de una fase de aprendizaje, cierre de periodos o año lectivo, conclusión de unidad temática o finalización de un proyecto de trabajo, la denominamos **evaluación de logros** porque provee información acerca de los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos de la enseñanza, a propósito de los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Es decir que, es aquí donde entran en juego los lineamientos de acreditación, porque es, en esta instancia, cuando deben tenerse en cuenta los aprendizajes que se espera que alcancen los alumnos y alumnas para su

promoción.

Tradicionalmente, la adquisición del conocimiento social se circunscribió a una monótona memorización de fechas, nombres de personas, ríos, montañas, obras de gobierno, etc., y a una desjerarquizada enumeración de causas y efectos; la "evaluación", en consecuencia, se basaba centralmente en la repetición de dichos datos.

En esta propuesta se prioriza en cambio que progresivamente los alumnos puedan no sólo describir sino **explicar hechos y fenómenos sociales buscando relaciones entre los mismos**. Desde está perspectiva entonces es necesario proponer situaciones que lleven a los alumnos a presentar sus ideas y opiniones y a tener que contrastarlas con las de otros compañeros, como con los datos empíricos de la realidad o los presentados a través de distinto tipo de fuentes.

No se trata por lo tanto de repetir definiciones sino que los alumnos expresen qué nivel de comprensión han logrado a través de la ejemplificación, la explicación, los contraejemplos, la transferencia de situaciones específicas a situaciones nuevas, y el establecimiento del mayor número de relaciones posibles.

Es así que la mayor parte de los criterios de evaluación en las Ciencias Sociales combinan los contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con la explicación multicausal, a fin de considerar, no sólo el conocimiento de definiciones sino también poder utilizarlas en la explicación de situaciones concretas.

Finalmente, es necesario señalar la importancia del uso de técnicas variadas de evaluación, para poder analizar y ponderar aprendizajes complejos y diferenciados. En este sentido, es oportuno subrayar el papel que juega la evaluación estimativa (el concepto sobre el alumno) que los docentes hacen en forma intuitiva y asistemática sobre el desempeño de alumnos y alumnas que se complementa con la observación continuada en torno a la participación de los jóvenes en las tareas habituales de la clase.

6 Lineamientos de Acreditación

- Identificar los componentes naturales y los introducidos y construidos por el hombre, del espacio social abordado, estableciendo relaciones sencillas entre los mismos.
- Establecer relaciones entre el paisaje local y otros paisajes y lugares distantes en tiempo y espacio, para que elementos de "comparación" puedan ser utilizados en la búsqueda de semejanzas y diferencias, permanencias y transformaciones, así como de explicaciones sencillas para los fenómenos que allí se encuentran presentes.
- Formular relaciones simples entre los recursos naturales, el trabajo y las formas en que se organizan las sociedades.
- Diferenciar paisajes rurales y urbanos de acuerdo con las principales actividades productivas de la población, estableciendo articulaciones sencillas con los diferentes modos de vida y formas de organización social.

- Construir representaciones de espacios conocidos (maquetas, planos, croquis) utilizando diversos códigos; relacionar las representaciones y los espacios correspondientes; y utilizar representaciones para ubicarse, orientarse y desplazarse en el espacio.
- Ubicar acontecimientos aplicando criterios de secuencia y simultaneidad.
- Ordenar cronológicamente objetos correspondientes a diferentes momentos.
- Percibir continuidades y cambios en aspectos y elementos de la cotidianeidad social.
- Reconocer aspectos del pasado a partir de elementos del presente y a través de diferentes fuentes.
- Comprender normas básicas de convivencia para la vida comunitaria.
- Distinguir diversos roles en los grupos sociales inmediatos.
- Recoger información de diferentes fuentes, de testimonios directos y lectura de textos sencillos e imágenes para responder interrogantes sobre aspectos diversos de la realidad social presente o pasada y comunicar los conocimientos en forma oral, escrita o gráfica.

7 Articulación

Del Primer Ciclo con la Educación Inicial

El Nivel Inicial constituye el primer paso sistemático que transitan los niños hacia la adquisición de determinados conocimientos y supone la oportunidad de conocer una nueva realidad, diferente al contexto social original y a los primeros ámbitos de pertenencia.

En esta etapa los niños se inician en el conocimiento de algunas de las relaciones que constituyen el "ambiente social". Esto implica aprender a reconocer e identificar lo social, a indagar, a aceptar lo diverso, a modificar esquemas ante la evidencia que nos contradice. Sabemos, sin embargo, que no podrán construir una noción "acabada" de muchos de los conceptos de este campo del conocimiento, pero sí que aprenderán que la sociedad es compleja y problemática y que en ella los conflictos están presentes; también desarrollarán su capacidad de preguntar sobre fenómenos sociales próximos y cotidianos.

Al ingresar al Primer Ciclo de la Educación General Básica, los alumnos profundizarán esta línea en función de la articulación de ambos diseños en cuanto a la concepción del objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales y de los elementos para su conceptualización: la complejidad, la totalidad, la construcción humana, el dinamismo y la conflictividad.

Otro elemento coincidente es la concepción del área con aportes desde distintas disciplinas del campo de lo social y el posicionamiento desde una perspectiva múltiple; así como el abordaje de la realidad social a partir de la apropiación crítica de las problemáticas y de sus elementos constitutivos. El propósito en esta etapa es educar la competencia sociocultural del niño/a, para que comprenda los lazos culturales que lo unen a su comunidad sabiendo quién es y dónde está.

Del Primer Ciclo con el Segundo Ciclo

Es importante enfatizar la idea de **articulación** entre los distintos ciclos. Cada uno incorpora una secuencia de contenidos diversos que, articulados y organizados en conjunto, apunta a acercar al alumno el capital cultural que la Educación General Básica se propone enseñar. Desde esta perspectiva, el Primer Ciclo no debe entenderse como una unidad aislada, desvinculada de los procesos de enseñanza propuestos para ciclos posteriores. La actual propuesta curricular plantea la conveniencia de acercar imágenes o casos en el Primer Ciclo considerando los contenidos priorizados en el Segundo Ciclo para que estos primeros abordajes a las realidades sociales actuales y pasadas sean recuperados y profundizados en la siguiente etapa. De esta manera, progresivamente, los alumnos podrán establecer relaciones cada vez más complejas entre cuestiones económicas, sociales, políticas y de cosmovisiones colectivas que terminarán de sistematizarse en el Tercer Ciclo.

En el Segundo Ciclo, los alumnos, en forma incipiente, empiezan a construir sistemas de relaciones que organizan conjuntos de hechos, pero éstos permanecen limitados en un terreno determinado, en una dimensión de la realidad social y pueden coexistir así distintos sistemas independientes, casi sin interacción. En este período conocerán la realidad social de su provincia y su país a partir del análisis crítico de sus problemáticas, en la actualidad y en las principales etapas del desarrollo histórico. Las imágenes y estudios de caso trabajados en el Primer Ciclo que hacían referencia a contextos provinciales y/o de otros tiempos, aportan una primera aproximación a los contextos a trabajar en el Segundo ciclo, lo que permite optimizar los aprendizajes porque los alumnos ya cuentan con nociones ricas y diversas. Por otra parte, también se avanza en la conceptualización y en la precisión, al incorporar elementos de distintas dimensiones de la realidad social que se concluirán de formalizar en la última etapa.

8 Bibliografía consultada

- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (Comps.), 1994: "*Didáctica de las Ciencias Sociales*". Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Ed.: Paidos Educador.
- BALE, J., 1989 : "*Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*". Madrid. M.E.C. Morata.
- BERGER Y LUCKMAN, 1988 : "*La Construcción social de la realidad*", Buenos Aires, Amorrortu.
- BEYER, B., 1984: "*Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La Indagación*". Buenos Aires. Ed.: Paidos.
- BRAILOVSKY, A. Y FOGUELMAN, D., 1991: "*Memoria Verde*". Buenos Aires, Ed.: Sudamericana.
- BONDER ,G. MORGADE,G., 1993. "*Voces y miradas de mujeres en la escuela primaria*", Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- CAMILLONI, A. W. DE Y LEVINAS, M., 1989 : "*Pensar, Descubrir y Aprender. Propuesta Didáctica para las Ciencias Sociales*".. Buenos Aires. Editorial Aique.
- CARRETERO, M., POZO, J. Y ASENSIO, M., 1989 (Comps.): "*La Enseñanza de las Ciencias Sociales*". Madrid, Editorial Visor.
- CARRETERO, M., 1995: "*Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*". Buenos Aires. Ed.: Aique.
- CASTORINA, J. Y OTROS, 1989: "*Problemas en Psicología Genética*". Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- COLANTUONO, M.R.(COORD.) Y OTROS, 1995: "*Neuquén.Una Geografía Abierta*"., Neuquén Universidad Nacional del Comahue.
- COLL, C., 1990: «*Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar*». Sevilla, Ed.: Diada..
- DELVAL, J., 1987: «*Crecer y Pensar. La Construcción del Conocimiento en la Escuela*». Barcelona. Editorial Laia.
- DUPAS PENTEADO, H., 1990: "*Metodología de la enseñanza de Historia y Geografía*", Editorial Cortez, San Pablo, Brasil. Colección Magisterio.
- DURÁN, D., 1996: "*Geografía y Transformación Curricular*". Buenos Aires. Lugar Editorial.
- DURÁN, D. Y OTROS, 1993: "*Los Cambios Mundiales y la Enseñanza de la Geografía*". Buenos Aires. Editorial Troquel.
- FINOCCHIO, S. (COORD.), 1993: "*Enseñar Ciencias Sociales*". Buenos Aires .Editorial Troquel. Serie Flacso Acción.

- FINOCCHIO, S. GUREVICH, R., 1993: "*Enseñanza de las Ciencias Sociales*". Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.
- GEERTZ,C., 1987: *"Hacia una teoría de la interpretación de las culturas"*. Barcelona, Gedisa.
- GUREVICH, R. Y OTROS, 1995: "*Notas sobre la enseñanza de una Geografía renova da*". Buenos Aires. Ed.: Aique.
- HARRIS, M. , 1981: "*Introducción a la Antropología*", Barcelona, Alianza.
- HORA R.;TRIMBOLI, J., 1994: *"Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*". Buenos Aires , El Cielo por Asalto.
- IAIES, G., 1992 : "*Didácticas especiales. Estado del debate*", Buenos Aires, Editorial Aique.
- IANNI, O., 1992: "*La Soxiedade Global*", San Pablo, Editora Civilizacao.
- KIERAN, E. , 1991: *"La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*", Madrid, Morata.
- LE GOFF, J. , 1991: *"Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso* ", Barcelona, Paidos.
- LERNER SIGAL, V., 1990: «El Manejo de los contenidos en la enseñanza de la histo ria: el factor tiempo y el factor espacio». En "*La Enseñanza de Clio*" Lerner Sigal (Comp.), México UNAM
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN,1997 . Ciencias Sociales. Materiales de Discusión. V Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles.
- MORAES, A. C., 1987: "*Pequeña Historia Crítica*", San Pablo, Hucitec.
- PICCOLINI, P Y RUIBAL, J. 1992: "*La localidad en la Escuela. Entre el consenso y el desconcierto*". Buenos Aires .En: Rev: Entrepasados, Nro. 3.
- PLUCKROSE, H. , 1993: *"Enseñanza y aprendizaje de la historia"*, Madrid, Morata.
- ROFMAN,A. Y MANZANAL, M, 1989.: «*Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*». Buenos Aires, CEAL. CEUR.
- SANCHEZ, J.E., 1991: "*La Geografía y El Espacio Social del Poder*".Barcelona. Siglo XXI Editores.
- SANTOS, M. 1986: *"Espacio y Método"*, Barcelona, Geocrítica.
- SANTOS, M., 1990: «*Por una Geografía Nueva*". .Madrid, Ed.: Espasa Calpe.
- THOMPSON, E.P. , 1994 : "Historia Social y Antropología", México, Instituto Mora.

■ TRINCA, D., 1989: "*Espacio y territorio. Algunas consideraciones teórico-metodológicas*". Mérida, Venezuela .Universidad de los Andes..

■ UNWIN, T., 1996 : "*El Lugar de la Geografía*". Madrid, Ed.: Cincel.

■ VAPNARSKY, C., 1983: "*Pueblos del Norte de la Patagonia*". *(1779-1957)*., General Roca, Editorial de la Patagonia.

■ VALLS, E., 1993 : "*Los procedimientos: Aprendizaje-Enseñanza y Evaluación*", Barcelona,Edit. ICE.

■ 1998, CPE Neuquén , "*Aproximaciones teóricas. Confrontando con la práctica.*" Documentos de Desarrollo Curricular .

■ "*Los relatos :una estrategia para articular áreas curriculares* " 1998, CPE Neuquén

■ 1992: «Pensar históricamente».(Conferencia) en "*Pensar la Historia*". México, Instituto Mora.

■ ZELMANOVICH, P. Y OTROS, 1994: "*Efemérides, entre el mito y la Historia*". Buenos Aires. Ed. Paidos.

■ ZELMANOVICH, P., 1993: "*Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*" Buenos Aires. Ed.: Escuelas ORT Argentina.

Documentos oficiales

■ CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN, 1995. Diseño Curricular de Nivel Inicial.

Ciencias Naturales

1 Introducción ---- 198

2 Fundamentación ---- 199

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 207

4 Contenidos ---- 208

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 218

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 218

7 Articulación ---- 219

8 Bibliografía ---- 220

Ciencias Naturales EGB 1

El área de las Ciencias Naturales es el ámbito donde se aborda el estudio de los Fenómenos y procesos que suceden en el mundo natural, los elementos que lo Integran, sus interrelaciones y las leyes que lo gobiernan.

Expectativas de logros

Al finalizar el segundo ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

Establecer relaciones temporales, espaciales y causales que favorezcan la interpretación de las transformaciones en el ambiente socio_natural cercano, diferenciando la mateira por sus propiedades y aproximándose a la noción de organismo como unidad funcional en relación con el ambiente.

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en el eje *Los seres vivos* en relación con el ambiente y agrupados en los mismo núcleos temáticos.

Actitudinales

- **Sensibilidad y respeto por los seres vivos, el cuidado y mejoramiento del ambiente y de la salud propia y ajena.**
- **Confianza en sus posibilidades para plantear y resolver problemas...**
- **Otros.**

Procedimentales

Se gradúan en un nivel de complejidad creciente, lo que implica la construcción de estrategias intelectuales cada vez más ricas para acceder a conocimientos cada vez más específicos.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el segundo ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Construir estrategias personales: formulación de hipótesis, planteo de problemas, planteo y ejecución de diseños experimentales, búsqueda sistemática y confrontada de información, intercambio de opiniones, redacción y análisis de informes, que les permitan aproximarse al conocimiento científico interactuando con distintos medios de divulgación.
- Otros...

1 Introducción

Una propuesta curricular implica una serie de decisiones fundamentadas en supuestos teóricos acerca de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Estos fundamentos, en general, subyacen de forma implícita, por lo cual la mayoría de las veces es necesario realizar varias lecturas hasta poder "desenmascarar" cuál es la postura sustentada en los documentos. Por ello, en el área de Ciencias Naturales se ha considerado pertinente explicitar estos interrogantes desde una cierta postura ética, científica y pedagógica.

Se han intentado presentar en forma argumentada los principios teóricos que articulan la propuesta. La fundamentación no es considerada una actividad formal, sino el resultado de un proceso de revisión de las concepciones didácticas sustentadas. Por ello se comienza por explicitar cuál es la visión del mundo, de la ciencia, y de los problemas más significativos para la sociedad actual y futura que orienta al presente diseño. Se plantea, además, cómo la escuela debería aportar a formar ciudadanos con competencias científicas que les permitan actuar sobre su realidad.

De igual modo, se presentan las visiones más actualizadas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, a las que, por otro lado, se despoja de su "supuesta objetividad", problematizándolas a partir del contexto en el cual tiene su desarrollo este diseño.

Se considera al diseño como una hipótesis mediadora entre la teoría y la realidad que se concreta en una determinada propuesta de intervención.

2 Fundamentación

Una propuesta didáctica es una toma de posición sobre los contenidos. su significación social y los modos mediante los cuales se prevé que los niños y niñas se apropien de ellos.

Cuando hacemos referencia al conocimiento científico, la pregunta fundamental que nos planteamos es: **¿qué es la ciencia**?. La respuesta a este interrogante no es fácil ni sencilla. Tampoco es recomendable una respuesta directa. Hay que abordar esta pregunta principal a través del análisis de otras preguntas intrínsecamente vinculadas con ella, que dan lugar a una visión más amplia, más comprometida, más ***ideológica.*** Contestar primero a estos interrogantes nos permitirá una respuesta plausible a la pregunta inicial.

Si se considera a un paradigma como "cosmovisión del mundo, como conjunto de categorías de interpretación compartidas por quienes se posicionan en él, que brinda los grandes contextos de interpretación o, si se quiere, los fundamentos éticos, histórico - políticos, epistemológicos, entre otros, que otorgan cohesión y significado a cualesquiera de las acciones y producciones del hombre para interpretar la realidad", entonces:

¿desde qué posicionamiento ético, científico y metodológico hemos de actuar? Esto es: ¿desde qué paradigma científico? O dicho de otra manera: ¿de qué ciencia se trata?

La necesidad de comprender el mundo llevó a los hombres a dividir la realidad con el objeto de reducir los problemas a dimensiones accesibles a su capacidad y producir conocimientos científicos. De este modo la ciencia clásica avanzó parcelando cada vez más la realidad, imponiendo un modo de pensar y actuar de corte positivista en el cual la fragmentación del mundo hizo perder la **conciencia de unidad**, al punto de considerar que "bastan unas leyes que explican unos fenómenos" para conocer la realidad tal cual es.
La división del mundo en objetos, hechos y sucesos de apariencia independiente ha impregnado el modo de percepción global que tenemos de la naturaleza y nos ha hecho perder de vista que estas divisiones sólo constituyen instrumentos de análisis y que el mundo no es una suma de partes.
Así como el hábito de fragmentar, observar y experimentar nos han llevado a considerar que nuestras ideas se corresponden con la realidad objetiva, también se han elaborado teorías que son consideradas como descripciones fieles de la realidad y no como aproximaciones provisionales de ella. En este sentido es importante recordar que "la ciencia **indaga,** no prueba(...) A veces **mejora** las hipótesis y otras veces las **refuta,** pero probarlas es otra cuestión", y que las teorías "son una manera de formarse una idea, es decir **una manera de mirar el mundo**, y no una forma de conocimiento de lo que **es** el mundo".[2]

Nuestro mundo es uno e indivisible, y es un mundo complejo, un mundo de cambios, de intercambios y de innovación, por lo que la ciencia debe recordar que "lo simple no existe: sólo existe lo simplificado y las simplificaciones las ideamos nosotros". Reconocer la complejidad, hallar los instrumentos para describirla y efectuar una relectura dentro de este nuevo contexto de las relaciones cambiantes del hombre con la naturaleza son los problemas a los que la ciencia de nuestra época deberá dar respuesta. Los modelos adoptados para el estudio del mundo deben necesariamente presentar un carácter pluralista que refleje la diversi-

dad cualitativa, el cambio continuo, la aparición de lo nuevo, el azar y la incertidumbre.

Esta realidad requiere un **pensamiento integrador** que pueda reconstruir la red de relaciones, que **integre el conocimiento del todo y de las partes** que constituyen el sistema complejo. Y es en el sentido de abandonar las parcelas y las partes que está avanzando un **nuevo paradigma científico** en el que se pretende trabajar desde una **perspectiva de complejidad**. Este nuevo modo de entender el mundo abarca a múltiples científicos de todos los campos disciplinares que están transitando este camino ya desde principios de siglo y va más allá del reduccionismo y del holismo, pues, en palabras de Ilya Prigogine, "no vivimos en el mundo unitario de Parménides ni en el universo fragmentario de los atomistas", sino en un mundo de relaciones y conjuntos de relaciones que sólo pueden ser explicadas científicamente en torno a la idea de **unidad compleja que enlaza** el pensamiento analítico-reduccionista con el pensamiento integrador. El reto que se nos plantea consiste en pasar de un mundo de objetos y hechos aislados a un mundo de relaciones, lo que implica asumir un **enfoque sistémico complejo** tanto a la hora de interpretar la realidad como en el momento de favorecer su aprendizaje.

Por otro lado, si la ciencia clásica se articuló solidariamente con una concepción ética antropocéntrica, un cambio de enfoque científico requiere necesariamente de un cambio en la ética que lo sustenta. El paradigma al que adherimos reconoce sus bases éticas en el enfoque biocéntrico y sus bases conceptuales en el enfoque de la complejidad más arriba descrito.

Un posicionamiento biocéntrico implica "un giro radical en la valoración de todas las formas de vida sobre el Planeta con iguales derechos. Esto supone un planteamiento ético no utilitario y, por tanto, deontológico, desinteresado y radical que implica pensar, no en términos de hombre y naturaleza sino en términos de hombre-en-la-naturaleza". Se trata de un **enfoque ético centrado en la vida** con nuevas implicancias para el ser humano que, abandonando la superioridad que le confería una ética antropocéntrica, pasaría a ser, como único poseedor y conductor de categorías morales, el responsable solidario y buen administrador de la vida sobre la Tierra.

¿Qué son las Ciencias Naturales?

El área de las Ciencias Naturales es el ámbito donde se aborda el estudio de los fenómenos y procesos que suceden en el mundo natural, los elementos que lo integran, sus interrelaciones y las leyes que lo gobiernan.
Este "mundo natural" está integrado por dos categorías principales: la materia viva y la inanimada que han evolucionado, en relación dialéctica, a través de millones de años. Evolución en la que una de las especies vivas, la nuestra, ha producido y continúa produciendo transformaciones y cambios de calidad y magnitud desconocida para la naturaleza, que ponen en riesgo su presencia sobre la Tierra. Es por ello que en el presente no podemos hablar de "mundo natural", ya que casi no queda vestigio ajeno a alguna clase de antropización. El impacto que sobre la naturaleza han venido produciendo las sociedades humanas desde la invención del fuego hasta la fecha, la transformaron en un nuevo mosaico con estructuras y relaciones muy diferentes a las que pudo haber encontrado el hombre primitivo.

La naturaleza no siempre ha sido interpretada de la misma forma. A lo largo de la historia, las relaciones que hemos mantenido con ella oscilaron desde una adoración fervorosa, hasta el desprecio o la indiferencia. También ha ido variando nuestra posición en relación al resto de los animales y plantas que nos acompañan en la condición de seres vivos, hasta

llegar a una actualidad presidida por el alejamiento del ser humano de la naturaleza y las profundas crisis ambientales que se desarrollan en todas las regiones y países de la Tierra, y que surgen porque nuestras actividades no se adaptan a las reglas básicas de la supervivencia.

La complejidad y globalidad de los problemas ambientales cuestiona hoy las formas de institucionalización de un saber fraccionado, reproducido en las curriculas disciplinarias dentro de las instituciones educativas en todos sus niveles.

La temática ambiental se desprende de la globalidad de los problemas que enfrenta la sociedad moderna y apunta hacia una recomposición del saber que implique las reformulaciones conceptuales y metodológicas para la incorporación de la dimensión ambiental en los paradigmas tradicionales de las disciplinas.

Se defiende entonces la conveniencia de un conocimiento integrado de la realidad, interpretada ésta como compleja, dinámica y conflictiva, y como emergente de la relación dialéctica sociedad-naturaleza desarrollada históricamente.

Desde esta propuesta, el objeto de estudio de las Ciencias Naturales es el **ambiente** en tanto interacción sociedad-naturaleza, y la apropiación crítica de sus problemáticas. El **conocimiento ambiental** se da en una articulación de diferentes saberes científicos y disciplinares que dan cuenta de aspectos sectoriales convencionales de la realidad (el agua, el suelo, las necesidades básicas, etc.). Esta articulación permite entender mejor las problemáticas ambientales, es decir, aquellas cuestiones que revelan desajustes entre lo natural y lo social.

Las ciencias que abordan el estudio del mundo natural, aportando cada una de ellas su enfoque, su corpus teórico y su método de indagación son: la Física, la Química, la Biología, la Geología y la Astronomía. Cada una de estas disciplinas tiene su propio objeto de estudio organizado en esquemas conceptuales y metodologías de investigación que orientan la producción de ese campo de conocimiento. Cada disciplina que integra el área de las Ciencias Naturales "mira" la naturaleza desde su propia perspectiva.

Si bien la Física, la Química, la Biología, la Geología y la Astronomía tienen modos de construcción de sus conocimientos que les son particulares, todas ellas comparten una metodología común, aunque no excluyente: la metodología experimental.

Por último, si bien cada una de las disciplinas científicas ha seguido su propio modelo de desarrollo histórico de modo particular e independiente, no han sido pocos los momentos de encuentro en los que unas han influido sobre otras.

Tal es el caso, por ejemplo, de la teoría de la evolución de las especies. Charles Darwin no la podría haber enunciado sin contar con los conocimientos sobre la antigüedad de la Tierra que surgían de los estudios geológicos de Charles Lyell, de la biodiversidad, que comenzaba a estudiar la sistemática, así como la teoría del economista inglés Robert Malthus referida al crecimiento de la población humana.

Es necesario el aporte de todas las disciplinas que integran el área de Ciencias Naturales para comprender mejor la complejidad de los fenómenos y procesos de la realidad ambiental. El conocimiento ambiental es una clase de saber de naturaleza "multidisciplinar", en tanto conocimiento construido mediante la acumulación de saberes parciales o sectoriales de distintas disciplinas.

La enseñanza de las Ciencias Naturales y su relación con el contexto social

Si se hace un recorrido histórico acerca de cómo ha sido la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela, se puede comprobar que los distintos modelos didácticos tuvieron y siguen teniendo una relación estrecha con la concepción de ciencia que se deriva de la cosmovisión del mundo vigente en cada momento histórico.

Así, por ejemplo, cuando la realidad era percibida como estática, ya construida y determinada, el conocimiento científico sólo permitía describirla y explicarla. En consecuencia, el modelo didáctico empleado para su enseñanza consistía en transmitir los conocimientos en forma de definiciones que debían ser exactas, al igual que las leyes y datos provenientes de las disciplinas científicas respectivas.

El isomorfismo entre el conocimiento científico y los contenidos escolares depositaba el conocimiento en la autoridad de los textos y de los docentes. A los alumnos y alumnas sólo les quedaba escuchar atentamente para poder luego reproducir la información de la manera más correcta posible. Este es el modelo de transmisión oral del conocimiento, basado en una concepción de ciencia como conjunto de datos, leyes, y teorías que describen y explican la realidad "tal cual es".

Hasta las décadas del 50 y del 60, este conocimiento era: **descriptivo** (hechos, definiciones, reglas, información), ***conceptual*** (hacía referencia a las "invenciones" de la ciencia), **histórico** en el sentido de establecer cuándo fue concebido, quién fue el primero que lo pensó, quién fue el precursor, y **aplicado**, aun cuando estas aplicaciones se realizaban en la sociedad, fuera del ámbito escolar. Después de 1960 el conocimiento conceptual, la información, pasó a ser el preponderante, dejando de lado las otras características. ¿Qué estaba sucediendo en la sociedad para que se produjera este cambio?

Después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Europa como en Estados Unidos se produce un debate acerca del carácter de la enseñanza de las ciencias en las universidades. Muchos científicos universitarios juegan un importante papel en la reforma curricular de los 60, que respondía sólo a los intereses de las universidades, convirtiendo al conocimiento científico escolar en una "tajada académica del mundo de las ciencias" para convertir a los alumnos y alumnas en "pequeños científicos".

El currículum se llenó de los productos de la ciencia, o sea de *lo* **que se hace** en la ciencia. Con lo que no contemplaba la naturaleza de lo que **es o hace** la ciencia, ni cuáles son sus limitaciones y fortalezas.

Las características del conocimiento escolar se basaban en:

- El trabajo con problemas ideales y no reales,
- La consideración de que todos los problemas tienen *una* respuesta correcta,
- La concepción de que el conocimiento científico es objetivo y no valorativo,
- Los supuestos epistemológicos de que el conocimiento se obtiene por procedimientos analíticos, es decir, subdividiendo la realidad, y de que la totalidad es la suma de las partes,
- Que la ciencia utiliza *un sólo* método: el *"método científico"*.

El descripto es el modelo tecnológico de enseñanza de las ciencias que presupone que los alumnos y alumnas pueden aprender los conceptos científicos y aplicar el mismo método

que los especialistas para poder explicar parcelas cada vez más pequeñas de la realidad "objetiva".

Este modelo inductivo continúa aún vigente, aunque disfrazado de "metodología activa". Es el que aparece en muchos manuales y en casi todos los textos de la escuela media bajo el título de "Guía de aprendizaje" o "Guía de laboratorio". En ellos se presenta un "recetario" de actividades para ser cumplidas partiendo siempre de la observación.

Alrededor de 1975 comienza, en muchos países, un proceso de recesión económica y, por primera vez después de la Segunda Guerra Mundial, crece el desempleo en Occidente. Esto lleva al replanteo de todo el proceso económico. La irrupción de las computadoras,sumada a la transformación de la aplicación tecnológica, llevó a repensar quiénes iban a trabajar en las industrias. Todo esto produce nuevas demandas por otro tipo de educación laboral. Se reconoce el valor y la necesidad de la educación como forma de acceso al trabajo, crece el número de escuelas y aumenta significativamente el número de alumnos y alumnas. En 1972 se realiza en Estocolmo la Conferencia sobre Ambiente, que constituye el primer reconocimiento internacional del peligro que se cierne sobre el planeta. Los datos de los que se dispone son alarmantes:

- Polución del aire: smog, lluvia ácida, efecto invernadero, reducción de la capa de ozono, ruido.
- Contaminación del agua: convierte al principal elemento para la vida en un recurso-peligrosamente finito.
- Velocidad de consumo de los recursos: convierte en no renovables a aquellos que se suponía eternamente reciclables.
- Velocidad de pérdida de las especies: afecta la biodiversidad de modo peligroso para nuestra propia especie.
- Distribución no equitativa de los recursos fijos como alimentos, agua, educación, atención de salud.
- Crecimiento poblacional no compatible con la disminución de recursos;
- Disposición de residuos.
- Velocidad de pérdida de la actividad radioactiva.

La escuela comienza a ser objeto de mayores demandas. Recibe presiones desde la tecnología, desde la economía, desde la degradación del ambiente. La sociedad necesita nuevos conocimientos para mayor cantidad de alumnos.

La realidad no es estática, como se pensaba. Por el contrario, es cambiante, conflictiva, contradictoria y está constituida por múltiples determinaciones. El conocimiento científico debe permitir reconstruirla y transformarla. Surgen, entonces, nuevas tendencias que promueven una *ciencia para todos*, movimiento que aparece por primera vez en 1983, encarado por la UNESCO con un conjunto de países de Asia, y que es reafirmado ese mismo año por los Estados Unidos, en 1984 por Canadá, en 1985 por el Reino Unido, en 1988 por Nueva Zelandia y Australia y en 1994 por la Comunidad Europea.

El interés internacional en Ciencia para Todos señala que, hasta el momento, la ciencia escolar no le sirvió a la mayoría de los estudiantes.

Tiempo antes, en 1975, aparece el Programa Internacional de Educación Ambiental creado por la Organización Educacional, Científica y Cultural de las Naciones Unidas(UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

La finalidad de la educación ambiental, según lo adoptado en la Conferencia Intergubernamental Mundial sobre Educación Ambiental, realizada en Tbilisi, Unión Soviética, en 1977, es: *"Formar una ciudadanía consciente de, e interesada en el medio ambiente total y sus problemas asociados, y que tenga el conocimiento, las actitudes, las motivaciones, el compromiso y las aptitudes para trabajar en forma individual y colectiva hacia la solución de los problemas actuales y la prevención de otros nuevos".*

Estas nuevas demandas implican nuevos paradigmas, nuevos propósitos, nuevos contenidos, nuevas formas de enseñar y nuevas formas de evaluar. No llevar al niño o niña al mundo de la ciencia, sino llevar la ciencia al mundo de los niños y niñas. A diferencia del planteo anterior, la Educación Ambiental implica para los contenidos escolares:

- Comenzar por un problema real del mundo,
- Para cada problema siempre son posibles varias soluciones,
- La solución adoptada depende de nuestros valores,
- La acción es la manera de adquirir conocimientos,
- La realidad es compleja, por lo que hay que estudiar sus relaciones en un tratamiento integral.

¿Por qué y para qué enseñar Ciencias Naturales en la EGB?

La necesidad de que la escuela garantice una educación científica a nuestros niños y niñas parece ser hoy algo en lo que todo el mundo está de acuerdo. Según este argumento, vivimos un mundo tecnológico: la tecnósfera, donde todas nuestras acciones están canalizadas por los productos de la ciencia. Para no sentirnos desamparados en un mundo impregnado por la ciencia, sus creaciones y su jerga, debemos comprender, aunque sea de modo rudimentario, de qué se trata. Esto no sólo para poder interactuar con los productos de la ciencia, sino también para poder sostener opiniones fundamentadas sobre sus alcances, peligros y limitaciones.

Además de estas razones, que de por sí justifican la enseñanza de la ciencia, el tipo de pensamiento y de aprendizaje que ella requiere tiene un valor potencial para toda persona en su vida cotidiana. Poseer algún tipo de formación científica dota a los individuos de competencias que mejoran sus posibilidades, cualquiera sea el tipo de actividad que desarrolle: podrá observar con más atención y pensar con más claridad, podrá resolver problemas y tomar decisiones, podrá plantearse preguntas y buscar respuestas y podrá poner en juego estas aptitudes en una gama amplia de situaciones.

Las ciencias naturales forman parte del conjunto de contenidos culturales que la escuela debe poner a disposición de los niños y niñas. Sin embargo, el conocimiento científico, la naturaleza de lo que es la ciencia, sus fortalezas y debilidades están ausentes de nuestras escuelas.

La escuela tiene el deber social de transmitir a los niños y niñas los contenidos de las ciencias naturales porque éstos constituyen parte del acervo cultural de la sociedad de la que forman parte como miembros activos y que como tales tienen el derecho de aprenderlos.

Por otro lado, los niños y niñas demandan el conocimiento de las Ciencias Naturales para poder explicar los numerosos fenómenos que los rodean y que provocan su asombro y preocupación.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación General Básica proporciona a los alumnos y alumnas la base de una cultura científica que les permite comprender no sólo el funcionamiento del mundo natural, sino también las implicancias que el conocimiento científico tiene para la vida social del hombre. Su aprendizaje debe permitirles comprender e interpretar la realidad y participar en la vida social en forma cada vez más activa, autónoma y crítica, para que puedan ver, actuar y juzgar sobre la compleja realidad de su tiempo.

No se debe perder de vista, además, que el deseo de avanzar en la comprensión de esta realidad compleja, confusa y a veces contradictoria ha sido uno de los móviles más importantes de reflexión y trabajo a lo largo de toda la historia de la humanidad. Potenciar o generar ese deseo ha de constituir un objetivo fundamental de la enseñanza de las ciencias.

¿Cómo se aprenden las Ciencias Naturales?

La educación ha venido respondiendo a la concepción de ciencia como explicación de una realidad fragmentada. Por eso, ella también se parceló en materias, lecciones, disciplinas, perdiendo de vista la tarea de reconstruir e integrar tales visiones. Avanzar desde ese modelo estático y segmentado hacia un modelo **relacional y dinámico** supondría, a nuestro entender, una verdadera **revolución educativa**.

Por otro lado, y frente a la necesidad acuciante de contar con seres humanos comprometidos con la vida, respetuosos de su diversidad, consustanciados con los derechos de todos a una vida sana y plena, deseosos de intervenir activamente en la consecución de formas de organización social más solidarias y cuidadosas del medio, menos inclinadas a acumular y consumir, y más abiertamente dispuestos a proteger, preservar y compartir, es que se propicia una **Educación Ambiental** entendida como: *"paradigma pedagógico sustentado en los valores de una ética biocéntrica, que recupera el valor del educador comprometido con la realidad social y política de su tiempo, partícipe activo y crítico, riguroso en la propia formación y respetuoso de la experiencia y los saberes propios de aquellos con quienes trabaja"*. [FNN]

La Educación Ambiental *"como teoría pedagógica se constituye conjuntamente con un método, elabora y aplica modelos que conllevan sus propias definiciones metodológicas, por ello, apela a fundamentos epistemológicos, histórico-sociales, psicopedagógicos y didácticos, entre otros, que favorecen la coherencia en las definiciones operativas. Es, por tanto, teoría y práctica educativas, en mutua interdependencia"*.

En síntesis, asumiendo un enfoque sistémico-complejo, tanto para interpretar la realidad como para favorecer su aprendizaje y con apoyo en un enfoque ético centrado en la vida, se propone ubicar las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento:

- Aceptando el carácter cambiante, limitado, analítico, reflexivo, crítico, social y provisorio de sus modelos explicativos,
- Estableciendo relaciones conceptuales básicas entre las diversas disciplinas que conforman el área que permitan fundamentar la integración del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento global,
- Fundamentando el carácter ético y social de la Educación Ambiental como teoría y práctica educativa.

Poniendo el énfasis ahora en la didáctica de las Ciencias Naturales es preciso recordar que, desde hace unos quince a veinte años, existe un campo de investigación que se ocupa del rol de los **"preconceptos"** en el proceso de aprendizaje. Se utilizan muchos términos técnicos para caracterizar lo que aquí se define como preconceptos: ideas previas, ideas intuitivas, concepciones previas, saberes cotidianos, concepciones erróneas, teorías alternativas. Los diferentes términos caracterizan un vasto campo de investigación. Estas conceptualizaciones tienen en común una postura, corroborada por numerosos estudios empíricos, que plantea que muchos de los preconceptos que los alumnos y alumnas traen a la clase de Ciencias Naturales tienen su origen en el ambiente en que viven y profundas raíces en sus experiencias cotidianas. El postulado básico en el que se basan estas investigaciones parte de considerar que el conocimiento humano y, por lo tanto, el aprendizaje sólo es posible a través de un conocimiento adquirido previamente. El aprendizaje es visto como un proceso activo: los alumnos y alumnas no son receptores pasivos de contenidos, sino que son ellos mismos quienes deben construir su conocimiento sobre la base de lo ya aprendido. El punto de partida para este desarrollo fueron las dificultades de aprendizaje condicionadas por las preconcepciones de los alumnos y alumnas en relación a los contenidos de la clase, es decir con los fenómenos, conceptos y principios propios de las Ciencias Naturales.

En primer lugar se estudiaron cuáles eran esos preconceptos y qué rol desempeñaban en el proceso de aprendizaje. Luego se tomaron medidas pedagógicas para revertirlos. Sin embargo, los resultados obtenidos no son aún tan exitosos como se esperaba, lo que evidencia la resistencia de estas preconcepciones al cambio. Por otro lado existen otros elementos que no son siempre considerados con el mismo énfasis que las ideas de los alumnos y alumnas y son los referidos a las **preconcepciones** *de los docentes* acerca de:

- La naturaleza y alcance del conocimiento en Ciencias Naturales,
- Las metas y objetivos de su enseñanza,
- Las actitudes que el docente tiene ante el conocimiento.

Poniendo el énfasis ahora en la didáctica de las Ciencias Naturales es preciso recordar que, desde hace unos quince a veinte años, existe un campo de investigación que se ocupa del rol de los **"preconceptos"** en el proceso de aprendizaje. Se utilizan muchos términos técnicos para caracterizar lo que aquí se define como preconceptos: ideas previas, ideas intuitivas, concepciones previas, saberes cotidianos, concepciones erróneas, teorías alternativas. Los diferentes términos caracterizan un vasto campo de investigación. Estas conceptualizaciones tienen en común una postura, corroborada por numerosos estudios empíricos, que plantea que muchos de los preconceptos que los alumnos y alumnas traen a la clase de Ciencias Naturales tienen su origen en el ambiente en que viven y profundas raíces en sus experiencias cotidianas. El postulado básico en el que se basan estas investigaciones parte de considerar que el conocimiento humano y, por lo tanto, el aprendizaje sólo es posible a través de un conocimiento adquirido previamente. El aprendizaje es visto como un proceso activo: los alumnos y alumnas no son receptores pasivos de contenidos, sino que son ellos mismos quienes deben construir su conocimiento sobre la base de lo ya aprendido. El punto de partida para este desarrollo fueron las dificultades de aprendizaje condicionadas por las preconcepciones de los alumnos y alumnas en relación a los contenidos de la clase, es decir con los fenómenos, conceptos y principios propios de las Ciencias Naturales.

Efectivamente, los preconceptos acerca del proceso de aprendizaje determinan de qué manera enseñan los docentes y de qué manera aprenden los alumnos y alumnas. Además es muy frecuente que los docentes mantengan preconcepciones en relación a los contenidos de las Ciencias Naturales muy similares a los de sus alumnas y alumnos.

Se hace necesario recordar que el cambio desde un modelo tradicional a uno como el que aquí se plantea requiere de un proceso de transformación de la propia práctica docente, pues implica superar los "**preconceptos del aprendizaje**" que posee el docente, y ello transitando dificultades similares a las que tienen los alumnos y alumnas para superar sus propias preconcepciones sobre los contenidos de Ciencias Naturales. Los docentes construyen su conocimiento acerca del conocimiento de los alumnos y alumnas sobre la base de las propias preconcepciones. Por lo tanto, las construcciones de los docentes son siempre ***construcción de construcciones.***

Un mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales debe basarse tanto en promover cambios de los preconceptos de los alumnos y alumnas, como de los docentes, y aquellos principios propuestos para el aprendizaje de los alumnos y alumnas deberán ser previamente recorridos por los docentes.

Como se dijo, los nuevos paradigmas implican:

- Nuevos propósitos,
- Nuevos contenidos,
- Nuevas formas de enseñar,
- Nuevas formas de evaluar, y,
- **Una nueva concepción del rol docente**.

3 Expectativas de logros

Al finalizar el Primer Ciclo de la EGB, los alumnos y alumnas lograrán *establecer relaciones temporales, espaciales y causales que favorezcan la interpretación de las transformaciones en el ambiente socio - natural cercano, diferenciando la materia por sus propiedades y aproximándose a la noción de organismo como unidad funcional en relación con el ambiente.*

4 Contenidos Actitudinales para el Primer Ciclo

Desde la perspectiva epistemológica asumida, se considera que la ciencia está configurada tanto por los productos de la actividad científica –(ideas, principios, hipótesis, conceptos, lenguajes específicos), como por los procedimientos metodológicos que utiliza para construir tales productos y por el marco ideológico y valorativo que la condiciona. Esta caracterización actúa como referente para la redefinición de lo que se entiende por contenidos de la ciencia escolar. De acuerdo con la concepción de ciencia planteada, la noción se desagrega en tres dimensiones, por lo que se habla de contenidos:

- Conceptuales, referidos a conceptos, datos, principios que permiten enriquecer los esquemas conceptuales de los alumnos y alumnas,
- Procedimentales, o sea las estrategias intelectuales que los alumnos y alumnas deben construir para acceder al conocimiento y
- Actitudinales que son las pautas de conducta, actitudes y valores ante dicho conocimiento.

Criterios para la selección de contenidos

Para la selección y graduación de los contenidos desde un enfoque constructivista y ambiental se han tenido en cuenta el análisis histórico y epistemológico de los conceptos y modelos científicos, los procesos psicológicos que los alumnos y alumnas ponen en juego en la construcción de significados y el contexto socio-ambiental en el que interactúan, así como las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad de la que forman parte.

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones: epistemológica, psicológica y sociológica, se graduaron los contenidos conceptuales y procedimentales, sin constituir por ello una organización jerarquizada o un orden particular que define su enseñanza

Los contenidos conceptuales se secuencian según la capacidad de abstracción requerida, con los siguiente criterios:

- Abordaje de objetos y procesos cada vez más complejos,
- Mayor complejización de un mismo contenido,
- Establecimiento de un número creciente de relaciones,
- Proceso gradual de formalización.

Los contenidos procedimentales se secuencian teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades, destrezas, técnicas y procedimientos que impliquen:

- Establecimiento de relaciones de complejidad creciente,
- Contacto cada vez más autónomo con la información,
- Formas de comunicación cada vez más elaboradas,
- Creciente autonomía en la realización de tareas,
- Utilización de material e instrumental cada vez más preciso y complejo.

Los contenidos actitudinales atraviesan los dos ciclos de la EGB y adquieren particular relevancia por cuanto son los que permiten producir cambios en la forma de mirar el mundo y de establecer, desde una postura biocéntrica, relaciones con los demás seres vivos.

Eje conceptualización–descripción

Los contenidos, tanto para el primer ciclo como para el segundo, han sido organizados en un eje general:

"Los seres vivos en relación con el ambiente"

y desagregados en núcleos temáticos que permitan:

- Un abordaje integrador desde las distintas disciplinas que forman el área,
- Que sean relevantes en tanto promuevan la construcción cultural, la comprensión de los problemas de su comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida, incluyendo problemas relacionados con el ambiente, la salud, los recursos naturales, los demás seres vivos,
- Relacionarlos con el contexto particular donde los alumnos y alumnas interactúan con su medio, de modo de permitirles construir su propia identidad y de esta manera apropiarse de la realidad ampliada con una significación histórica, política y geográfica.

Esta organización implica que:

- Los contenidos de un ciclo y año presuponen la adquisición de los del ciclo y año anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad,
- Es posible la interacción mediante la selección de temas que integran distintos enfoques.

Los contenidos procedimentales y actitudinales deben vincularse permanentemente con los contenidos conceptuales.

La selección del eje: *"Los seres vivos en relación con el ambiente"* se fundamenta epistemológicamente en la noción de *ambiente* en tanto relación sociedad-naturaleza históricamente transformada que permite establecer con precisión un campo de conocimiento: dicha interacción sociedad-naturaleza, a partir de la cual es posible definir, además, una determinada valoración de esa relación.

Desde lo didáctico se ha puesto el énfasis en el desarrollo de un conjunto de valores que permitan impulsar un cambio en las relaciones de las personas con el ambiente y en la conveniencia de un conocimiento integrado de la realidad y de unos procedimientos basados en la indagación e investigación de problemas ambientales con una estrategia multidisciplinar.

Propuesta de contenidos: Primer Ciclo

Contenidos actitudinales del Primer Ciclo

- Sensibilidad y respeto por los seres vivos, el cuidado y mejoramiento del ambiente y de la salud propia y ajena.
- Confianza en sus posibilidades para plantear y resolver problemas en relación con el mundo natural.

- Posición crítica, responsable y constructiva en relación con investigaciones escolares en las que participa.
- Valoración de las posibilidades y limitaciones del conocimiento científico.
- Posición reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación.
- Participación activa en la protección y mejoramiento de las problemáticas ambientales.

Contenidos conceptuales y procedimentales

Contenidos conceptuales

A continuación se presentan los contenidos conceptuales organizados en el eje: *"Los seres vivos en relación con el ambiente"* y agrupados en los siguientes núcleos temáticos:

Diversidad vegetal en relación con el ambiente,
Relación de las estructuras vegetales con distintos factores ambientales,
Diversidad animal en relación con el ambiente,
Comportamiento animal en ambientes acuáticos y aeroterrestres,
El hombre y el ambiente,
El agua y los seres vivos,
El hombre y el agua,
El suelo y los seres vivos,
El hombre y el suelo,
El aire y los seres vivos,
El hombre y el aire,
La luz y los seres vivos,
Los seres vivos y los alimentos,
El hombre y los alimentos.

Cabe destacar que la organización vertical de los contenidos no implica ningún tipo de jerarquización de los mismos y que lo que se enseña cada año, organización horizontal, no son temas distintos sino abordajes diferentes de un mismo contenido, haciéndolo cada vez más amplio y más específico, con niveles cada vez mayores de conceptualización.

EJE CONCEPTUAL: ***Los seres vivos en relación con el ambiente***

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES			
Diversidad vegetal en relación con el ambiente.	Semejanzas y diferencias entre plantas en el ambiente que habitan.	Características de vegetales del ambiente acuático. Características de vegetales del ambiente terrestre.	Características de los vegetales como seres vivos. Relaciones recíprocas entre los vegetales y el ambiente.
Relación de las estructuras vegetales con distintos factores ambientales.	Relación entre la raíz, el tallo y las hojas con los distintos tipos de suelo, agua, luz.	Similitudes y diferencias entre raíces, tallos, hojas, flores, frutos y semillas de plantas acuáticas y terrestres.	Diversidad vegetal, unidad funcional.
Diversidad animal en relación con el ambiente.	Semejanzas y diferencias entre animales en el ambiente que habitan.	Características morfológicas de animales del ambiente acuático. Características de animales del ambiente aeroterrestre.	Características de los animales como seres vivos.
Comportamiento animal en ambientes acuáticos y aeroterrestres.	Formas de alimentación, búsqueda de alimentos, mecanismos de defensa de animales en el ambiente que habitan.	Alimentación, reproducción, cuidado de las crías en ambientes acuáticos. Ídem en ambientes aeroterrestres.	Relaciones recíprocas entre los animales y el ambiente.El comportamiento animal y su relación con el ambiente
El hombre y el ambiente.	Características morfológicas externas de nuestro cuerpo., Alimentación, crecimiento, higiene.	El color de la piel y su relación con la exposición al sol. Cambios de estaciones y su relación con la alimentación y el abrigo.	Características del hombre como ser vivo y su relación con el ambiente. Ambiente natural, ambiente construido.

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES			
El agua y los seres vivos.	El agua: propiedades intensivas. Estados, cambios de estado. Fusión, evaporación, solidificación. Necesidades de agua en vegetales y animales.	Propiedades del agua: transparencia, solubilidad. Sustancias disueltas en el agua. Métodos de separación. Plantas que viven en zonas con falta de agua. Animales que viven en zonas con poca agua.	El agua en la naturaleza: ríos, lagos, lagunas, aguas subterráneas, mar. Hidrosfera.
El hombre y el agua.	Consumo de agua en la alimentación, bebida, higiene, recreación, deportes.	Agua potable y no potable. Características físicas. Algunos métodos de potabilización del agua.	El agua en la ciudad: obtención, usos, el agua que desechamos. El agua en el campo: obtención, usos, agua de desecho.
El suelo y los seres vivos.	Suelo: propiedades físicas. Estado. Tamaño de las partículas. Rocas, piedras, arena gruesa, arena fina, limo, arcilla. Métodos de separación. Los tipos de suelo y su relación con el crecimiento de las plantas. Animales que viven sobre el suelo o debajo del suelo.	El suelo y el agua: infiltración. Pendiente. Distintos tipos de suelo y su relación con los vegetales: suelo como soporte y como reserva de agua. Formas de desplazamiento de los animales que viven sobre el suelo: locomoción, marcha, carrera, reptación. Animales que se entierran.	La acción de los organismos en la formación del suelo. Relación suelo - seres vivos - agua. Litosfera. Geosfera. Usos del suelo en la ciudad: uso residencial, comercial, industrial, espacios públicos, forestación.

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES			
El hombre y el suelo.	El patio, plazas, jardines. Calles de tierra, calles pavimentadas. Elementos del paisaje local.	Materiales de construcción naturales: rocas, piedras, arena. Formas de extracción, canteras, hornos de ladrillos. Modificación del paisaje.	Usos del suelo en el campo: fruticultura, horticultura, ganadería, invernada, veranada.
El aire y los seres vivos	Aire: características, estados. Propiedades: impenetrabilidad, compresibilidad. Dispersión de semillas. Las plumas, los caparazones y el paso del aire.	Movimiento del aire. Aire caliente, aire frío. Vientos. Características de vegetales y animales que habitan en zonas de fuertes vientos.	Atmósfera. Algunas características climáticas. Estructuras y comportamientos de los seres vivos (animales y vegetales) en relación a dichas características.
El hombre y el aire.	El aire que respiramos. Olores. Polvo. Polen. Cenizas.	Respiración. Órganos que intervienen en la respiración. Ritmo respiratorio. El aire y el sonido. Vibración. Instrumentos musicales.	El aire en la ciudad. Acción de los vehículos, chimeneas, quema de basuras. El aire en el campo. Pulverizaciones, quema de neumáticos, incendios, uso de braseros.
La luz y los seres vivos.	Fuentes luminosas naturales: sol, estrellas. Fuentes artificiales: lámpara, linterna, vela. Cuerpos luminosos e iluminados. Día, noche. Actividades diurnas y nocturnas.	Cuerpos transparentes, translúcidos y opacos. Oscuros y claros. Propagación de la luz. Formación de sombras. La luz y el crecimiento y color de las plantas.	El sistema solar. Sol, Tierra, Luna, Estrellas. Las estaciones. Eclipses.

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES			
Los seres vivos y los alimentos.	Propiedades organolépticas de los alimentos. Estados. Cambios de estado y su relación con el calor. Cambios reversibles e irreversibles.	Alimentos: sistemas materiales. Sistemas homogéneos y heterogéneos. Métodos de separación. Soluciones, emulsiones, suspensiones.	Clasificación de los animales según el tipo de alimentación: diversidad de alimentos, diversidad de formas de obtención de los alimentos.
El hombre y los alimentos.	Clasificación de los alimentos. Según origen. Naturales y elaborados. Industriales y caseros. Higiene.	Alimentación: requerimientos según edad. Su relación con el crecimiento y desarrollo: peso, talla, dentición. Hábitos alimentarios. Su relación con la salud.	La acción del hombre para obtener alimentos: agricultura, fruticultura, horticultura, ganadería, pesca, industrialización, comercialización, propaganda.

Contenidos procedimentales

La dimensión procedimental de los contenidos también ha sido graduada, por lo que ellos también tienen un nivel de complejidad creciente, lo que implica la construcción, por parte de los alumnos y alumnas, de estrategias intelectuales cada vez más ricas para acceder a conocimientos cada vez más específicos.

Es importante recordar, además, que un contenido procedimental puede ser utilizado para más de un conceptual y que para lograr un contenido conceptual tal vez deban ser utilizados varios procedimentales.

En la página siguiente se presenta la grilla de contenidos procedimentales del Primer Ciclo.

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES			
	Observación directa en su ambiente cercano.	Observación directa e indirecta en su ambiente cercano.	Uso de guías y de instrumentos sencillos de observación.
	Identificación y comparación de observables.	Comparación para identificar semejanzas y diferencias.	Clasificación según distintos criterios.
	Identificación de preguntas que orientan las exploraciones.	Formulación de anticipaciones que den cuenta de las cuestiones a investigar.	Establecimiento de relaciones entre anticipaciones y resultados de experiencias.
	Utilización de formas no convencionales de medición.	Uso de las unidades de medida.	Uso de instrumentos sencillos de medición.
	Reconocimiento de relaciones sencillas.	Establecimiento de relaciones entre distintos elementos.	Formulación de anticipaciones que den cuenta de relaciones entre mayor número de elementos.
	Realización de diseños exploratorios sencillos ayudados por el docente.	Realización de experiencias sencillas de laboratorio guiados por el docente.	Diseño, con ayuda del docente, de experiencias y exploraciones indicando los propósitos, actividades y recursos.
	Registro simple de datos.	Utilización de tablas de recolección de datos aportadas por el docente.	Elaboración, con ayuda del docente, de tablas sencillas de registro de datos.

PRIMER CICLO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES			
	Planteo de preguntas acerca del mundo que los rodea.	Recuperación de información en textos sencillos aportados por el docente.	Uso de técnicas sencillas para el registro y organización de la información.
	Expresión de ideas personales y atención a las ideas de los demás.	Comunicación por medio de distintos códigos.	Utilización del lenguaje oral y escrito para manifestar ideas y comunicar resultados.

5 Orientaciones didácticas

Existen distintas opciones para formular estrategias que permitan a los alumnos y alumnas construir su visión del mundo que los rodea a partir de la indagación de sus componentes y las relaciones que entre ellos se establecen, tanto con carácter permanente como transitorio.

Lo relevante está en las preguntas que promueven y guían esta indagación y que orientan la acción pedagógica.

Para un alumno o alumna de Primer Ciclo **"conocer la naturaleza"** implica poder responder a interrogantes cómo:

- ¿Qué hay?, para poder: reconocer la presencia de otros seres vivos que conviven con ellos, así como de elementos no vivos que forman parte necesaria de su mundo.

- ¿Cómo es esto? ¿Cómo se produjo? ¿Cómo está hecho? Ya que, a partir de ellos; podrá:
establecer características, reconocer semejanzas y diferencias, identificar propiedades permanentes clasificar partiendo de criterios propios,

- ¿Cuántos son? ¿Cuántos tiene?, va a permitir: predecir, anticipar, utilizar unidades arbitrarias de medida, realizar experiencias, analizar las experiencias,

- ¿Qué pasaría si...? orienta la indagación para reconocer cambios, establecer relaciones, buscar explicaciones, identificar variables.

Los interrogantes planteados son ejemplos para orientar la actividad con los alumnos y alumnas, para promover la indagación junto al interés y a la curiosidad, a la necesidad de buscar respuestas para formular luego nuevas preguntas. Recordando hacerlo en contextos familiares para los niños y niñas y partiendo siempre de la recuperación de sus saberes informales. De este modo ellos podrán **"construir aprendizajes significativos".**

6 Lineamientos de acreditación

Se proponen los siguientes lineamientos de acreditación para los alumnos y alumnas del Primer Ciclo:

- Construir estrategias personales: formular preguntas, anticipaciones, explicaciones provisorias, elaboración de informes, códigos de comunicación, que les permitan abordar progresivamente problemáticas del ambiente socio-natural cercano desde un enfoque cualitativo y fenomenológico.

- Distinguir los componentes que integran el ambiente: aire, agua, suelo; las principales características y propiedades de los seres vivos: animales, vegetales y el hombre, y su correspondencia con determinadas formas de vida.

- Reconocer la diversidad de los seres vivos, la interacción entre los mismos y entre ellos y los demás elementos del ambiente y adquirir actitudes de preservación y

mejoramiento de la calidad de vida.

- Identificar propiedades elementales en sistemas materiales, algunos de sus cambios y estados de agregación.

- Describir acciones humanas sobre el ambiente cercano y los cambios que éstas producen, reconociendo elementos del medio utilizados como recursos para la satis facción de necesidades sociales.

- Participar en actividades grupales que favorezcan el desarrollo de un comportamien to solidario y responsable, valorando los aportes propios y ajenos.

7 Articulación

Articulación de la propuesta curricular de Ciencias Naturales con Educación Inicial y la EGB

Planteando la necesidad de lograr una coherencia interna en los Diseños Curriculares entre niveles, que implica una comunicación recíproca entre ellos, desde el área de Ciencias Naturales se propusieron las siguientes categorías de análisis:

- Concepción de ciencia.
- Paradigma pedagógico.
- Criterios de selección de contenidos, los que fueron acordados por los Diseños de Nivel Inicial y Educación General Básica coincidiendo por lo tanto con los enunciados en el presente Diseño.

Asimismo, la presente propuesta consiste en lo que se podría llamar un **currículum en espiral**, pues plantea que un mismo núcleo temático comience a ser trabajado con los niños y niñas del Nivel Inicial y vaya siendo ampliado, profundizado y reelaborado a lo largo de toda la EGB.

Si hemos asumido que la realidad es compleja, dinámica y conflictiva, y que la naturaleza está compuesta por ámbitos de relaciones y no por objetos aislados, al educar debemos enfatizar las relaciones, revalorizando los contextos.

Enseñar conceptos en contextos familiares, para que los niños y niñas puedan encontrarlos significativos y puedan construir aproximaciones cada vez más conceptuales, ayudándoles a comprender los problemas desde su realidad cotidiana, "allí donde lo real los interpela".[FNN]

El cómo enseñar y aprender debe ser concebido como un proceso abierto y circular en el que, partiendo de los problemas del medio, concretos, interesantes y próximos a los alumnos y alumnas, éstos y éstas pongan en juego sus preconcepciones, las comparen entre sí, las sometan a validación mediante experiencias, observaciones, lecturas, informaciones verbales, debates, las reestructuren y las pongan en práctica.

8 Bibliografía consultada

- ASIMOV, I. (1.975). Breve Historia de la Biología. Bs. As.: EUDEBA.
- CLAXTON, G. (1.991). Educar mentes curiosas. Madrid: Aprendizaje Visor.
- COLL, C. (1.994). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Bs. As.: Paidós Educador.
- CHALMERS, A. (1.988). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Bs. As.: Siglo XXI edito res. Quinta edición.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1.993). El currículun escolar. Bs. As.: Aique Grupo Editor.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1.984). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Edito rial Trillas.
- DÍAZ, E. (1.994). Comp. La producción de los conceptos científicos. Bs. As.: Editorial Biblos.
- DUIT, R. (3 al 17 de setiembre de 1.994). Understanding understanding, on interpreting discourse in interviews and classroom practice. Santiago de Chile: Docu mento presentado en el Seminario Internacional de Postgrado de Enseñanza de las Ciencias.
- FUMAGALLI, L. (1.993). El desafío de enseñar Ciencias Naturales. Bs. As.: Troquel Educación.
- GIMENO, S. J. (1.992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Editorial Morata.
- GIORDANO, M. y otros. (1.991). Enseñar y aprender ciencias naturales. Bs. As.: Troquel Educación.
- GRUNDY, S. (1.991). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Editorial Morata.
- HODSON, D. (1.986). Philosophy of science, science and science education. Journal of Philosophy of Education. Vol 20, N° 2.
- JESSOP, N. M. (1.975). Biosfera: los seres vivos y su ambiente. (United States International University). Barcelona: Omega.
- KLIMOVSKY, G. (1.994). Las desventuras del conocimiento científico. Bs. As.: A - Z editora.
- LEFF, E. (Coordinador). (1.995). Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. México: Siglo XXI editores.
- MARGALEFF, R. (1.975). Ecología. Barcelona: Ediciones Omega.
- MATURANA, H. (1.990). Biología de la cognición y epistemología. Ediciones Universi-dad de la Frontera. Chile: Temuco.

- MONTENEGRO, R. (1.996). Ecología de Sistemas Urbanos (Documentos de Trabajo). Neuquén: Maestría GADU.
- MOREIRA M. A. (1.994). Cambio conceptual: crítica a modelos actuales y una pro puesta a la luz de la de la teoría del aprendizaje significativo. Bs. As.: Trabajo presen tado en el II Simposio sobre Investigación en Educación en Física.
- PIAGET, J. (1.979). Tratado de lógica y conocimiento científico (V Epistemología de la Biología). Bs. As.: Paidós.
- PORLAN, R. (1.993). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza – (Aprendizaje basado en la investigación). Sevilla: Editorial Díada.
- PORLAN, R. (1.994). Diseño de programas de educación ambiental. Madrid: UNED.
- PORLAN, R. (1.994). La construcción del conocimiento en la relación sujeto - ambien te. Madrid: UNED.
- STENHOUSE, L. (1.984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Editorial Morata.
- WEISSMAN, H. (1.993). Didáctica de las Ciencias Naturales. Bs. As.: Paidós Educa dor.

Documentos oficiales:

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.
- Documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Documentos de trabajo del Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular.
- Documentos de trabajo. Dirección de Investigación y Desarrollo. Secretaría de Pro gramación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Citas bibliográficas:

(1). OLIVA, G. (1.997). Módulo 9: Educación Ambiental. Documentos de trabajo de la Maestría en Gestión Ambiental de Desarrollo Urbano. Universidad Nacional de Comahue.
(2). NOVO, M. (1.995). La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universitas.
(3). Ilya Prigogine (Premio Nobel de Química 1.977). (1.993).¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden. Libros para pensar la ciencia. (Tercera edición). Barcelona: Tusquets Editores.
(4). OLIVA, G. Op. cit. en (1)

Formación Ética y Ciudadana

1 Introducción ---- 224

2 Fundamentación ---- 225

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 228

4 Contenidos ---- 228

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 235

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 237

7 Articulación ---- 237

8 Bibliografía ---- 239

Formación Ética y Ciudadana EGB 1

En la EGB, los alumnos/as adquirirán nociones, conocimientos y competencias que les permitan incluirse plenamente en el mundo desde una formación personal integral , ética, social y ciudadana.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Diferenciar y valorar los procesos psíquicos básicos de la persona, y comprender las distinciones existentes entre los seres humanos y los otros seres vivos.
- Adquirir hábitos de sociabilidad y de autocontrol para la convivencia, la cooperación y el trabajo grupal en la familia y en la comunidad.
- Distinguir lo masculino y lo femenino, lo propio y lo ajeno, y los distintos modos de reconocer identificaciones personales y sociales básicas.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- Persona
- Valores
- Normas Sociales

Actitudinales

- Equidad, justicia, veracidad y libertad como camino de realización personal, conjuntamente con aquellos de autonomía y responsabilidad en el comportamiento social.
- **Otros.**

Procedimentales

Se seleccionan y secuencian a lo largo del ciclo con nivel creciente de complejidad. Es necesario haber adquirido los contenidos de un año para pasar al siguiente.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Diferenciar la acción humana del comportamiento animal y vegetal.
- Distinguir las diferentes dimensiones y capacidades de las personas, en relación con su conducta afectiva, intelectiva y volitiva.
- Participar en la creación de normas de convivencia, de cooperación y de trabajo en el aula.
- Identificar y definir los grupos cercanos de pertenencia.
- Distinguir lo masculino y lo femenino, lo propio y lo ajeno y las identificaciones sociales básicas: lengua, costumbres religiosas y ...
- Otros...

1 Introducción

El Área Formación Ética y Ciudadana se ha constituido por primera vez para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB. Esta innovación no es casual ni arbitraria, ya que supone una firme toma de decisión frente al reto que presenta una nueva sociedad, aún en fase de transición. La escuela del siglo XXI será protagonista en la formación de personas integralmente educadas para la vida personal y social, íntima y ciudadana, ante lo cual la **educación ética y ciudadana** aporta su propio enfoque, explicitado en este diseño curricular. Su composición requiere de la reflexión y sistematización específica desde las disciplinas filosóficas y las ciencias humanas. Así la filosofía y la ética, la psicología, las ciencias de la salud, el derecho, las ciencias jurídicas y las ciencias políticas contribuyen sustantivamente a conformar el área, dándole una identidad real, viable y necesaria.

Los docentes neuquinos tienen en esta propuesta curricular sólo el punto de partida para implementar, modificar, profundizar, mejorar y ratificar muchos contenidos hasta hoy trabajados dispersa y asistemáticamente, o no abordados. Y se considera que esto no sólo será posible, sino que constituirá una demostración sustancial de la vitalidad, de la idoneidad de la educación ética y ciudadana, dentro de la escuela neuquina. El reto está planteado. Ahora serán los docentes, los alumnos y toda la sociedad quienes le den auténtica vida al proyecto.

2 Fundamentación

¿Qué es la Formación Ética y Ciudadana?

La escuela en la que están comprometidos quienes habitarán la Provincia del Neuquén del siglo XXI requiere la formación de personas integralmente educadas para la vida personal y social, intima y ciudadana. Los neuquinos tienen el derecho de educarse para la vida plena de cada uno y de todos, de acuerdo con la dignidad que les confiere ser personas. Y se es persona cuando todas las dimensiones humanas se atienden: la social, la ética, la intelectual la espiritual, la estética. Anacrónicos paradigmas son los que veían a la persona como un ser unidimensional o bidimensional, cuando se lo escindiera entre mente y cuerpo, entre materialidad y sentido de la trascendencia. Es la multidimensionalidad la que atiende todas las facetas, expectativas y manifestaciones humanas.

Es profundo el desafío que propone la sociedad actual. Y es esencial la educación que el Primer y Segundo Ciclo de la EGB pueden ofrecer a niños y niñas para comenzar a comprender la vida en democracia, para ir construyendo nociones que permitan desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico que posea la suficiente elasticidad como para desentrañar estructuras rígidas que llevan y traen mensajes entrecruzados, simultáneos y difusos, y que permita la defensa de la diversidad en la identidad cultural.

¿Cómo no construir, entonces, un área específica de conocimiento y formación que se refiera a este campo de contenidos con entidad propia? Es cierto que la escuela no es el único agente socializador que incide en la integral formación personal y social, ética y ciudadana. Sin embargo, la mera afirmación acrítica de la premisa anterior permitiría que la sociedad, a través de su sistema educativo, se abstuviera en la responsabilidad que le cabe en este campo. El sostén del principio de la libertad de elección se llena cuando damos a los alumnos y alumnas la posibilidad de constituirse en ciudadanos responsables de su elección. Y el sostén del principio de la libertad personal se llena cuando los alumnos y alumnas ejercen un protagonismo social, crítico, transformador y creador que los libere de ataduras y condiciones atravesadas por el escepticismo, el subjetivismo y el relativismo más absoluto, un relativismo que afirma que todo vale y en el que la preferencia reemplaza a los valores.

La ética evalúa los distintos cuerpos de ideas morales, desde diferentes abordajes filosóficos, muchas veces complementarios, pretendiendo realizar un estudio reflexivo de la moral. Y en esta afirmación, reside principalmente la diferencia entre la formación moral que tiende a considerar a quien aprende como un sujeto pasivo al que deben inculcarse valores y normas y formación ética que tiende a que los alumnos y alumnas adquieran ciertas capacidades para reflexionar sobre el proceso de la valoración y de creación de normas.

Recordemos que, en la educación ética, el valor asigna un orden no condicionado a modas, gustos, y convivencias momentáneas, teniendo un carácter cultural frente al carácter privado de la preferencia, que ordena relativa y utilitariamente.

Por otra parte, la dimensión ciudadana de la formación pretende que alumnos y alumnas logren la capacidad de construir colectivamente valores y normas socialmente compartidos y que sean capaces, al mismo tiempo, de someter al análisis dichos valores y normas. La ciudadanía está asentada en el pleno ejercicio de la democracia, en el respeto de los Derechos Humanos y en las libertades fundamentales que garantizan la Constitución Nacional y de la Provincia del Neuquén. La educación ética y ciudadana se asienta en el derecho a construir, en paz, estabilidad y justicia, el sistema democrático que reconoce la pluralidad como uno de

sus componentes básicos y el respeto a la identidad cultural de sus ciudadanos, habiten estos el ámbito rural o el ciudadano, y sea cual sea su origen étnico.

¿Por qué y para qué enseñar Formación Ética y Ciudadana en el Primer Ciclo de la EGB?

Estamos viviendo momentos de profundas transformaciones filosóficas, estructurales y metodológicas. Las certezas que parecieron incólumes durante los últimos siglos hoy abren sus grietas desde los más actualizados conocimientos alcanzados por la humanidad. La sociedad actual es de alta complejidad: son complejas y densas las relaciones interpersonales que se dan en ella, las redes de interacción humana que forman su tejido social. La escuela tiene que hacer acto de presencia ante el desafío planteado por esta sociedad. Y tiene los saberes y competencias necesarios para afrontarlos en lo que respecta al Área Formación Etica y Ciudadana, que propone una educación basada en el respeto mutuo y el pluralismo democrático, en el afianzamiento de la autonomía de las personas y en los valores que se encuentran en los fundamentos de las declaraciones universales de los Derechos Humanos y en los textos de la Constitución Nacional y la Constitución de la Provincia del Neuquén. Esta Área configura sus saberes sobre la base de disciplinas filosóficas y humanísticas en la legislación provincial y nacional vigente, en el sistema educativo provincial y en la comunidad educativa neuquina, con sus docentes, como actores básicos de este proceso, que son quienes aportan elementos insustituibles a un proyecto educativo que pretende calidad, sistematización y persistencia. Los saberes comprendidos y las competencias actualizadas son los que dotarán de elementos constructivos que limiten estados de incertidumbre y confusión, en una sociedad cambiante que, sin embargo, deberá tener firmeza frente al relativismo moral, al escepticismo social y al fundamentalismo.

Entonces: ¿Son "fáciles" de abordar estos saberes acumulados, socialmente válidos? ¿Acaso, hay alguna área de conocimiento que se defina como "fácil" de abordar? Desde distintas disciplinas filosóficas y humanísticas, desde las Ciencias de la Educación y desde las didácticas de distintas asignaturas y áreas, sabemos que el esfuerzo por superar las dificultades que obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje de sus saberes son parte constitutiva de sus estudios. No existe bibliografía ni práctica docente que no contemple este aspecto, lo que es motivo de consenso en la comunidad educativa y científica. Estas dificultades son superables mediante un sistemático y racional trabajo. Ante estas situaciones habrá que procurar crear elementos facilitadores, más que negadores o facilistas. Sostenemos que el Área tiene estrategias, metodologías y orientaciones didácticas suficientes como para superar obstáculos e inconvenientes, y que la formación docente contínua de sus docentes, posibilitará su desarrollo.

Somos concientes que pertenecemos a un mundo complejo atravesado por transformaciones y crisis profundas. El Primer y el Segundo Ciclo de la EGB deben aceptar el reto y no paralizarse ante la situación: los alumnos y alumnas que pasen por sus aulas tendrán que poseer determinadas nociones, conocimientos y competencias que les permitan incluirse en este mundo. Es parte de los Derechos Humanos. Es parte de los derechos del niño y del adolescente garantizar su eficaz formación.

Ahora bien, se podría decir que los contenidos necesarios para esta Formación Ética y Ciudadana atraviesan distintos saberes que se trabajan en la escuela y traspasan todas las actitudes mediante las cuales se interactúa en una institución educativa, formalmente sólo son objeto de reflexión y sistematización específica de las disciplinas filosóficas y las Ciencias Humanas.

¿Tiene que tener presencia explícita la Filosofía en el Primer y Segundo Ciclo de la EGB?

Sí. E incluimos en un distinguido lugar a la Etica como disciplina filosófica que trata la búsqueda del bien común en la vida social, entre algunas de sus materias de estudio y a título de ejemplo. E incluímos a otras disciplinas filosóficas, tales como la Antropología Filosófica en, por ejemplo, el estudio del actuar libre y racional que nos singulariza como personas, o la Epistemología, la Filosofía de la Ciencia y la Lógica, en temas tales como los procedimientos adecuados que proveen de herramientas válidas para el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico, o cómo conocer los procedimientos adecuados para identificar las falacias; o la Estética en el estudio de diversas manifestaciones culturales y artísticas, donde se recrean las múltiples dimensiones de las personas y de la sociedad; o la Filosofía de la Naturaleza cuando se estudia el conocimiento del entorno o el respeto por la vida en todas sus expresiones; o la Filosofía del Lenguaje y su estudio analítico de juicios e ideas que conllevan en su reelaboración crítica, como a una intensiva reflexión sobre la comunicación humana.

Otras Ciencias Humanas contribuyen también con notables e insustituibles aportes al área Formación Etica y Ciudadana, tanto desde sus objetos de estudio, rigor y su carácter imprescindible como en el diseño de sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Entre otras, citamos a la Psicología, que interviene en la explicación de los procesos psíquicos de las personas en el estudio de las interrelaciones grupales; ó a las Ciencias de la Salud, en el estudio y la reflexión, por ejemplo, del cuidado del cuerpo como responsabilidad personal y social; o el Derecho y las Ciencias Jurídicas y su necesario enfoque en el tratamiento de los Derechos Humanos, de la Constitución Nacional y Provincial, de la función social de la norma; o las Ciencias Políticas y su imprescindible aporte en la comprensión de los fundamentos del sistema democrático. Hemos destacado a las disciplinas constitutivas del Área, sin que se cierre la posibilidad de cooperación o interrelación con otras (Antropología, Historia, Ciencias de la Educación, etc.)

¿Cómo se aprende en el Primer y Segundo Ciclo el Área Formación Ética y Ciudadana?

Sería demasiado pretencioso determinar certeras líneas acerca de cómo se aprende en el Area Formación Etica y Ciudadana cuando ésta se constituye como tal, por primera vez, dentro de la escuela neuquina. Sin embargo, numerosas experiencias nacionales e internacionales sugieren que los aprendizajes de alumnos y alumnas son significativos cuando se atiende la multidimensionalidad humana y cuando la educación llega a lo cognitivo, a lo afectivo y a lo volitivo, sin priorizar una u otra dimensión, como base de todas las situaciones de aprendizaje.

Se hace especial énfasis en que la educación en valores supone aprendizajes intelectuales, pero para que sean efectivos será necesario el vivir cotidianamente de acuerdo a esos valores. Lo mismo sucede con los contenidos referidos a las actitudes (compuestas con experiencias intersubjetivas internalizadas, evaluaciones de cosas u objetos, juicios evaluativos, expresiones verbales y no verbales), las que se manifiestan, día a día, en la vida común de las personas que interactúan dentro de la institución escolar.

3 Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB, los alumnos y las alumnas tendrán que:

- Diferenciar y valorar los procesos psíquicos básicos de la persona, y comprender las distinciones existentes entre los seres humanos y los otros seres vivos.
- Adquirir hábitos de sociabilidad y de autocontrol para la convivencia, la cooperación y el trabajo grupal en la familia y en la comunidad.
- Distinguir lo masculino y lo femenino, lo propio y lo ajeno, y los distintos modos de reconocer identificaciones personales y sociales básicas.
- Adquirir hábitos de higiene básica que les permitan lograr el reconocimiento del propio cuerpo, conociendo su importancia en la prevención de enfermedades.
- Reconocer la importancia de valores tales como la vida, la verdad, la tolerancia, la paz, la libertad, la amistad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la belleza y la honradez.
- Identificar y analizar desde el punto de vista valorativo situaciones cercanas, ponderando la correspondencia y/o discrepancias entre acciones y valores.
- Reconocer la necesidad de las normas, como condición de convivencia familiar y grupal. Reconocer la importancia y la función social de las normas.
- Valorar los procedimientos democráticos de elección y decisión. Y edificar principios básicos de la Constitución Nacional y de la Constitución de la Provincia del Neuquén.
- Reconocer situaciones de respeto y de violación de los Derechos humanos.

4 Contenidos Actitudinales para el Primer Ciclo

- Equidad, justicia, veracidad y libertad como camino de realización personal, conjuntamente con aquellos de autonomía y responsabilidad en el comportamiento social.
- Flexibilidad, tolerancia y respeto por lo diferente, como forma de relación social, en un mundo cada vez más complejo e interdependiente.
- Cooperación y solidaridad con los/las demás.
- Cuidado personal, comunitario, y de lo natural como expresión del respeto por sí mismo/a, por los demás y por todo lo existente, y como concreción del respeto por la vida.
- Valoración positiva del disfrute y uso creativo del tiempo libre.
- Aprecio por lo propio como manera de contribuir a la formación del sentido de pertenencia y la identidad nacional, y la relación digna y respetuosa con las otras identi-

dades que lleve a entenderlas como posibilidad de enriquecimiento.

- Participación responsable en el contexto de una sociedad democrática y en permanente proceso de construcción.
- Valoración del diálogo, como posibilidad de dar solución racional a los conflictos.
- Valoración positiva del trabajo, como oportunidad de realización personal y como aporte al desarrollo colectivo.
- Aprecio por la búsqueda de la verdad, por el rigor de pensamiento, la indagación y el análisis, como características del conocimiento científico y tecnológico.
- Valoración crítica de los avances científicos y tecnológicos y sus posibilidades y límites de servir a la transformación de la realidad, a fin de mejorar condiciones de vida de los seres humanos.
- Valoración positiva de la relación entre pensamiento científico-tecnológico, desarrollo social y valores, de forma que la ciencia y la tecnología se entiendan como producciones humanas al servicio del bienestar de varones y mujeres y de la sociedad.
- Aprecio por el uso de lenguajes y símbolos como elementos que permitan el pensamiento lógico, la construcción simbólica del mundo, y la comunicación de las ideas y sentimientos.
- Aprecio por las manifestaciones estéticas como una dimensión fundamental de la persona y la sociedad.

Selección y organización de contenidos conceptuales y procedimentales

PRIMER CICLO - EJE 1: *PERSONA*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
PROCESOS PSÍQUICOS DE LA PERSONA		
■ Alegría, tristeza, los afectos. ■ Pensar, sentir, imaginar. ■ Lo que quiero. Lo que no quiero. Lo que puedo.	■ La Amistad. ■ La imaginación y el recuerdo. ■ La capacidad de inventar. ■ La capacidad de elegir.	■ Los sentimientos y su relación con los que no son yo mismo/a. ■ Tipos de inteligencia: diferentes capacidades para diferentes tareas. ■ La capacidad de elegir: responsabilidad del actuar humano.
SOCIABILIDAD BÁSICA		
■ Habilidades sociales básicas: agradecer, pedir disculpas o favores. ■ El juego con los pares: necesidad de reglas. ■ La colaboración en el grupo de pares. ■ La familia: su necesidad	■ Grupos sociales: familia, grupo de pares. ■ La comunidad educativa. ■ Necesidades humanas básicas: compartir, colaborar, pedir y dar ayuda. Comprar y vender. ■ El juego con otros: las reglas acordadas. ■ La comunicación verbal de necesidades, deseos, afectos y emociones.	■ Grupos sociales: vecinos, comunidad cercana. ■ Necesidades humanas básicas: alimento, vivienda, afecto, comunicación. ■ El juego con otros: las reglas acordadas y arbitradas por los mismos participantes. ■ La lengua y la comunicación de ideas e intereses.
LA IDENTIDAD Y LAS IDENTIFICACIONES SOCIALES		
■ La identidad en la familia; quiénes la integran y qué roles desarrollan. Los estereotipos. ■ La persona: lo femenino, lo masculino. Las diferencias. Los estereotipos. ■ La argentina y las otras naciones: la pluridad cultural.	■ La identidad en la escuela. ■ Lo femenino y lo masculino en la familia y en la escuela. ■ La pertenencia a una nación: homogeneidad y heterogeneidad cultural.	■ La identidad en la sociedad. ■ Lo femenino, lo masculino y los roles sociales. ■ La nación: lenguas, costumbres, religiones y tradiciones.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
LA SALUD		
■ Reconocimiento del propio cuerpo: percepción de sus cambios. ■ Aseo personal y hábitos de higiene. ■ Vacunación.	■ Enfermedades mas comunes de la edad. ■ Normas de higiene. ■ Alimentación. ■ Descanso y juego.	■ Protección de la salud. ■ Instituciones sociales de la salud. ■ Profesionales de la salud. ■ Las enfermedades y el contagio.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
■ Diferenciación de sentimientos. ■ Registro de diferenciación de los procesos afectivos, intelectivos y volitivos. ■ Descripción de la propia familia. ■ Descripción del grupo de pares. ■ Diferenciación de lo femenino y lo masculino. ■ Identificación de costumbres y símbolos nacionales. ■ Observación y reconocimiento de estados de salud y enfermedad. ■ Registro de información sobre hábitos saludables de higiene. ■ Ejercicio de la reflexión oral en forma personal y grupal.	■ Registro de diferenciación de los procesos afectivos, intelectivos y volitivos. ■ Descripción de grupos en la escuela. ■ Identificación de los roles en la familia. ■ Reconocimiento de necesidades humanas básicas. ■ Contrastación de comportamientos de personas en relación con los otros. ■ Distinción de símbolos y costumbres nacionales. ■ Identificación de situaciones de salud y enfermedad. ■ Registro de información sobre normas de higiene y alimentación. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.	■ Descripción de grupos sociales cercanos. ■ Registro de semejanzas, diferencias y analogías en las costumbres de otros grupos con respecto a los propios. ■ Distinción de símbolos y costumbres nacionales y sociales. ■ Observación y análisis de lo masculino, lo femenino y los roles sociales. ■ Análisis de causas y situaciones de salud y enfermedad. ■ Localización y registro de instituciones sanitarias cercanas y de sus actores sociales. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.

EJE 2: *VALORES*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
■ Especificidad del actuar humano: capacidad de elegir. ■ Los valores familiares y escolares. ■ El respeto a las diferencias. ■ Nociones de "bien" y "mal".	■ Los valores en la familia, la escuela, el grupo de pares y la comunidad. ■ Comunicabilidad de las valoraciones. ■ Las costumbres de los grupos cercanos. ■ La diferencia de costumbres. ■ Libertad y responsabilidad en la acción humana, personal y social.	■ Los dilemas. ■ Valor y valoración ■ Las costumbres en la provincia y en la región. ■ El diálogo y la comunicación verbal. ■ La negociación, en la búsqueda del bien común.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
■ Diferenciación de modos de actuar de las personas y de otros seres vivos. ■ Identificación y comparación de algunas costumbres en la familia, en el grupo de amigos y en la escuela. ■ Ejercicio de la reflexión oral en forma personal y grupal.	■ Reconocimiento de valores propios y diferentes. ■ Identificación y comparación de costumbres propias y diferentes en la familia, la escuela y la comunidad. ■ Exposición oral de diferentes valoraciones. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita en forma personal y grupal.	■ Distinción entre valor y valoración. ■ Identificación y comparación de costumbres propias y diferentes en la provincia y en la región. ■ Reconocimiento del otro, a través del diálogo. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita.

EJE 3: *NORMAS SOCIALES*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
NORMA Y SOCIEDAD		
■ Pautas de convivencia familiares y escolares. ■ Las normas: acuerdo, sanción y protección. ■ Las normas en el juego.	■ Pautas de convivencia en el aula. ■ Las normas en la escuela. ■ Las normas en el tránsito.	■ Pautas de convivencia en los grupos y en la comunidad. ■ Las normas y las instituciones cercanas: clubes, iglesias, asociaciones, etc. ■ Educación vial: derechos y deberes de peatones y automovilistas.
LA CONSTITUCIÓN NACIONAL		
■ Formalización de pautas de convivencia en el aula y en la escuela. ■ Normas democráticas y no democráticas. ■ Cumplimiento de las tareas familiares y escolares. ■ La resolución pacífica de conflictos en el ámbito familiar y en el aula.	■ Respeto a la dignidad de la persona. ■ Derechos de los niños. ■ Tolerancia y respeto por las diferencias. ■ Las discriminaciones entre compañeros de escuela y entre amigos. ■ El derecho a la convivencia escolar. ■ Prevención de la violencia escolar.	■ La dignidad de la persona y la injusticia social. ■ Derechos de los niños. ■ Tolerancia y respeto por la diversidad sociocultural. ■ Discriminaciones sociales. ■ La guerra y la paz. La no violencia.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
■ Descripción de experiencias de convivencia familiar. ■ Identificación de correspondencias entre acciones y normas. ■ Observación y explicación de situaciones de conflicto. ■ Descripción y narración de situaciones de discriminación, intolerancia y falta de respeto en la vida cotidiana. ■ Ejercicio de la reflexión oral, en forma personal y grupal.	■ Descripción de experiencias de convivencia en grupos de amigos. ■ Observación e identificación de normas escolares: correspondencia entre su respeto, violación y sanción. ■ Observación y explicación de situaciones de conflicto. ■ Descripción y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia y respeto en la vida cotidiana. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.	■ Descripción de experiencia de convivencia comunitaria. ■ Observación e identificación de normas en instituciones cercanas. Observación y análisis de situaciones de conflicto. ■ Descripción y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia y falta de respeto en acciones o manifestaciones públicas. ■ Ejercicio de la reflexión oral y escrita, en forma personal y grupal.

5 Orientaciones Didácticas para el Primer Ciclo

Toda innovación, toda transformación genera algún tipo de desconcierto. No podía ser excepción a esta regla la constitución de una nueva área del conocimiento con entidad propia como lo es el Area Formación Etica y Ciudadana.

Hasta los años 60, la escuela primaria se organizaba curricularmente en tres áreas de estudios: Castellano, Matemática y Desenvolvimiento. Las dos primeras tenían para sus alumnos un claro reconocimiento. La tercera, Desenvolvimiento, incluía una variedad temática, como por ejemplo: la 'Semana de Mayo", "Flora y Fauna Argentina", dibujo (o calco) de diversos paisajes, "Hidrografía", "Sistema Democrático", "Aparato Circulatorio" y otros innumerables temas.

Luego la vida se tornó más compleja. Se produce una fuerte aceleración de cambios sociales, culturales, científicos y económicos mediados por notables transformaciones, lo que produce una profunda crisis en las certidumbres existentes hasta ese momento. La sociedad y su realidad social más sofisticada llevaron cambios en la escuela y aquella área denominada Desenvolvimiento se desmembró en la Geografía y la Historia de las Ciencias Sociales, en Ciencias o Ciencias Naturales.

Actualmente, vivimos la transición hacia una nueva sociedad a la que aún no le ha quedado su definitivo nombre: posmodernidad, capitalismo tardío, post – industrial. Muchos intelectuales protagonizan acalorados debates, que pretenden aclarar y acuñar la categorización de esta nueva sociedad. Pero nadie duda que estamos en el camino sin retorno hacia una sociedad distinta y que aún es incierta su futura comprensión, por ello la escuela tendría que sintonizar – críticamente – con esa nueva situación, si no quiere pasar a ser anacrónica. Y dentro de ella, el Primer Ciclo de la EGB, además de potenciar y calificar sus funciones básicas, centradas en la enseñanza de la matemática y de la lengua, debería desarrollar capacidades para elaborar un pensamiento riguroso y crítico, colaborar en la construcción de un mundo mejor y permitir a la persona el poseer una Formación Ética y Ciudadana básica, que le permita participar responsablemente en la vida social. Si bien algunos de estos conceptos están contemplados en la escuela actual de manera implícita y en algunos casos explícitamente, el Área Formación Ética y Ciudadana posee contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios que dan identidad a un cuerpo disciplinar hoy no abordado sistemáticamente.

¿Y desde dónde será más adecuado el aporte del Área al Primer Ciclo de la EGB ? Habría varias opciones a considerar:

1ª Opción: Ser un área que se desarrolle transversalmente. El argumento que justificaría esta propuesta sería la afirmación de que la formación del ciudadano y la formación de la conciencia son aspectos que debieran comprender al conjunto del sistema educativo, y que los contenidos transversales requieren un encuadre ético que desarrolle actitudes y procedimientos de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural.

Ahora bien: ¿Se agotan los contenidos del Área en la afirmación de la necesidad de la transversalidad? ¿Existen contenidos pertenecientes al Área que sería necesario tratarlos específicamente desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal? La respuesta es que esa duda es razonable desde la perspectiva filosófica, epistemológica. Ante lo cual, se propone que la Formación Ética y Ciudadana de los alumnos y alumnas se desarrolle también de modo específico y explícito en la organización curricular.

2ª Opción:

Aceptada la inclusión de sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se podría pensar que Formación Etica y Ciudadana formará parte de otra área curricular y en este caso, estaría contenida en Ciencias Sociales. Esta opción intentaría reunir distintas disciplinas del conocimiento por su proximidad y afinidad. La propuesta merecería un largo análisis acerca de sus ventajas e inconvenientes. Algunas dirán que la opción simplificaría el currículo y posibilitaría la mayor relación entre contenidos afines. Pero: ¿Hay contenidos curriculares que no tengan afinidad, que no sean contiguos? ¿La Matemática y la Física no lo son? ¿La Música y la Matemática no lo son? ¿La Plástica y la Literatura no lo son? ¿Educación Física y Ciencias Naturales no lo son? En definitiva, casi todos los contenidos incluidos en esta propuesta curricular son afines en algún sentido, existiendo para su articulación otra forma de integración, además de la areal: la forma transversal, que pretende ser una alternativa adecuada a esta cuestión.

3ª Opción:

Que la Formación Ètica y Ciudadana constituya un Área con sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios, con entidad curricular y áulica propia. Fundamenta esta propuesta la posibilidad que existe de constituir el área para el Primer Ciclo de la EGB en el marco de la transformación educativa, y la implementación curricular de la misma en distintos sistemas educativos internacionales y en numerosas experiencias nacionales llevadas a cabo con significativos y alentadores resultados.

Esta opción es la que se sugiere como la más adecuada.

Los grandes lineamientos básicos que definen la propuesta, son:

a) Que algunos temas y problemas del Área, requieren la necesaria aclaración conceptual y terminológica para que no pasen a ser espacios de opiniones, lo que haría desembocar a la educación ética en el campo del relativismo y del escepticismo, justamente lo contrario de lo que la EGB pretende;

b) Que la educación ética y ciudadana, procura realizar un enfoque crítico-ético que contribuya a la autonomía moral de alumnos y alumnas frente a los peligros del adoctrinamiento, del dogmatismo y del fundamentalismo. Este objetivo requiere indispensablemente de un espacio específico y explícito en el currículo;

c) Que desde el Área Formación Ética y Ciudadana, se pretende realizar una educación que tenga en cuenta a lo cognitivo, a lo afectivo y a lo volitivo, es decir, a la multidimensionalidad de alumnos y alumnas. Y es en este sentido que al constituirse el Área dentro de la organización curricular, también la educación ética y ciudadana tendrá cabida en el ámbito de desarrollo de las habilidades intelectuales del alumnado, que le permitan identificar, comprender y construir conceptos, juicios y razonamientos. Nuestra acción en la vida cotidiana pone en práctica permanentemente estas habilidades cognitivas, e intelectuales. Con ellas, sustentamos y organizamos la realidad, gracias a ellas, también, somos seres humanos.

Entonces, se sugiere esta opción para el Primer Ciclo de la EGB. Somos conscientes de las dificultades que entraña toda novedad. El reto está planteado. La transformación educativa lo requiere en beneficio de alumnos y alumnas y de la comunidad neuquina en su totalidad.

6 Lineamientos de acreditación

Al finalizar el Primer Ciclo, los alumnos y alumnas deberán:

- Diferenciar la acción humana del comportamiento animal y vegetal.
- Distinguir las diferentes dimensiones y capacidades de las personas, en relación con su conducta afectiva, intelectiva y volitiva.
- Participar en la creación de normas de convivencia, de cooperación y de trabajo en el aula.
- Identificar y definir los grupos cercanos de pertenencia.
- Distinguir lo masculino y lo femenino y sus estereotipos; lo propio de lo ajeno y las identificaciones sociales básicas: lengua, costumbres religiosas y tradiciones compartidas por la comunidad.
- Adquirir hábitos de higiene y reconocer su importancia en la prevención de enfermedades.
- Favorecer el reconocimiento de los valores propios, de los de su comunidad de pertenencia y de los aceptados universalmente.
- Identificar valores y desvalores vigentes en el ámbito familiar y en el de otros grupos de pertenencia.
- Respetar valoraciones distintas a las propias y aceptar la manifestación de las mis mas.
- Reconocer la importancia y la función social de las normas en la sociedad, en la familia y en otros grupos de pertenencia.
- Valorar los procedimientos democráticos y distinguirlos de los no democráticos.
- Conocer las declaraciones de los Derechos del Niño como parte de los Derechos Humanos.

7 Articulación

El Área tiene firmes y consistentes anclajes disciplinares propios. Y los mismos serán abordados en el Primer y Segundo Ciclo de la EGB, donde los alumnos y las alumnas trabajarán algunas de sus problemáticas, lo que hará viable la profundización de sus contenidos durante el Tercer Ciclo. La articulación entre el Primer, Segundo y Tercer Ciclo de la EGB se ha constituido guardando coherencia entre ellos, la que es más necesaria aún en un área de nueva conformación. La articulación de sus marcos teóricos y sus enfoques filosóficos, epistemológicos, lógicos, metodológicos y didáctico-pedagógicos, es plena. Sin embargo, se han procurado conservar en cada Ciclo ciertas especificidades altamente significativas e inherentes a los mismos. A su vez, la compleja actualidad de muchos de sus temas, hace

necesario y posible su abordaje interdisciplinario. Por un lado, afirmamos la identidad del Área que, incluso, tiene particularidades didácticas y pedagógicas. Por otro lado, somos conscientes de que, en este fin de siglo y milenio, casi todas las disciplinas se hallan en un estado de situación problemático, transitorio, carente de sólidas certidumbres.

Estos contenidos, quizá, como casi todos, requieren el ser vividos para que fructifiquen en cada persona y en la sociedad. Y para ser, se requiere que estén y que se sepa cuáles son. El Primer y el Segundo Ciclo de la EGB de la Provincia del Neuquén no se abstendrá en cuanto a su tratamiento y su conocimiento mediante la constitución del Área de la Formación Ética y Ciudadana. Esta es su fundamentación más general.

8 Bibliografía consultada

- BAJOIT, G. (1992). Hipótesis generales sobre el cambio del modelo cultural. Madrid.: Cedeal.
- BOSCH, E. (Julio – Agosto de 1992). " Filosofía en la EGB". Madrid. : Cuadernos de Pedagogía (205).
- CAMPS, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Alauda Anaya.
- CASTORINA, J. Y AISENBERG, S. (1985). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Bs. As.: Conicet.
- COLL, C. y otros. (1994). Los contenidos de la reforma. Bs.As.: Santillana. Aula XXI.
- DALLERA y otros. (1997). La Formación Etica y Ciudadana en la Educación General Básica. Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.
- DELVAL, J.(Julio 1981). "*La representación infantil del mundo social.*". En Revista Infancia y aprendizaje N° 13. Madrid.
- FERRATER MORA, J. (1987). Diccionario de Filosofía. Bs.As.: Sudamericana.
- FRONDIZI, R. (1990). ¿Qué son valores?. México.: F.C.E.
- GONZALEZ LUCINI, F. (Julio-Agosto de 1994). *"Educación ética y transversalidad"*. En Cuadernos de Pedagogía N° 227. Madrid.
- KIALNER, M. y otros. (1988). Aprender con los chicos. Propuesta para una tarea docente fundada en los Derechos Humanos. Bs.As.: Ediciones del Movimiento Ecu ménico por los Derechos Humanos.
- LIPMAN, M. y otros. (1992). La filosofía en el aula. Madrid.: Ediciones de la Torre.
- NEWCOMB, T. (1964). Manual de Psicología Social. Tomo I. Bs.As.: Eudeba.
- OBIOLS, G. (1993). Nuevo curso de Lógica y de Filosofía. Bs.As. : Kapelusz.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelo na. : Ice-Horsori.
- ROSS, A. (1997). Sobre el Derecho y la Justicia. Bs.As.: Eudeba.
- ROSSI, P. (1990). Las arañas y las hormigas. Una apología de la Historia de la Cien cia. Barcelona: Crítica.
- SEBRELLI, J.J. (1992). El asedio de la Modernidad. Barcelona.: Ariel
- TOULMIN, S. (1979). El puesto de la razón en la ética. Madrid.: Alianza Universidad.
- ZOLO, D. (1994). Democracia y Complejidad. Bs.As.: Ediciones Nueva Visión.

Documentos oficiales :

- CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.
- CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE. (1949). Washington.: Unesco.

Tecnología

1 Introducción ---- 244

2 Fundamentación ---- 245

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 251

4 Contenidos ---- 251

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 267

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 270

7 Articulación ---- 270

8 Bibliografía ---- 272

Tecnología EGB 1

Los aprendizajes del área apuntan a que los alumnos sean capaces de conocer y actualizar sus conocimientos sobre el mundo artificial y reflexionar sobre ellos.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Reconocer, describir e identificar los productos tecnológicos más significativos de su entorno inmediato.
- Clasificar y seleccionar los distintos recursos, materiales, herramientas e instrumentos de distinto tipo que se utilizan en la producción de artefactos.
- Conocer los distintos soportes de información y los distintos medios de comunicación presentes en su medio.
- A partir de la elección de su proyecto tecnológico, planificar y seleccionar los materiales y recursos....
- Otros.

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- Abordaje de la problemática tecnológica.
- Artefactos como sistemas técnicos.
- El cambio tecnológico.

Actitudinales

- Confianza en las propias posibilidades de comprender y resolver tareas técnicas.
- Disposición favorable al trabajo en grupo y a su organización.
- Otros.

Procedimentales

Los contenidos serán abordados con fuerte énfasis en lo procedimental entendiéndolo como transversal o transdisciplinar a las otras áreas.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Reconocer productos tecnológicos y procesos técnicos simples de su entorno cotidiano e identificar las necesidades humanas a las que responde.
- Relacionar diferentes productos tecnológicos con las ramas de la tecnología que han intervenido en su producción.
- Seleccionar materiales, de uso habitual, en función del proyecto a realizar, teniendo en cuenta sus propiedades y modos de transformarlos en productos acabados.
- Otros...

1 Introducción

Este Documento integra la propuesta curricular del área de Tecnología para la EGB1. Al ser una nueva área para la educación básica, su tratamiento es algo más amplio que el de otras áreas, ya tradicionales en los diseños curriculares.

Se reúnen, con carácter de hipótesis para la investigación curricular, los mejores esfuerzos realizados en la región y en el país, a partir de experiencias concretas y fundamentos disciplinares, psicológicos y sociológicos, con el objeto de dar forma a una propuesta curricular para el área. Se han tenido en cuenta recomendaciones de especialistas en contenidos, docentes neuquinos y de otras jurisdicciones y se ha estudiado el estado del arte en esta área.

En la fundamentación, se aborda la pregunta "¿Qué es la tecnología?". En este apartado se trata el campo disciplinar en el estado actual de su discusión y sus límites, entre otros problemas. Seguido, "¿Para qué y por qué la tecnología en la escuela?" Desarrolla las razones y finalidades del área en el contexto escolar. Luego continúa "¿Cómo se aprende la tecnología en la EGB?" en el que se aborda las corrientes de las teorías del aprendizaje que estudian el aprendizaje de la tecnología. Por último se trata el problema de la articulación de los Niveles con la Educación Inicial.

En la segunda parte se desarrolla la propuesta de contenidos: sus criterios de organización, selección y jerarquización de los mismos, los Ejes estructurantes y las ideas básicas, expectativas de logros, contenidos actitudinales generales por ciclo, contenidos conceptuales y procedimentales separados por año y por ciclo, lineamientos de acreditación, sus aprendizajes mínimos por ciclo y año y por último las "Orientaciones didácticas" por ciclo.

Por último, consta la **bibliografía consultada,** fundamental aunque no exhaustiva, empleada para el presente Diseño Curricular.

2 Fundamentación

¿Qué es tecnología?

Desde los orígenes, el ser humano ha procurado resolver sus problemas creando soluciones concretas y así se fue rodeando de una cultura material y artificial que transformó su medio. Podemos ver desde allí mismo los albores de las primeras tecnologías (paleolíticas, neolíticas, etc). El modo de producir estas soluciones seguía un proceso de creación, ensayo y perfeccionamiento. En la actualidad, la tecnología y la ciencia se influencian mutuamente y es difícil separarlas en forma definitiva.

En el mundo contemporáneo la tecnología, tanto desde ámbitos profesionales como desde la vida corriente, se la suele comprender de muy distinto modo. Una forma de entenderla consiste en asimilarla al período correspondiente a las Revoluciones Industriales de los siglos XVIII y XIX. Pensemos en las máquinas de vapor, la automatización del trabajo industrial, la locomotora y los transportes que pasan en un siglo del andar en mulas y caballos a los automóviles, aviones y naves espaciales.

Muchas veces sólo se incluyen en esta área a las máquinas, artefactos, herramientas y técnicas de producción artesanal o industrial. Sin embargo, hoy se incluyen con el mismo derecho a las técnicas que permiten la gestión de las organizaciones humanas (políticas, sociales, económicas, deportivas, etc.). A las primeras se las denomina **tecnologías duras**. A las últimas, t**ecnologías blandas.**

La Tecnología como disciplina es relativamente joven. Algunos autores consideran que su constitución efectiva se da recién en la década del '50. De todos modos, sería prudente tomar al siglo XX como inicio de su sistematización.

Lo cierto es que aún hoy los expertos del área siguen teniendo un fuerte debate interno sobre los límites del campo de la Tecnología. Algunos la entienden como la disciplina que estudia el mundo artificial; otros incluyen o jerarquizan el estudio de los procesos de producción: recursos, máquinas y personas en un contexto determinado; otros como un saber procedimental, centrado en conocimientos, metodologías, destrezas y capacidades para realizar tareas productivas. Todas estas cuestiones están en su campo.

La Tecnología es el estudio de los sistemas técnicos. A través de ella se indagan y proyectan los medios empleados para cumplir determinados fines, entendidos como sistema. Dentro de los medios técnicos se encuentran los medios materiales (como el cuerpo, las herramientas, las máquinas, etc.) que son los elementos que permiten operar sobre el entorno. En segundo lugar están las operaciones que son las acciones que se realizan con dichos medios materiales: cortar, pegar, unir, golpear, etc. Éstas son tales cuando se realizan como parte de una acción intencional, planeada anterior o simultáneamente a la acción. Al conjunto de operaciones se lo denomina procedimientos.

La realización de una tarea puede organizarse de muchas maneras favoreciendo distintos aspectos. Desde sumar la fuerza de dos personas para elevar un objeto hasta la organización de una fábrica, una oficina administrativa, una escuela, un hospital, o la elaboración de un artefacto, ofrecer un servicio, educar, sanar. Siempre implica una serie de roles y unos conocimientos específicos.

El conjunto de los medios materiales, los procedimientos y los roles constituye un sistema al que denominaremos técnica, objeto de estudio de la Tecnología.

Así, la Tecnología estudia la complejidad inherente a los modos en que los sujetos se enfrentan a sus problemas y necesidades para transformar el medio en su propio beneficio. Entendida desde esta particular perspectiva su eticidad juega un papel principal y muestra la imposibilidad de entenderla como neutra tanto ideológica ***como políticamente.***

La perspectiva con que se estudia la complejidad de su campo se denomina enfoque sistémico. Éste define al «sistema» como una totalidad que abarca la interactividad entre partes y con el contexto, en su historicidad, organizados en función de su finalidad (importa el origen, la necesidad, la funcionalidad, su finalidad, los sujetos que son usuarios y/o consumidores, los impactos a corto, mediano y largo plazo, etc.).

Dos conceptos clave de Tecnología ayudan a tener como horizonte una mirada pedagógica crítica: la idea de analogía y la de complejidad.

Con las palabras de Norbert Wiener:

"Por analogía se entiende la representación de la misma función en diversos materiales y por medio de principios diversos. Así, por ejemplo, el ala de un ave es análoga *a la de una mariposa dado que la misma función, el vuelo, se alcanza en un caso, con los medios de un vertebrado y, en el otro, con los del plan estructural de insecto (...) Cuando creemos reconocer en un tronco nudoso rasgos faciales humanos, ello responde a semejanza y no a analogía..."*

La variedad de elementos organizados, con sus funciones especializadas y las interacciones (lineales y no lineales) entre ellos y que dominan un sistema, lo hacen difícilmente previsible, constituyendo una totalidad organizada y abierta. A este carácter lo denominamos noción de complejidad.

En síntesis, los meros *parecidos* entre objetos o partes de objetos diferentes serían semejanzas morfológicas o estructurales. Las analogías se definen en relación a la función que cumplen en el sistema. De esta forma la analogía permite identificar lo que tienen de común distintos sistemas (mecánicos, eléctricos, hidráulicos, neumáticos, etc).

Entre las entradas y las salidas se dan las transformaciones del sistema. El conjunto de las transformaciones determina su función.

Pero, ¿cómo reducir el infinito y siempre cambiante campo de las técnicas? Si bien puede haber muchas formas de clasificar las técnicas, un modo útil podría ser el siguiente:

- ***Técnicas de transformación de materiales*** son necesarias para la obtención de materia para distintos productos o tareas: minerales (arena, cristales, metales, etc.), vegetales (madera, tallos, etc.), animales (huesos, etc.). A su vez, pueden ser de transformación de forma o de sustancia.
- ***Técnicas de regulación y control:*** para mejorar su funcionamiento, hacerlo más eficaz, combinarlo a otras necesidades, etc. Aquí las informaciones de *entrada* son cruciales: la medición, el examen sobre las propiedades de los materiales, etc.
- ***Técnicas de organización grupal;*** ya que las técnicas no se dan aisladas de un hombre que las crea, desarrolla, emplea y perfecciona.
- ***Transporte de materia, energía o información:*** se trata de los modos en que esas últimas sufren un cambio de posición en el espacio.

Para distinguir este modo de conocer del de las ciencias, es preciso aclarar que el conocimiento producto de la Tecnología es aquel al que le importa cómo debieran ser o cómo

se debiera hacer para producir determinadas transformaciones y no cómo son las cosas *en sí*. Es el dominio de lo contingente, resultado de la acción intencional del hombre, mientras que la ciencia produce conocimiento «necesario», en razón de la subordinación a la naturaleza misma de las cosas.

Por otra parte, la Tecnología admite saberes no necesariamente científicos, fruto de las prácticas de los sujetos en el mundo. Asumir la complejidad de los problemas (siempre son únicos y particulares) admite la posibilidad de incluir estos saberes. En la historia de la humanidad, la tecnología estuvo primero que las ciencias. Los fósforos, las redes de calefacción, los acueductos, las vacunas y máquina a vapor se realizaron antes de poder explicar científicamente sus principios. Hoy en día, sin embargo, la Ciencia y la Tecnología trabajan con una interdependencia muy importante, lo que permite suponer que en la escuela sus vínculos también deberán ser igualmente estrechos.

Si bien su desarrollo actual es interdependiente y de mutua implicancia, sus productos, sus contenidos, procedimientos y propósitos son muy diferentes.

La Tecnología se preocupa por la metodología proyectual y el diseño, más que por conocer las causas últimas de los fenómenos. En todo caso, dichas causas son de su interés cuando se ponen al servicio de la resolución de un problema, la elaboración de un producto o la puesta en marcha de un servicio.

La ciencia hoy está fuertemente condicionada por necesidades tecnológicas. Se estudian ciertas bacterias para producir ciertas mejoras en los productos alimenticios, algunos sociólogos estudian los comportamientos de masas para establecer la introducción de ciertas políticas sociales, etc. Algunos descubrimientos científicos se aplican a ciertas prácticas tecnológicas generando «ciencia aplicada» pero no estrictamente Tecnología.

¿Por qué y para qué se enseña Tecnología en la EGB ?

En estudios realizados, como el de Gilbert, en los países que incorporaron la enseñanza de la Tecnología, aparecen en las propuestas curriculares con distinto énfasis tres dimensiones centrales:

- ***Técnica:*** es el enfoque más habitual de la tecnología e implica conocimientos, capacidades y destrezas técnicas; instrumentos, herramientas y máquinas; recursos humanos y materiales; materias primas, productos obtenidos, desechos y residuos; etc.

- ***Organizativa:*** abarca aspectos políticos y sociales que se relacionan íntimamente con las otras dos dimensiones. Se incluyen aspectos de gestión, administración, planificación; economía, mercado e industria; profesionales, circuitos productivos: usuarios, productores, consumidores y distribuidores; etc.

- ***Ideológico - cultural:*** si la tecnología estudia las acciones que permiten alcanzar fines, y éstos son siempre fines humanos, esta dimensión abarcará cómo esos medios y fines cumplen con determinados valores e intereses. El problema de los valores y la ideología conforma una propuesta cultural que influye en la actividad de producción y de consumo, por ende, presupone un modelo de la sociedad.

Toda caracterización de la tecnología es a la vez un modo de sopesar estas dimensiones de diferentes maneras. A partir de estas distinciones, en buena parte de las naciones, la

incorporación de la Tecnología en los Diseños Curriculares, ha seguido tres grandes orientaciones:

(1). ***La Educación para la Tecnología*** que dimensiona prioritarias cuestiones técnicas, traduciéndose en una formación práctica e instrumentalista.
(2). ***La Educación sobre la Tecnología*** que estudia las formas de organización y los modos de producción de Tecnología, es decir un enfoque centrado en lo cultural.
(3). ***La Educación en Tecnología*** que busca una amplitud que equilibre las dimensiones culturales y "técnicas".

Algunos entienden a la Tecnología como la disciplina que estudia el conjunto del mundo artificial; otros incluyen o jerarquizan el estudio de los procesos de producción: recursos, máquinas y personas en un contexto determinado; otros como un saber procedimental centrado en conocimientos, metodologías, destrezas y capacidades para realizar tareas productivas. Todas estas cuestiones se encuentran dentro de su campo. De su organización conceptual y sus intereses dependerán sus objetivos disciplinares, y a posteriori, una derivación sobre la concepción de Educación Tecnológica.

En síntesis, la Tecnología en la escuela apuntará a establecer las relaciones entre:

- **el ser humano,**
- **los artefactos como sistemas técnicos, y**
- **el ambiente natural y social.**

Encontramos por lo menos cinco tipos de razones centrales para incluir la Tecnología en la EGB:

(1). éticas,
(2). culturales,
(3). cognitivas,
(4). disciplinares y
(5). motivacionales.

Razones éticas

Debatir el impacto de la Tecnología sobre la sociedad y el medio ambiente es un tema crucial que está generando desde hace varios años una nueva conciencia sobre su complejo papel. Es preciso observar que muchas transformaciones han conllevado a daños importantes, pero que también está encontrar a través de ella las soluciones.

El estudio de la Tecnología centrado en la problematización de las finalidades humanas que están implicadas en el desarrollo, elaboración y uso de procesos y artefactos, y las consecuencias sociales y ambientales que conllevan, son aspectos cruciales para una alfabetización tecnológica.

Razones culturales

La cultura material nunca en la historia de la humanidad ha crecido tanto como en este siglo, en proliferación de productos y procesos tecnológicos. Por un lado, la posibilidad de mejores comunicaciones y la informatización progresiva de la sociedad permite combinar técnicas propias con ajenas y también crear otras totalmente nuevas. Los ciudadanos se vuelven consumidores, usuarios, beneficiarios pasivos o activos de una sociedad mediatizada por los productos.

La escuela debe reconquistar el espacio de crítica y producción de cultura significativa para la comunidad, cifrada con la clave que le da su tiempo y su espacio concreto.

Razones cognitivas

A través de la reflexión y la acción sobre los objetos, alumnos y alumnas pueden ir comprendiendo los modos en que se comportan.

La propuesta del área de Tecnología, centrada en la acción y en la reflexión sobre la acción, favorece en el niño o niña la apropiación instrumental y conceptual de este aspecto crucial de la realidad.

La Tecnología en la EGB se orientará al desarrollo de competencias para la resolución de problemas, el pensamiento proyectual y el diseño, desde un enfoque funcional. Al estimular la producción grupal genera competencias para el trabajo en equipo, la actividad cooperativa, la división y rotación de tareas, la ayuda entre pares, el reconocimiento de los saberes de los demás, etc.

Razones disciplinares

La Tecnología como disciplina estudia desde un punto de vista funcional el modo en que los sujetos enfrentan sus problemas y necesidades para transformar el medio en beneficio de la sociedad. Por lo tanto, tiene un objeto propio que está centrado en la organización de las funciones que sirven para concretar fines determinados (producción, distribución y uso de bienes y servicios) en un contexto social también determinado.

En la EGB, la Tecnología propenderá a que los niños y las niñas puedan progresivamente discriminar sus acciones de la de los objetos, identificar materiales útiles, prever efectos y programar acciones a través de preguntas y registros gráficos y verbales. Preguntas como: ¿cómo lo hiciste?, ¿Qué harías para .....? ¿Cómo lo modificarías para que.....? ¿Y si fuera de papel, qué pasaría ....?, ayudan a estos propósitos.

Razones motivacionales

Las prácticas desarrolladas en estas clases han mostrado un compromiso muy favorable por parte de los alumnos. Es que el trabajo con objetos, la resolución de verdaderos problemas, los proyectos de construcción, entre otros disparadores, incitan a los niños y niñas al trabajo automotivado y creador.

La Tecnología se resiste a un tratamiento únicamente teórico. Erróneamente se tiende a confundirla con actividades prácticas y se la considera una disciplina de "baja densidad conceptual". Por ello, un primer vistazo a una clase de Tecnología puede ser un espacio donde los chicos arman y desarman, dibujan, discuten, pegan y despegan, cortan, pintan y tantas posibilidades como la creatividad y las condiciones lo permitan. Pero esto es sólo aparente. La clase no empieza ni termina con la construcción de prototipos. La diferencia estará en establecer que los chicos puedan pensar problemas, analizarlos y valorar las distintas soluciones, compararlas desde distintos criterios, anticipar sus impactos sociales y naturales y proponer modificaciones.

La Tecnología integra de una forma original una gama muy amplia de saberes, por lo que se constituye en una buena oportunidad para integrar conocimientos y favorecer un pensamiento relacional que rompa con la fragmentación virtual en las tradicionales áreas escolares.

¿Cómo se aprende Tecnología?

La investigación sobre el aprendizaje de la Tecnología en contextos escolares constituye un terreno poco explorado, aún teniendo en cuenta la importancia que se le está dando en los nuevos Diseños Curriculares.

Los aprendizajes del área apuntan a que los alumnos sean capaces de conocer el mundo artificial, actualizar sus conocimientos previos y reflexionar sobre ellos. Esto incluye un equilibrio entre sus dimensiones técnica, organizativa e ideológico-cultural. La "Educación *en* la Tecnología", al mismo tiempo que observa y actúa en un medio artificial, interioriza su lógica, logrando conciencia progresiva de la misma hasta su dominio conceptual, es decir hasta adquirir un pensamiento verbal sobre la Tecnología.

La Tecnología es una disciplina teórica, con conceptos propios articulados en un lenguaje culturalmente organizado.

El aprendizaje de los conceptos de Tecnología apunta a una apropiación gradual, mediado por la teoría, y que los alumnos y alumnas por intermediación de sus maestros o maestras acercarán a través de ciertos criterios psicopedagógicos como los siguientes:

(1). La actividad instrumental y su reflexión sobre problemas del mundo real por parte del aprendiz.

(2). El papel de la actividad del maestro entendiendo como mediación cultural, proponiendo problemas, dando informaciones, dotando de recursos pertinentes para dinamizar las investigaciones de los alumnos, asumiendo la discontinuidad entre los saberes espontáneos de los alumnos y los conocimientos disciplinares.

(3). La creación de situaciones hipotéticas que a modo de juegos o desafíos disparan la actividad creadora de los alumnos y alumnas sobre necesidades o problemas.

(4). El aprendizaje de la realidad primero es una situación externa a los alumnos. Luego éstos en su interacción y deliberadamente se interioriza construyendo categorías con ceptuales internas de los mismos.

(5). La tecnología tiene un ordenamiento conceptual que implica una jerarquización conceptual por lo que muchos contenidos requieren de otros previos o simultáneos para poder ser apropiados.

(6). Los niños aprenden una disciplina entre dos tipos de conocimiento: el espontáneo y el disciplinar. La apropiación de este último no necesariamente excluye el primero. Mu-

chas veces conviven conflictivamente en sus estructuras cognitivas, lo que lejos de ser una situación indeseable puede constituir una fuente válida para el aprendizaje conceptual.

(7). El aprendizaje implica la participación del sujeto en actividades sociales conjuntas o grupales. Se dice que un alumno se ha apropiado de un objeto o fenómeno, cuando es capaz de emplearlo correctamente en situaciones apropiadas similares o no, y cuando puede usarlo sin ayuda, es decir, autónomamente.

(8). La actividad física con los objetos y las tareas con otros potencian no sólo procesos cognitivos sino liberan energías motivacionales que favorecen, en general, el apren dizaje.

Las corrientes psicológicas que aportan a la comprensión y a la explicación del aprendizaje de la Tecnología son básicamente dos: las corrientes enmarcadas en posiciones cognitivistas y la sociohistórica de Vigotsky.

Algunas de las corrientes cognitivistas, de gran auge en estos momentos, tienen su origen en varios autores que buscan sus fundamentos en el campo de la cibernética y el procesamiento de la información. Estas líneas, sin embargo, han tenido poca incidencia en la problemática del aprendizaje escolar.

En los años '60, se desarrollaron trabajos pioneros dentro del campo del constructivismo, desarrollando lenguajes especiales como el logo **que alientan los conocimientos y las habilidades relacionados con los lenguajes artificiales, la programación, la sintaxis, la graficación, el pensamiento proyectual, entre otros.**

Algunos autores de la línea de Howard Gardner han estudiado el desarrollo de las inteligencias múltiples y han apuntado que la educación tecnológica entendida como "Educación *en* la Tecnología" permitiría el trabajo en las dimensiones técnica, organizativa e ideológico-cultural, brindando una formación más acorde con la alfabetización tecnológica que propone este Diseño Curricular.

Las teorías del procesamiento de la información, aportan al estudio de algunas actividades centrales en Tecnología: el pensamiento proyectual, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Los productos de esta corriente han brindado modelos para la comprensión de competencias y la consecución de tareas específicas.

Por otra parte, dentro de la perspectiva vigotskyana, el estudio de la mediación instrumental en el aprendizaje aporta la comprensión sobre cómo las herramientas, las máquinas y las organizaciones sociales poseen un papel fundamental para el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Las herramientas intrapsicológicas que adquieren los sujetos tienen su origen en las herramientas de la cultura de la que participa el sujeto del aprendizaje. La adquisición del lenguaje hablado y escrito y otros sistemas notacionales (los necesarios para el diseño o la comunicación analógica o digital) se originan en la actividad social interpersonal y no son un producto natural. Luego, a través de la mediación instrumental, se internalizan. Para esta perspectiva, es fundamental el estudio de los sistemas técnicos, porque son el vehículo de la internalización de los contenidos de una cultura.

El trabajo con objetos, la formulación de ideas, el diseño, la comunicación, la construcción, la toma de decisiones y el trabajo en grupos favorecen los procesos de aprendizaje tal como lo describen los investigadores de la perspectiva socio-histórica.

3 Expectativas de logros

Se espera que en el primer ciclo los alumnos y las alumnas:

- Reconozcan, describan e identifiquen los productos tecnológicos más significativos de su entorno inmediato.
- Clasifiquen y seleccionen los distintos recursos, materiales, herramientas e instrumentos de distinto tipo, que se utilizan en la producción de artefactos.
- Conozcan los distintos soportes de información y los distintos medios de comunicación presentes en su medio.
- A partir de la elección de su proyecto tecnológico, planifiquen, seleccionen los materia les y recursos, teniendo en cuenta variadas técnicas de transformación de insumos.
- Desarrollen una actitud reflexiva y crítica sobre los procesos y productos tecnológicos en relación con las demandas sociales.
- Lleven a cabo proyectos tecnológicos simples, anticipando el diseño con dibujos sencillos. Organicen el trabajo en pequeños grupos y la distribución y rotación de las tareas entre sus miembros.
- Clasifiquen y seleccionen los distintos recursos materiales, herramientas e instrumentos de distintos tipos, que se utilizan en la producción de artefactos.

4 Contenidos

Los contenidos de la educación son los elementos básicos de la propuesta curricular y se encuentran al servicio de las finalidades que determina el Diseño Curricular. La actividad del alumno o la alumna y del docente están en función de aquellos con los cuales se alcanzarán los propósitos enunciados.

Criterios de selección y organización de contenidos

(1). Criterio de significatividad lógica: La tecnología es una disciplina joven. El núcleo de sus reflexiones como disciplina nos brinda un orden teórico que permite guiar la experiencia de los alumnos hacia una progresiva apropiación integral del área. Este criterio aporta una solidez conceptual de creciente complejidad.
(2). Criterio de relevancia: El abordaje de la Tecnología centrado en el análisis de los problemas y las transformaciones permite un trabajo orientado al desarrollo de traba jos creativos en función del mundo real y contemporáneo de los alumnos. Por tal motivo los contenidos deben tratar problemas reales y actuales, de interés personal, social y comunitario.
(3). Criterio de significatividad psicológica: Los contenidos a enseñar deben relacionarse con otros antes aprendidos en la experiencia social o escolar. Se trata de seleccionar contenidos acordes a las posibilidades cognitivas de los alumnos y alumnas, a los intereses, necesidades y deseos del grupo escolar.
(4). Criterio de funcionalidad: el área de Tecnología trabaja sobre la reflexión de su carácter instrumental y funcional, por lo tanto este criterio es de especial significación. Los contenidos seleccionados deben permitir al niño o niña desarrollar múltiples estrategias, desplegar procesos de análisis y síntesis; de comprensión y explicación; de valoración; de toma de decisiones y de asunción de responsabilidades personales en el

contexto del trabajo en grupo.

(5). Criterio de extensión de la propuesta: En Tecnología se mantiene una actitud decidida a la integración de saberes de las otras áreas con la propia, además de trasponer y atravesar los límites de la experiencia escolar hacia la extraescolar, inmediata o mediata en el tiempo y en el espacio.

La configuración de la propuesta se desarrolla en base a Ejes Temáticos configurados por una serie de ideas básicas o directrices que delimitan sus contenidos conceptuales y procedimentales. A su vez, los ejes y sus ideas básicas ofrecen caminos de relación entre ellos y con los ejes y contenidos de otras áreas del Diseño Curricular.

Ejes: *conceptualización y descripción*

El presente Diseño Curricular organiza los contenidos en Ejes estructurantes de su propuesta. En el caso de Tecnología, estos ejes están acompañados por unas "ideas básicas" que representan los elementos y relaciones que se espera que los niños y niñas construyan. Estas ideas representan lo esencial del eje y desde ellas se entrama una red de contenidos conceptuales y procedimentales. Dado su carácter de nueva área curricular, han sido redactadas.

Eje 1: ***Abordaje de la problemática tecnológica***, organiza los contenidos relacionados con:

a) La dinámica de necesidades, deseos y oportunidades que derivan en la transformación de un insumo disponible en un producto (tangible o no).

b) Los productos o respuestas técnicas o tecnológicas.

c) El proyecto tecnológico, el diseño, el análisis de productos como herramientas fundamentales del accionar tecnológico.

Eje 2: ***Los artefactos como sistemas técnicos***, articula contenidos que enfatizan el estudio de los artefactos (herramientas, máquinas, robots, etc.) y las organizaciones humanas en relación con los procesos de producción artesanal e industrial, es decir, en su interacción con los procesos productivos. Este eje, además, se integra con el siguiente, ya que la transferencia de funciones humanas corresponde a un incremento de la complejidad de los artefactos.

Eje 3: ***El cambio tecnológico***. Aquí cobra relevancia el estudio evolutivo de los artefactos en relación a la transferencia de las funciones humanas a las máquinas. Así éstas también pueden ser entendidas como "programas de acción" que recogen los vínculos entre las personas y los artefactos a lo largo del tiempo y según las culturas - es decir, en sus contextos de uso - sus impactos y efectos en el ambiente natural y social.

Propuesta de contenidos de Primer Ciclo de la EGB
Contenidos Actitudinales

Los contenidos actitudinales del área de Tecnología son en parte coincidentes con los de otras áreas. Se orientan a estimular el pensamiento crítico necesario para la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos tecnológicos. Los mismos se presentan en forma separada, aunque su tratamiento es necesariamente simultáneo con el tratamiento de otros contenidos del área.

Los contenidos actitudinales del área son:

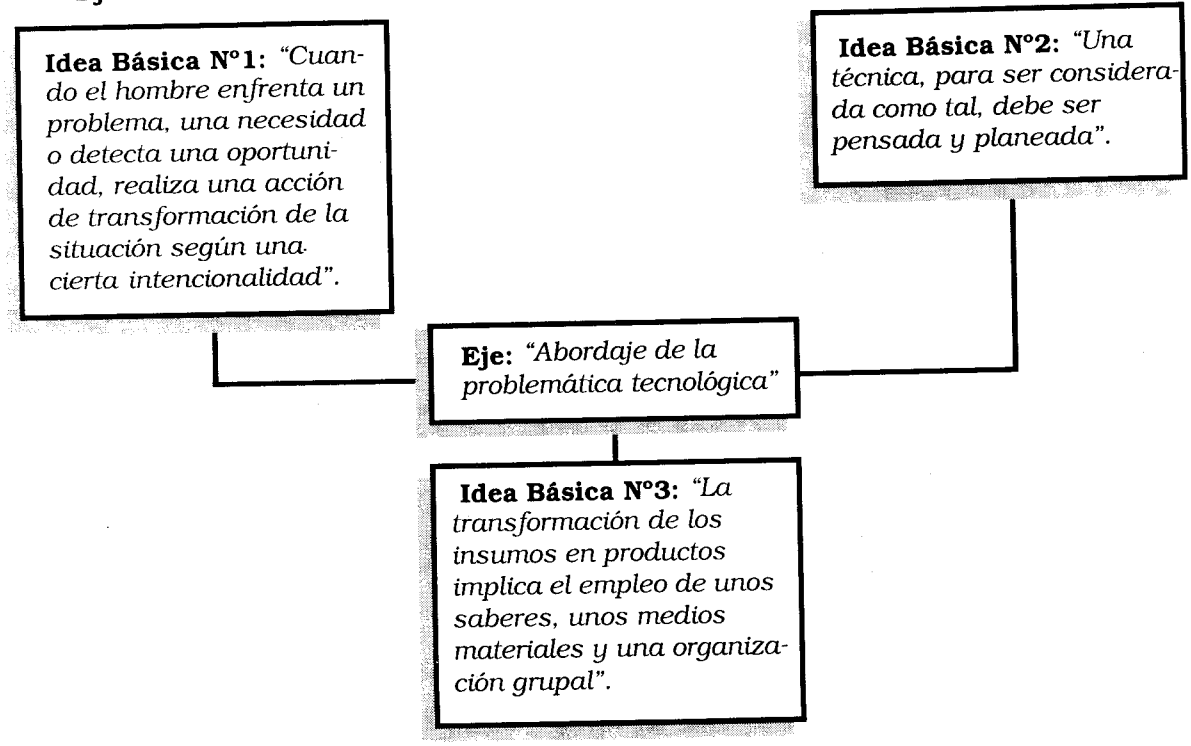
- Confianza en las propias posibilidades de comprender y resolver tareas técnicas.
- Disposición favorable al trabajo en grupo y a su organización.
- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por hallar soluciones.
- Disposición positiva hacia la indagación y hacia la búsqueda de respuestas que impliquen desafíos técnicos.
- Disposición para revisar críticamente los procesos realizados y productos alcanzados.
- Cuidado y uso racional de los materiales y herramientas de trabajo.
- Aceptación y respeto por las convenciones (vocabularios, códigos, etc.) que permiten la comunicación.
- Aprecio por la claridad, calidad y pertinencia en la presentación de producciones.
- Posición reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales

En el Primer Ciclo de la EGB, y según la carga horaria establecida para el mismo, los contenidos serán abordados con un fuerte énfasis en lo procedimental, entendiéndolo como *transversal o transdisciplinar* (en el sentido de "a través de") a las otras áreas. Los tiempos estipulados permiten además trabajar en momentos propios las características conceptuales, procedimentales y actitudinales del área con mayor especificidad.

En el diseño de la propuesta de aula, los docentes trabajan con este doble perfil: como disciplina con contenidos propios y como campo transversal o transdisciplinar. Por lo tanto, los contenidos más abajo desarrollados pueden ubicarse en uno u otro sentido.

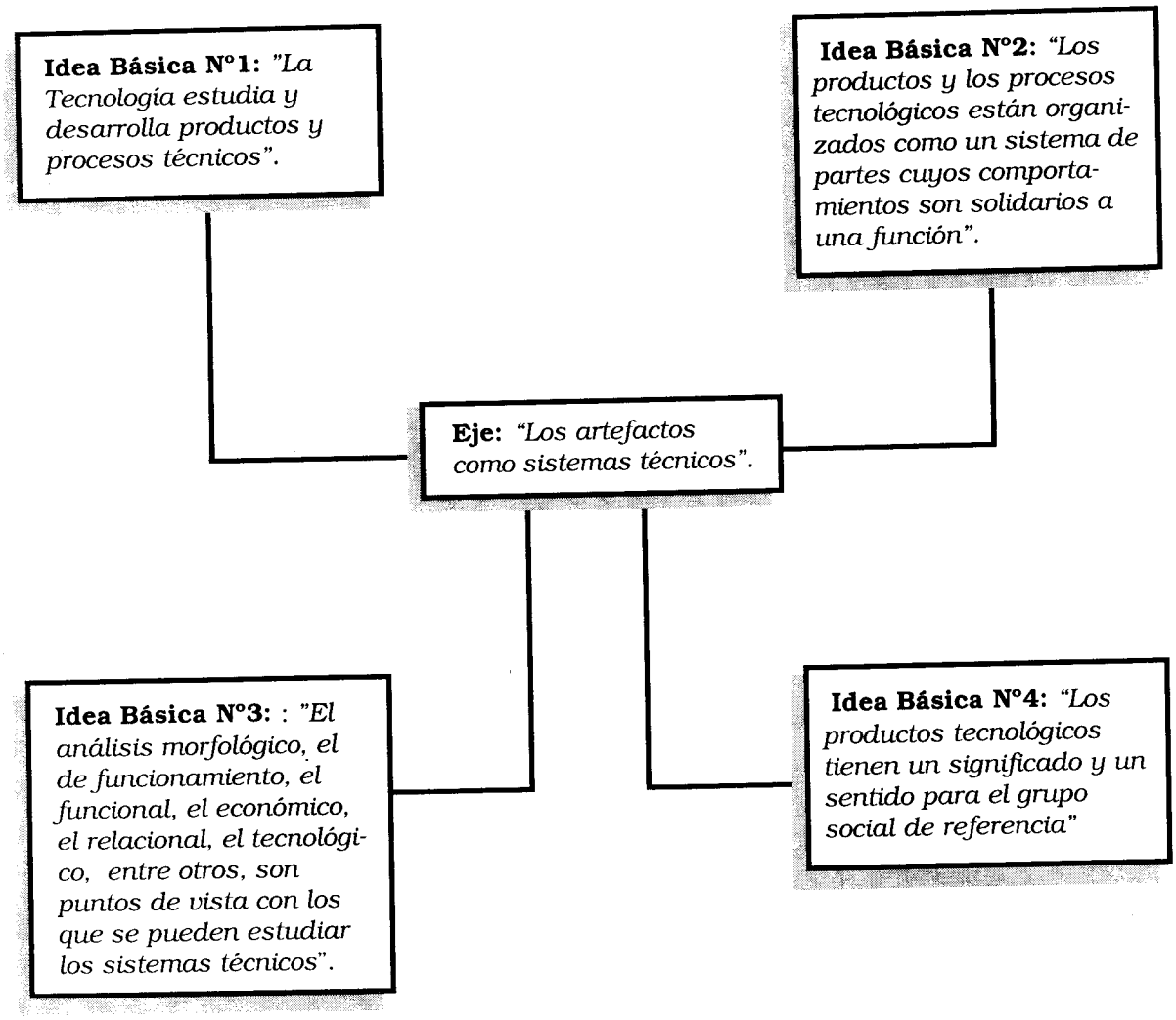
PRIMER AÑO
Eje 1: *Abordaje a la Problemática Tecnológica*



PRIMER AÑO **Eje 1:** ***Abordaje de la problemática tecnológica***

Ideas Básicas	**Contenidos de Área**	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"Cuando el hombre enfrenta un problema, una necesidad o detecta una oportunidad, realiza una acción de transformación de la situación según una cierta intencionalidad".*	■ Las necesidades y demandas locales básicas: alimento, vestido, vivienda, comunicaciones, defensa, educación, salud, energía, transporte, servicios, entretenimiento, entre otras. ■ Deseos y oportunidades individuales y colectivas. ■ Ramas de la tecnología. ■ El taller artesanal, talleres pequeños e industrias y empresas.	■ El Proyecto Tecnológico como el procedimiento que transforma insumos en productos. ■ Registro de distintas respuestas de la Tecnología a las necesidades sociales. ■ Investigación, registro y comunicación sobre problemas locales. ■ Diseñar a través de registros orales y gráficos fundamentando soluciones a los problemas locales. ■ Debate grupal y toma de decisiones sobre las soluciones mejores. ■ Construcción de las soluciones. ■ Ensayo y diseño definitivo de las soluciones elaboradas. ■ Evaluación y mejora de los productos o procesos técnicos.
N°2: *"Una técnica, para ser considerada como tal, debe ser pensada y planeada".*	■ Técnicas de transformación de forma y de sustancias. ■ El transporte con tracción a sangre y móviles con ruedas.	■ Anticipación de comportamientos de algunos procedimientos, materiales y herramientas. ■ La previsión de las acciones en el proyecto tecnológico ■ Impactos de los proyectos sobre las personas y el medio ambiente.
N°3: *"La transformación de los insumos en productos implica el empleo de unos saberes, unos medios materiales y una organización grupal"*	■ La información técnica: procedimientos en relación a las técnicas abordadas ■ Materiales: propiedades y origen (madera, papel, tela). ■ Elementos de unión y pegamentos en los distintos proyectos.	■ Indagación sobre propiedades de materiales sometiéndolos a distintos esfuerzos. ■ Técnicas de construcción: modelado, corte y plegado. ■ Técnicas de unión con pegamentos, cintas adhesivas y elementos fijos.

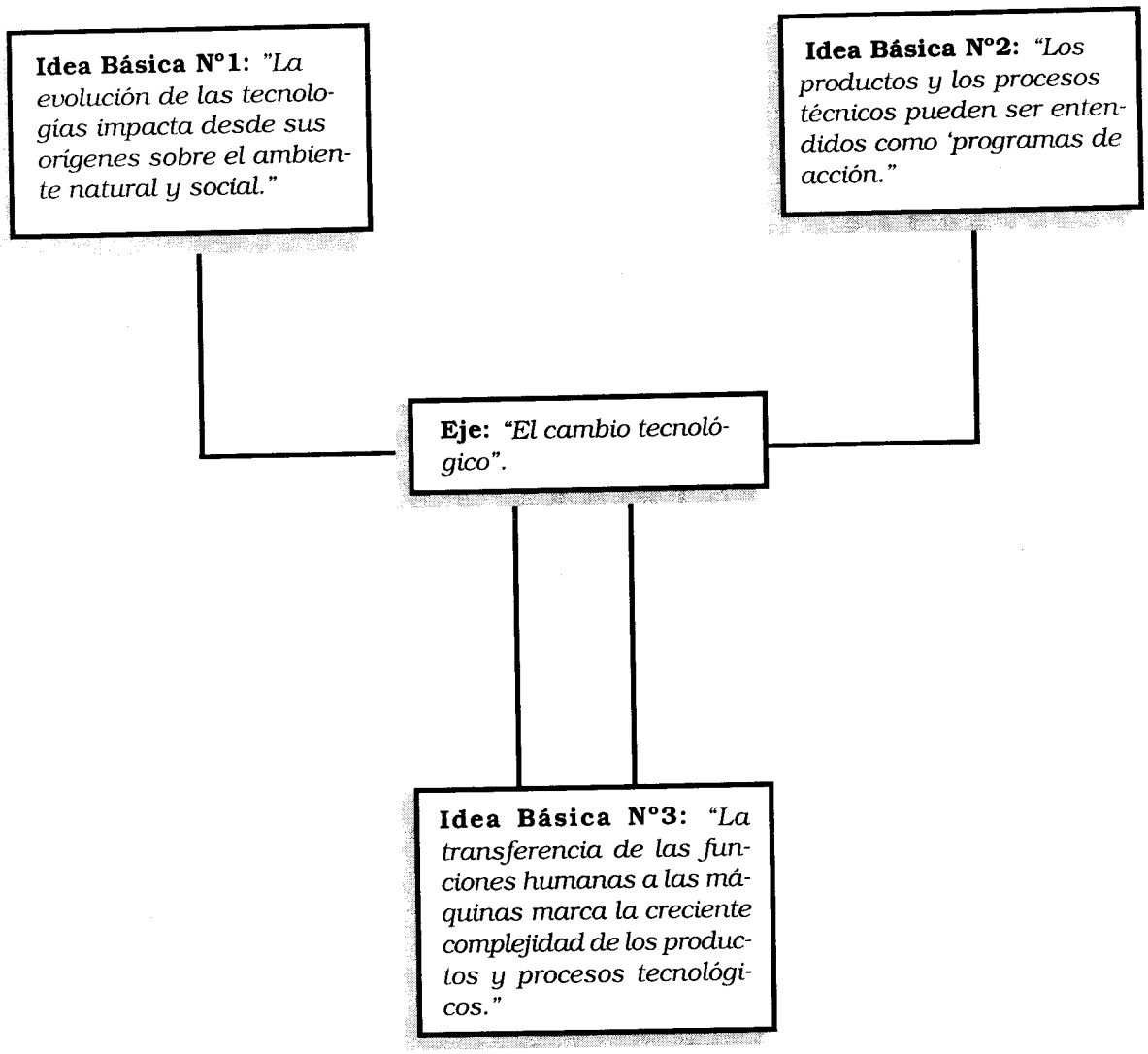
PRIMER AÑO
Eje 2: *Los artefactos como sistemas técnicos*



PRIMER AÑO Eje 2: *Los artefactos como sistemas técnicos*

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La Tecnología estudia y desarrolla productos y procesos técnicos"*	■ Los productos tecnológicos: artefactos, artesanías, aparatos. ■ Los procesos técnicos: las organizaciones de servicios (comercios, transporte, etc.) y de la producción de bienes de uso cotidiano.	■ Uso seguro e higiénico de productos (herramientas manuales) empleados en los proyectos tecnológicos.
N°2: *"Los productos y los procesos tecnológicos están organizados como un sistema de partes cuyos comportamientos son solidarios a una función"*	■ Los artefactos: partes y piezas; artefactos simples y compuestos; los vínculos entre el artefacto y el usuario (mangos, controles, etc.) y entre los artefactos y la materia a transformar. ■ Las formas asociadas a su estructura formal desde un punto de vista geométrico (tres dimensiones). ■ Las partes y las piezas del artefacto: formas, texturas, ergonomía. ■ El propósito del objeto o función que cumple. Su relación con la forma. La comodidad en el uso del producto.	■ Análisis morfológico, tecnológico y funcional de herramientas empleadas y productos elaborados en los proyectos realizados. ■ Descripción del comportamiento y modo de uso de un producto tecnológico. ■ Dibujo de herramientas empleadas por artesanos o trabajadores manuales.
N°3: *"El análisis morfológico, el de funcionamiento, el funcional el económico, el relacional, el tecnológico, entre otros, son puntos de vista con los que se pueden estudiar los sistemas técnicos"*	■ La utilidad de los productos y su valoración por parte de las personas.	■ A partir del análisis de productos, definir el operador, el trabajo para el que está destinado y la demanda a que responde. ■ Ensayos y manipulaciones de herramientas y productos relacionados con los proyectos y análisis realizados.
N°4: *"Los productos tecnológicos tienen un significado y un sentido para el grupo social de referencia"*		■ Observación de publicidad gráfica y televisiva sobre el significado dado por las personas a algunos productos.

PRIMER AÑO
Eje 3: *El cambio tecnológico*



PRIMER AÑO Eje 3: *El cambio tecnológico*

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La evolución de las tecnologías desde sus orígenes impacta sobre el ambiente natural y social."*	■ Modificaciones en la vida cotidiana por el uso de herramientas de uso hogareño (cuchillos, tenedores, planchas, etc.) y escolar (lapiceras, pizarras) y de otros artefactos (muebles, productos de limpieza, etc.) ■ Modificación del ambiente por el impacto de herramientas y productos tecnológicos de uso cotidiano (detergentes, jabones, desechos, etc.).	■ Investigación con fuentes orales sobre productos del pasado lejano o mediato de la vida cotidiana. ■ Hipotetizar sobre cómo se realizarían las respectivas tareas sin esos productos.
N°2: *"Los productos y los procesos técnicos pueden ser entendidos como programas de acción".*	■ Las tareas están compuestas por acciones que poseen una significación propia. ■ Las acciones humanas en procesos artesanales y procesos productivos más complejos. ■ Organización en serie de una tarea. ■ Organización en paralelo de una tarea.	■ Discriminación de acciones en tareas sencillas implicadas en proyectos tecnológicos. ■ Listados de acciones que conforman una o más tareas. ■ Representación gráfica de un programa de acción.
N°3: *"La transferencia de las funciones humanas a las máquinas marea la creciente complejidad de los productos y procesos tecnológicos".*	■ Contenidos a seleccionar y desarrollar institucionalmente.	

SEGUNDO AÑO Eje 1: ***Abordaje de la problemática tecnológica***

Ideas Básicas	**Contenidos de Área**	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"Cuando el hombre enfrenta un problema, una necesidad o detecta una oportunidad, realiza una acción de transformación de la situación según una cierta intencionalidad".*	■ Los productos o procesos tecnológicos producen residuos de diverso tipo. ■ Ventajas y desventajas de algunos productos y procesos. ■ Los hábitos de consumo de productos comerciales. Deseos y oportunidades.	■ Anticipar el diseño a la construcción en proyectos tecnológicos. ■ Analizar procesos de clasificación y tratamiento de residuos sólidos en la escuela y el hogar.
N°2: *Una técnica, para ser considerada como tal, debe ser pensada y planeada".*	■ Técnicas de transformación de forma y sustancia ■ Técnicas de transporte empleando cintas, cuerdas, elevadores, etc. ■ Técnicas de medición y estimación: longitud, peso, capacidad y tiempo.	■ Representación gráfica de procesos, insumos, productos y residuos en los proyectos empleados.
N°3: *"La transformación de los insumos en productos implica el empleo de unos saberes, unos medios materiales y una organización grupal"*	■ Los procedimientos implicados en el desarrollo de una técnica de transformación. ■ Propiedades de materiales de uso habitual: madera, papel, plástico, tela. ■ Organización del grupo: responsabilidades grupales e individuales. ■ Estimación del tiempo de una tarea en un proceso de organización en paralelo.	■ Investigación de los problemas: búsqueda de información: cuestionarios, entrevistas, lectura de materiales de estudio, folletos, manuales, etc. ■ La toma de decisiones sobre el diseño de las soluciones, la selección de materiales, fuentes de energía y división funcional de las acciones en su planificación.

SEGUNDO AÑO Eje 2: *Los artefactos como sistemas técnicos*

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La Tecnología estudia y desarrolla productos y procesos técnicos"*	■ Fabricación de productos en el ámbito escolar y familiar. ■ Tratamiento de residuos a nivel local.	■ Uso de herramientas y máquinas: N ormas de uso seguro e higiénico. ■ Investigación y descripción del proceso de producción, sus trabajos relacionados y los insumos en los proyectos tecnológicos empleados. ■ Clasificación, transporte y depósito de la basura escolar y de la localidad.
N°2: *"Los productos y los procesos tecnológicos están organizados como un sistema de partes cuyos comportamientos son solidarios a una función"*	■ Herramientas e instrumentos de medición: uso y función. ■ Partes y piezas de herramientas. Función de cada una en relación a la función final. Elementos de unión y pegamentos inocuos y peligrosos. Las formas asociadas a su estructura formal desde un punto de vista geométrico (tres dimensiones).	■ Uso de herramientas e instrumentos de medición en los proyectos tecnológicos que impliquen una técnica de construcción. ■ Reflexión sobre las funciones y uso de herramientas y máquinas empleados en proyectos. ■ Análisis de producto sobre las herramientas e instrumentos. ■ Despiece de herramientas sencillas.
N°3: *"El análisis morfológico, el de funcionamiento, el funcional, el económico, el relacional, el tecnológico, entre otros, son puntos de vista con que se pueden estudiar los sistemas técnicos"*	■ Las partes y las piezas del artefacto: formas, ■ texturas, ergonomía. El propósito del objeto o función que cumple. Su relación con la forma. La comodidad en el uso del producto. ■ Valor económico de las herramientas.	■ Análisis de productos desde al menos tres puntos de vista. ■ Exposición oral con apoyo de dibujos y gráficos sobre los procesos estudiados o los proyectos llevados a cabo.

SEGUNDO AÑO Eje 2: ***Los artefactos como sistemas técnicos***

Ideas Básicas	**Contenidos de Área**	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°4: *"Los productos tecnológicos tienen un significado y un sentido para el grupo social de referencia"*	■ Los productos tecnológicos: entre la utilidad y la moda. ■ Comportamientos humanos frente a los artículos de moda.	■ Encuestas de opinión, hábitos de consumo y uso de productos tecnológicos.

SEGUNDO AÑO Eje 3: *El cambio tecnológico*

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La evolución de las tecnologías impacta desde sus orígenes sobre el ambiente natural y social."*	■ Modificaciones en la vida cotidiana por el uso de herramientas de uso hogareño (cuchillos, tenedores, planchas, etc.) y escolar (lapiceras, pizarras) y de otros artefactos (muebles, productos de limpieza, etc.). ■ Modificación del ambiente por el impacto de herramientas y productos tecnológicos de uso cotidiano (detergentes, jabones, desechos, etc.).	■ Investigación con fuentes orales sobre productos del pasado lejano o mediato de la vida cotidiana. ■ Hipotetizar sobre cómo se realizarían las respectivas tareas sin esos productos.
N°2: *"Los productos y los procesos técnicos pueden ser entendidos como 'programas de acción'."*	■ Los instructivos o recetas: acciones y parámetros de acción. ■ Programar un proceso de construcción en grupo a partir del proyecto tecnológico empleado.	■ Construcción de una maqueta a partir de un programa planeado con anterioridad. ■ Registro de los ajustes resultantes. ■ Comparación de programas de acción en la escuela y en los circuitos productivos.
N°3: *"La transferencia de las funciones humanas a otros individuos o a las máquinas marca la creciente complejidad de los productos y procesos tecnológicos."*	■ Oficios y profesiones relacionadas con las actividades analizadas. ■ Acciones humanas transferidas a otras personas o artefactos. ■ Operadores "humanos", mecánicos, eléctricos, hidráulicos, etc.	■ Discriminación de acciones en los procesos estudiados. ■ Comparación de procesos de producción centrados en los tipos de operadores intervinientes (humanos, mecánicos, etc.)

TERCER AÑO Eje 1: ***Abordaje de la problemática tecnológica***

Ideas Básicas	**Contenidos de Área**	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"Cuando el hombre enfrenta un problema, una necesidad o detecta una oportunidad, realiza una acción de transformación de la situación según una cierta intencionalidad."*	■ Problemas y necesidades sociales de la localidad y zona de influencia (producción de alimentos). ■ Deseos y oportunidades: organización de un servicio. ■ Productos tecnológicos de consumo alimentario. ■ La producción industrial y casera de alimentos (dulces, panificados, etc.).	■ Investigar la producción de alimentos en la localidad y sus proceso desde la extracción de la materia prima al mercado. ■ Organización de una fiesta, feria o exposición de trabajos. ■ Analizar productos elaborados industrialmente: envase, informaciones, contenido, publicidad. ■ Comparar productos industrializados y caseros.
N°2: *"Una técnica, para ser considerada como tal, debe ser pensada y planeada."*	■ Técnicas de producción y conservación de alimentos (transformación de la sustancia): cocción, mezcla y fermentación.	■ Proyectos tecnológicos que impliquen transformación de la sustancia.
N°3: *"La transformación de los insumos en productos implica el empleo de unos saberes, unos medios materiales y una organización grupal."*	■ Conocimiento científico y tradicional en la producción de alimentos. ■ Materiales: insumos y materia prima para la producción de alimentos en la escuela. ■ Fuentes de energía para la producción de alimentos. ■ Tareas de diseño o proyecto, de coordinación y de ejecución en los grupos.	■ Comparar procedimientos, materiales y fuentes de energía empleados en procesos industriales y caseros de producción de alimentos.

TERCER AÑO Eje 2: *Los artefactos como sistemas técnicos*

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La Tecnología estudia y desarrolla productos y procesos técnicos".*	■ Operadores mecánicos simples: palancas, poleas, engranajes y manivelas. ■ Registrar los aparatos del hogar que incorporaron programas de acción y dispositivos de "control remoto" en máquinas y herramientas que intervienen en la producción de alimentos. ■ Proceso de elaboración de alimentos.	■ Procesos de elaboración de alimentos.
N°2: *"Los productos y los procesos tecnológicos están organizados como un sistema de partes cuyos comportamientos son solidarios a una función."*	■ Artefactos que impliquen el montaje de piezas, la transmisión de movimiento a través de levas, bielas, manivelas, hilos, cadenas o cintas. ■ Funcionamiento de las diferentes piezas en relación con la totalidad.	■ Contenido a seleccionar y desarrollar institucionalmente.
N°3: *"El análisis morfológico, el de funcionamiento, el funcional, el económico, el relacional, el tecnológico, entre otros, son puntos de vista con los que se pueden estudiar los sistemas técnicos."*	■ Las formas asociadas a su estructura formal desde un punto de vista geométrico (tres dimensiones) ■ Las partes y las piezas del artefacto: formas, texturas, ergonomía. ■ El propósito del objeto o función que cumple. Su relación con la forma. La comodidad en el uso del producto. ■ Valor económico de las herramientas. ■ Funcionamiento global de herramientas de base manual.	■ Análisis de productos que intervienen en la producción de alimentos caseros (electrodomésticos o herramientas). ■ Dibujar los productos analizados usando instrumentos de medición. ■ Exposición oral con apoyo de gráficos del funcionamiento de herramientas de base manual.

TERCER AÑO Eje 2: ***Los artefactos como sistemas técnicos***

Ideas Básicas	**Contenidos de Área**	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°4: *"Los productos tecnológicos tienen un significado y un sentido para el grupo social de referencia."*	■ Tecnologías de base mecánica y eléctrica: valoración social y criterio de utilidad. ■ Alimentos caseros e industrializados: ventajas y desventajas para el consumidor y el medio natural.	■ Realizar cuestionarios indagando las preferencias de algunos productos tecnológicos que sirven para producir alimentos.

TERCER AÑO Eje 3: ***El cambio tecnológico***

Ideas Básicas	Contenidos de Área	
	CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*
N°1: *"La evolución de las tecnologías desde sus orígenes impacta sobre el ambiente natural y social."*	■ Los establecimientos de producción de alimentos y el entorno inmediato. ■ Modificación de los saberes técnicos de las personas a partir de la producción industrial. ■ Alimentos industrializados y caseros. ■ Hábitos de consumo, información nutricional, presentación y calidad del producto. ■ La conservación de alimentos y las modificaciones en la vida cotidiana.	■ Investigar en fuentes orales distintas formas de conservar alimentos y bebidas. ■ Visita a establecimientos de producción de alimentos. Productos y residuos.
N°2: *"Los productos y los procesos técnicos pueden ser entendidos como 'programas de acción."*	■ Los instructivos y manuales de uso en procesos productivos o tareas.	■ Organización del sistema de producción de alimentos según la cantidad que se desea producir.
N°3: *"La transferencia de las funciones humanas a otros individuos o a las máquinas marca la creciente complejidad de los productos y procesos tecnológicos."*	■ Producción en pequeñas y grandes cantidades. ■ Productividad: ventajas y desventajas	■ Comparación de la producción de alimentos en relación a las funciones transferidas a las máquinas.

5 Orientación didácticas

La propuesta de enseñanza de la Tecnología en el primer ciclo privilegia dos abordajes complementarios:

(1). Un trabajo tomando como eje los contenidos procedimentales centrales del área en base al trabajo en Proyectos Tecnológicos y el Análisis de Productos, y

(2). Una perspectiva cultural de la producción tecnológica de la humanidad que a través de un análisis retrospectivo y centrado en las cuestiones técnicas (la programación de sus acciones, entre otros), permita identificar la interacción mutua entre las necesidades y las demandas, las sociedades y los grupos dados en la dinámica del Cambio Tecnológico.

El primer abordaje apuesta a un desarrollo de capacidades mentales y de la creatividad, y suele encarar sus planteos sobre la resolución de problemas y la metodología proyectual.

El segundo hace hincapié en la enseñanza explícita de técnicas donde la resolución de problemas juega un papel menos cognitivo que en la primera. Se apela a la búsqueda en la historia de las soluciones dadas, a la diversificación de las técnicas y a la delegación de funciones de los sistemas naturales a sistemas artificiales, entre otros recursos.

La búsqueda de un complemento entre las dos perspectivas permitirá una formación que evite el formalismo y el enciclopedismo vacíos de significación real para la formación de los alumnos y alumnas.

En el desarrollo de proyectos tecnológicos se ponen en juego una serie de estrategias personales, conocimientos y habilidades específicas que movilizan las estructuras cognitivas relacionadas con la resolución de problemas, la toma de decisiones, el análisis y la síntesis.

A partir de un problema que implique un desafío, una demanda social de la localidad, de la escuela o del grupo escolar, o bien, la detección de alguna oportunidad se puede generar una situación disparadora en la que una serie de insumos dados se transforma en un nuevo producto o proceso que resuelve la situación inicial.

Los proyectos están constituidos por diferentes etapas:

- ***Estudio de problemas, desafíos o detección de oportunidades.***
- ***Diseño: elaboración de alternativas, creatividad y toma de decisiones.***
- ***Proyecto Constructivo.***
- ***Ensayo.***
- ***Evaluación y perfeccionamiento.***

En general, es preciso que puedan llevarlas a cabo en su totalidad. Pero, eventualmente, podrá trabajarse sobre una de ellas, según sea la intencionalidad y los propósitos planteados por el docente.

En los procesos técnicos estudiados, o en el comportamiento de diferentes dispositivos, existen una serie de acciones que conforman "programas de acción", sean recetas, instructivos, consignas o un programa de informática. El análisis de los programas en sus acciones constitutivas permite construir una base para su organización en distintos soportes (desde el

Las capacidades centradas en el trabajo en equipo, en la resolución de problemas, los proyectos tecnológicos y el análisis de productos tienen un lugar central en la evaluación durante el primer ciclo.

6 Lineamientos de acreditación

Los alumnos y alumnas deberán:

- Reconocer productos tecnológicos y procesos técnicos simples de su entorno cotidiano e identificar las necesidades humanas a las que responden.
- Relacionar diferentes productos tecnológicos con las ramas de la tecnología que han intervenido en su producción.
- Seleccionar materiales de uso habitual, en función del proyecto a realizar, teniendo en cuenta sus propiedades y modos de transformarlos en productos acabados.
- Utilizar correctamente y con precaución herramientas y otros dispositivos de uso habitual para la realización de proyectos tecnológicos sencillos.
- Reconocer los distintos soportes y medios de comunicación de la información disponible en su entorno cotidiano.
- Identificar efectos positivos y negativos de productos o procesos tecnológicos que afectan la naturaleza y/o la vida de las personas.
- Organizar un proceso de trabajo, anticipando el diseño a través de dibujos sencillos.

7 Articulación

Articulación Educación Inicial y EGB 1

El Diseño Curricular entiende a la Tecnología muy estrechamente vinculada con las restantes áreas desde la Educación Inicial. Al mismo tiempo, se comienza un esfuerzo de diferenciación de las mismas hasta alcanzar en los alumnos y alumnas un tratamiento diferenciado (pero no fragmentado) en la EGB2. Es decir, que desde la Educación Inicial hasta la EGB1, su tratamiento atraviesa el resto de las áreas con momentos propios, más frecuentes a partir de la EGB 1.

Las propuestas curriculares de la Educación Inicial y de la EGB se articulan a través de los Ejes como lo muestra el siguiente cuadro:

Educación Inicial	EGB1
Eje: *Abordaje de la problemática tecnológica*	**Eje:** *Abordaje de la problemática tecnológica*
Eje: *Los artefactos: naturaleza y sociedad*	**Eje:** *Los artefactos como sistemas técnicos*
Eje: *Las acciones técnicas*	**Eje:** *El cambio tecnológico*

El **Eje 1** de ambos niveles "Abordaje de la problemática tecnológica" contiene las mismas temáticas y permite obtener una visión global del área. Son los ejes que constituyen la columna vertebral de la propuesta en ambos niveles.

En el **Eje 2** de la Educación Inicial se estudian los artefactos y procesos vinculados a sus impactos y efectos sobre el ambiente natural y social, mientras que en la EGB 1 se trata de una aproximación a su estudio como *sistemas*, identificando sus funciones parciales, sus partes, etc. Los vínculos con el ambiente natural y social no son excluyente en este eje, pero se prefiere tratarlos en el marco del "Cambio tecnológico" (Eje 3 EGB1).

El **Eje 3** "Las acciones técnicas" se diseña a fin de poder cimentar el análisis de acciones que están componiendo tareas o procedimientos. Su aporte es de gran importancia para el trabajo en el **Eje 2** de EGB1 "Los artefactos como sistemas técnicos" y el **Eje 3** de EGB1 "Cambio tecnológico".

Articulación entre EGB1 y EGB2

La articulación de las propuestas curriculares de ambos ciclos reposa en la configuración de sus Ejes, que poseen las mismas temáticas, aunque con nuevos contenidos y expectativas de profundización de los aprendizajes realizados hasta la EGB1.

En este sentido, en la EGB2 se da continuidad a los contenidos abordados en los tres ejes de la propuesta y se avanza, profundizando en forma espiralada, con la incorporación de nuevos conceptos y la profundización de los procedimientos generales del área.

La representación de objetos evoluciona, desde la Educación Inicial hasta la EGB2, desde el dibujo simple a un repertorio de técnicas de dibujo que permitirá al alumno o alumna su empleo según las necesidades de la tarea con la que se enfrente (a escala, boceto, dibujo a mano alzada, entre otros).

8 Bibliografía consultada

Sobre la disciplina Tecnología

- AROCENA, S. Ciencia, Tecnología y Sociedad. Bs. As.: CEAL.
- ASHBY, W. (1960). Introducción a la Cibernética. Bs. As.: Nueva Visión.
- BASALLA, G. (1988). La evolución de la Tecnología. México: Editorial Crítica.
- BUCH, T. (1996). El Tecnoscopio. Bs. As.: Aique.
- DUCASSE, P. (1973). Historia de las técnicas. EUDEBA.
- GIDEON, S. La mecanización toma el mando. Editorial Gustavo Gilli.
- HABERMAS, J. (1992). La ciencia y la técnica como «ideología». Madrid: Tecnos.
- MUMFORD, L.. (1979). Técnica y Civilización. Madrid: Alianza.

Sobre Didáctica de la Tecnología

- AITKEN. (1994). Tecnología Creativa. Madrid: Morata.
- DE LUCA, R.C. y GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1997). Iniciación a la Tecnología. Bs. As.: Aique.
- DOVAL, L. y GAY, A. (1996). Tecnología. Finalidad Educativa y acercamiento didáctico. Ministerio de Cultura y Educación/PROCIENCIA.
- GAY, A. y FERRERAS, M. A. (1994). La Educación Tecnológica. Córdoba: Ediciones Tec.
- RODRÍGUEZ de FRAGA, A. (1994). Educación Tecnológica (se ofrece), espacio en el aula (se busca). Bs. As.: Aique ORT.
- ORPWOOD, G y WERDELIN, I. (1988). Ciencia y Tecnología en la escuela primaria. París: UNESCO.
- ULLRICH, H. y KLANTE, D. (1982). Iniciación tecnológica en el Jardín de Infantes y en los primeros grados de la educación primaria. Bs. As.: Kapelusz.
- UNESCO. (1991). Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología. Vols. I, II, III y IV, Montevideo.

Publicaciones pedagógicas de referencia:

A) Nacionales:
La Obra (En el año 1997, se dedica una parte importante de cada número a la temáti ca).
Novedades Educativas (ver números del año 1997, Suplemento ORT)
Ser y Expresar.

B) Extranjeras en idioma castellano:
España:
Enseñanza de las Ciencias (enfoque desde las ciencias, y CTS).
Cuadernos de Pedagogía.

Educación Artística

1 Introducción ---- 277
2 Fundamentación ---- 278
3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 280
4 Contenidos ---- 280
5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 282
6 Articulación ---- 283
7 Bibliografía ---- 285

Disciplina Música

1 Introducción ---- 287
2 Fundamentación ---- 288
3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 295
4 Contenidos ---- 296
5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 315
6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 316
7 Articulación ---- 317
8 Bibliografía ---- 318

Disciplina Plástica

1 Introducción ---- 319

2 Fundamentación ---- 320

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---- 321

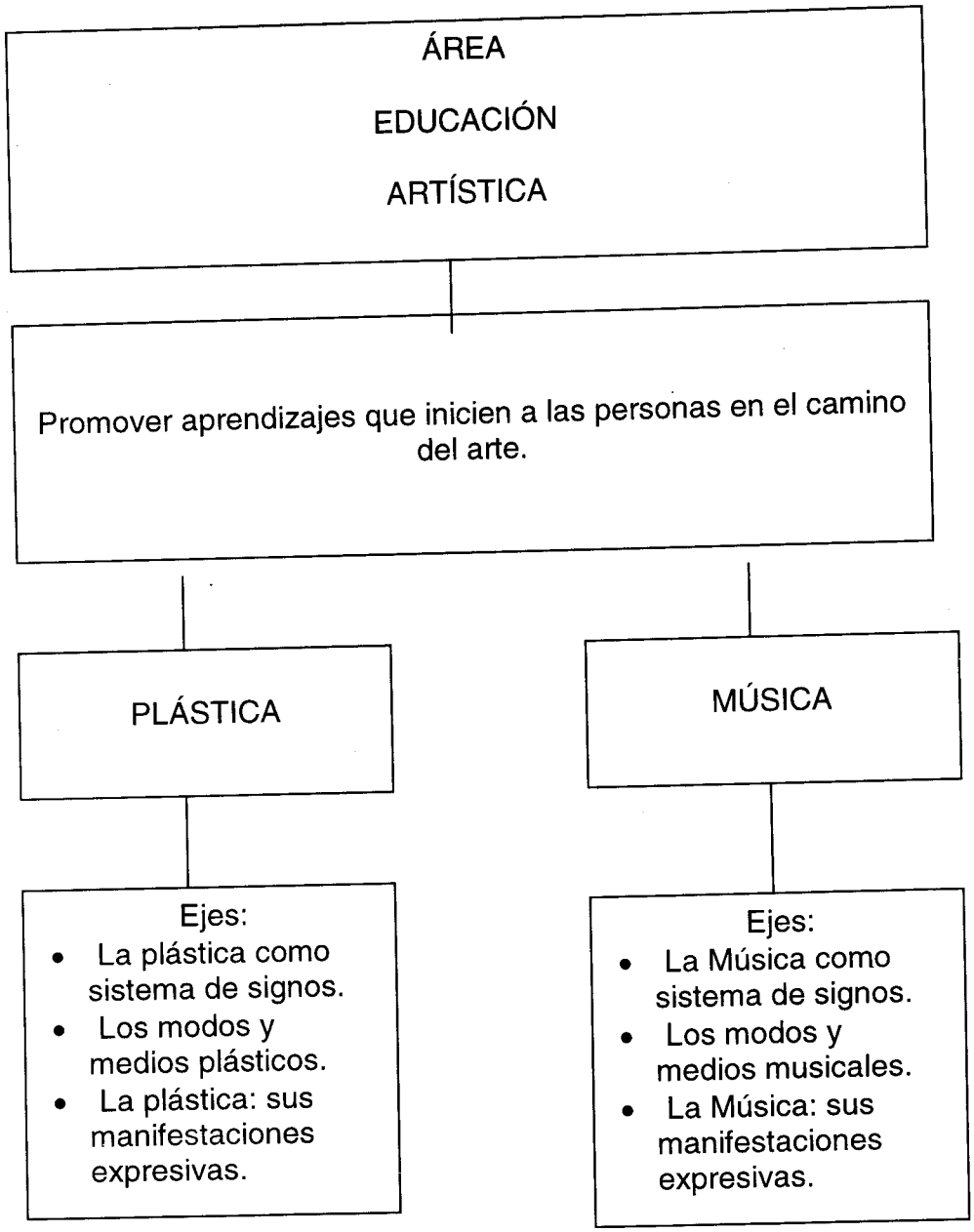
4 Contenidos ---- 322

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---- 338

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---- 338

7 Articulación ---- 339

8 Bibliografía ---- 340


ÁREA
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
Promover aprendizajes que inicien a las personas en el camino del arte.
PLÁSTICA
MÚSICA
Ejes:
• La plástica como sistema de signos.
• Los modos y medios plásticos.
• La plástica: sus manifestaciones expresivas.
Ejes:
• La Música como sistema de signos.
• Los modos y medios musicales.
• La Música: sus manifestaciones expresivas.

Música EGB 1

En la educación musical en la escuela atiende al desarrollo de competencias musicales que permitan a los estudiantes comprender la música que escuchan y adoptarla como vehículo de expresión y comunicación personal.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Participar en actividades individuales y de conjunto.
- Cantar y acompañarse rítmicamente.
- Frecuentar un repertorio amplio de obras y estilos musicales.
- Utilizar la música para improvisar cantando, silbando haciendo ritmo.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- La música como sistema de signos.
- Los modos y medios del hacer musical.
- La música como manifestación expresiva.

Actitudinales

- Desarrollo de una creciente autonomía en la realización de producciones musicales.
- Sensibilización, gusto y placer por la audición y la interpretación musical.
- Otros.

Procedimentales

- Discrirminación auditiva y selección de relaciones en pares de sonidos atendiendo a sus atributos.
- Descripción de características del sonido por analogía con otras percepciones sensoriales.
- Otros.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Cantar atendiendo al fraseo y dotando a la interpretación de recursos expresivos.
- Acompañar instrumentalmente melodías y canciones utilizando variedad de fuentes sonoras.
- Concertar acciones musicales al unísono y a una parte con acompañamiento.
- Concertar vocal e instrumentalmente en vivo y con bandas grabadas.
- Otros...

Plástica EGB 1

Esta área propone la comunicación, planteando la apropiación de un lenguaje diferente, no verbal, que permitirá al alumno/a interactuar con el mundo y operar en la realidad.

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Desarrollar la capacidad de observación.
- Identificar los elementos constitutivos del lenguaje visual y su modo de organización.
- Descubrir a través del lenguaje visual nuevas posibilidades de comunicación, representación y expresión.
- Diferenciar la bidimensión de la tridimensión.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- La plástica como sistema de signos.
- Los modos y medios plásticos.
- La plástica: sus manifestaciones expresivas.

Actitudinales

- Compromiso emocional en el hacer.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas.
- Valoración de la identidad cultural.
- Variedad de respuestas en las producciones.
- Otros.

Procedimentales

Se hacen significativos a través de la exploración, apropiación y producción de conceptos y de obras.

Partiendo de estos contenidos se elaborarán las construcciones conceptuales...

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán:

- Identificar los elementos constitutivos del lenguaje visual.
- Reconocer y descubrir algunos de los elementos del lenguaje visual presentes en el entorno.
- Construir imágenes teniendo en cuenta el mensaje que se quiera expresar y comunicar, utilizando los recursos técnicos.
- Identificar las etapas de producción.
- Conocer y disfrutar de las producciones plásticas a las que tienen acceso los alumnos/as, relacionando los elementos presentes ...
- Otros...

1 Introducción

El presente documento contiene información relativa a la enseñanza de la Educación Artística en la Educación General Básica, con especial referencia a los ciclos primero y segundo de dicha modalidad en las disciplinas de Música y Plástica.

La primera parte se refiere al Fundamento de la Educación Artística en la Educación General Básica. Forman parte del cuerpo conceptual de dicho apartado las concepciones relativas a la educación artística, su importancia curricular, y los tipos de aprendizajes que le son propios.

A continuación se presenta la Organización Curricular del Área. Allí se encontrarán explicaciones relativas a la estructura curricular, a la disposición de la información relativa a ejes de contenidos, secuenciación horizontal y vertical de contenidos conceptuales y procedimentales y expectativas de logros de la educación artística. Aspectos vinculados a la naturaleza de los aprendizajes artísticos se presentan en los apartados de orientaciones didácticas y evaluación.

La segunda parte contiene la información relativa a la disciplina Música. La Fundamentación de la Música presenta conceptos relativos a la naturaleza e importancia curricular de la disciplina y aporta al análisis del objeto de estudio avances provenientes de la investigación en los campos de la psicología de la música, la cognición musical y la educación musical, que han modificado enfoques predominantes en el medio escolar. Se considera que este análisis brinda un marco teórico de apoyo para la comprensión del diseño, ya que los contenidos que se proponen aportan significativos cambios respecto de anteriores propuestas curriculares.

La organización de los contenidos en ejes sigue los lineamientos comunicados en la sección de Educación Artística en lo que respecta a la lectura horizontal/vertical de la grilla. Se estipulan a continuación expectativas de logros , como así también orientaciones didácticas para cada ciclo.

Se sugiere leer el capítulo de Educación Artística y abordar luego el de cada disciplina del Área.

2 Fundamentación

¿Qué es la Educación Artística: su naturaleza?

El arte es inherente a la condición humana. Diferentes sociedades, pueblos, culturas denotan su identidad - entre otras modalidades- a través de sus manifestaciones artísticas. El acervo cultural de pueblos y naciones se conforma con historias para ser contadas, leyendas heroicas, cantos populares, tradiciones, usos, costumbres, imágenes y producciones artísticas que indiscutiblemente dejan testimonio de un patrimonio compartido.

Existe una identificación errónea de las artes con la creatividad y de la ciencia con la resolución de problemas. Los procesos estéticos y creativos no se limitan sólo a las experiencias artísticas. Los descubrimientos científicos se consideran paradigmas de la creatividad. Del mismo modo, investigaciones recientes en el campo de la psicología identifican aquellos procesos del pensamiento que acompañan los desarrollos en el campo del arte. Entre estos últimos se encuentran las estrategias cognitivas propias de la resolución de problemas.

La consideración del arte como un valor digno de ser aprendido demanda a una sociedad el propiciar oportunidades para que las personas aprendan las disciplinas artísticas, desarrollando competencias para expresarse y comunicarse mediante los diferentes lenguajes artísticos y para que, al mismo tiempo, se capaciten en la valoración de las producciones artísticas del presente, del patrimonio del pasado y por fin de las obras de arte universales.

Por medio de la educación artística se propicia la adquisición de un modo particular de aprehensión del mundo, al atender al desarrollo de competencias comunicacionales y de producción creativa. El desempeño creativo supone el logro de una capacidad vinculada con ***el estilo y la manera de usar la mente***, que se pone en juego en los procedimientos de recepción y producción artística. Este desempeño resulta de valor en todo aprendizaje, aunque en el arte adquiere una significación particular.

Desde un punto de vista cognitivo, la educación artística brinda a los alumnos oportunidades para construir representaciones del mundo las que, a su vez, se manifiestan en la conducta inteligente. Es por ello que los procesos que se desarrollan mediante la educación artística facilitan vías de expresión y comunicación interpersonal, intercultural y multicultural, ayudando a configurar una visión multifacética de la realidad.

Si bien es aún hoy asunto de controversia si cada forma artística constituye un dominio separado, la naturaleza al menos semejante de los procesos que se desarrollan mediante lenguajes artísticos como el teatro, la música, la plástica y la danza hace que éstos puedan ser agrupados bajo el concepto de área.

Para qué se enseñan las disciplinas artísticas en la Educación General Básica. La Educación Artística y su importancia curricular.

El propósito de la Educación Artística en la escuela radica en promover aprendizajes que inician a las personas en el camino del arte.

La inclusión del área de educación artística en la EGB , como así también el deseo de que los programas de enseñanza de la educación artística integren la currícula en igualdad de condiciones con los de otras disciplinas, resulta coincidente con la valoración que, en

los ámbitos educativos, se adjudica, de manera creciente, al aprendizaje de los lenguajes artísticos, como una incorporación significativa de saberes en la educación de las personas.

¿Cuál es la contribución que la educación artística realiza en la formación de las personas?

Su práctica resulta de particular valor porque promueve la apropiación de la realidad por vías no contempladas en el desarrollo de otras áreas del conocimiento. Asimismo propicia la realización de experiencias en las que los niños y niñas, poniendo en juego inicialmente la exploración, la intuición, la imaginación y la invención, desarrollan competencias que favorecen, aumentan y completan su pensamiento reflexivo y contribuyen al logro de formas superiores del pensamiento. El uso de la inteligencia intuitiva e imaginativa y su adaptabilidad a situaciones abiertas constituyen hoy competencias determinantes en la formación de las personas.

La participación en realizaciones musicales, plásticas, teatrales y de movimiento brinda a los alumnos y alumnas la posibilidad de generar formas de pensamiento originales y darlas a conocer, mediante la producción creativa. Esta participación los compromete como actores, productores y receptores, integrando un circuito comunicacional que partiendo de la acción espontánea, desarrolla la degustación y la apreciación, para alcanzar de manera progresiva el logro de competencias expresivas de diferente naturaleza.

¿Cómo se aprenden las disciplinas artísticas en la Educación General Básica: las condiciones del aprendizaje de la Educación Artística?

En el marco de la Educación General Básica, el aprendizaje de los diferentes lenguajes artísticos proporciona un contexto favorable para explorar el mundo con la ayuda de todos los sentidos, con emoción, inteligencia y sensibilidad.

El aprendizaje de las disciplinas artísticas como lenguajes simbólicos se asemeja al aprendizaje de nuestra lengua materna; del mismo modo que la palabra hablada se presenta como portadora de significado, las experiencias con los contenidos de las disciplinas Música, Plástica, Teatro y Danza brindan el marco propicio para configurar en nuestra mente **representaciones sonoras, visuales y de movimiento,** que tornan significativos a dichos contenidos.

Al participar en experiencias de aprendizajes significativas y tomar contacto con producciones artísticas reconocidas como portadoras de valor, la apropiación de contenidos conceptuales y procedimentales en los diferentes lenguajes permite a los participantes comparar ideas, aproximar respuestas y confirmar resultados, posibilitando el desarrollo de formas de pensamiento reflexivo y crítico.

A medida que se desarrolla la práctica artística, las representaciones se tornan cada vez más precisas y detalladas en relación al tipo de práctica que demandan y al grado de familiaridad por parte de quien aprende. Se desarrollan así competencias para focalizar la atención en elementos componentes del discurso e integrarlos luego en la totalidad de la obra, conformando nuevas representaciones.

Concebir el desarrollo expresivo como una experiencia placentera, en la que el protagonista es el alumno o alumna y el continente, la disciplina artística, ayuda a crear un marco

afectivo que favorece el aprendizaje artístico. En este sentido, un contexto favorable de aprendizaje facilitará el acceso a formas progresivamente más elaboradas en el abordaje de los distintos códigos implicados. Estos últimos podrán ser utilizados en la producción e interpretación para "dar a conocer" las propias ideas, esto es, comunicarlas en el desempeño expresivo de cada uno de los lenguajes artísticos. Esta manera de proceder, en el hacer, desarrolla en los partícipes una imagen sensible de sí mismos y paralelamente permite acceder a las funciones superiores del pensamiento, transformando al hacer artístico en una forma de expresión personal.

3 Expectativas de logros

- Participación activa en actividades expresivas artísticas individuales y de conjunto, utilizando códigos y formas básicas de los diferentes lenguajes artísticos, valiéndose de técnicas y recursos expresivos para comunicar mensajes diversos.
- Comprensión del comportamiento de componentes básicos de cada lenguaje artístico y aplicación en la realización y la valoración de producciones propias y ajenas.
- Valoración del legado cultural de la comunidad local, provincial y nacional, como así también de otras comunidades del contexto universal, desarrollando el respeto por los fenómenos multiculturales.
- Juicio criterioso de las manifestaciones artísticas, mediante la frecuentación de un repertorio amplio de obras y estilos.
- Adquisición de un creciente compromiso por los desempeños expresivos, desarrollando autoconfianza para comunicar ideas en el terreno del arte.

4 Contenidos

Propuesta de Organización de Contenidos

Criterios de Selección y Organización

Cada una de las disciplinas de la educación artística, en tanto conjunto de conceptos y sus múltiples relaciones, da cuenta de objetos propios de estudio. La propuesta de organización de contenidos lo toma en cuenta y los estructura en un proceso que alcanza: de la actividad espontánea hacia la incorporación consciente del manejo instrumental de conceptos, técnicas y procedimientos y hacia la utilización intencional expresiva plasmada en la producción. La capacidad crítica, concebida como la apreciación estética de las producciones propias y ajenas constituye un eje que atraviesa todo el proceso de producción artística.

Organización de los contenidos en ejes: Carecterización y Descripción

Los Contenidos Curriculares se presentan agrupados en **ejes**. Cada eje reúne contenidos conceptuales y procedimentales. Los contenidos se organizan y jerarquizan por ciclo y por año.

En un mismo ciclo el desarrollo de los tres ejes es contemporáneo. Si bien los contenidos son diferentes en cada eje, es deseable que en la práctica del aula se opere una retroalimentación entre los mismos. El orden de los contenidos es tentativo. Se organizan para cada eje en áreas de contenido indicadas con letra negrita sin que implique una secuencia temporal. La organización formal final será la que perfile cada institución en el respectivo Proyecto Educativo Institucional. Los contenidos conceptuales están escritos en letra normal; los contenidos procedimentales están escritos en letra cursiva. Los contenidos conceptuales se disponen encolumnados por año de ciclo y más abajo se disponen los contenidos procedimentales.

Los Ejes se articulan durante los Ciclos Primero y Segundo de la Educación General Básica y resultan comunes a las diferentes disciplinas artísticas.

En el caso de la disciplinas Música y Plástica se denominan :

- **La música / plástica como sistema de signos.**
- **Los modos y medios del hacer musical/ plástico.**
- **La música/plástica como manifestación expresiva.**

Caracterización de los Ejes

- **La música/ plástica como sistema de signos.** Incluye contenidos relativos a la exploración y adquisición gramatical y funcional del lenguaje específico y al conocimiento funcional de los mecanismos y reglas morfosintácticas y fonológicas.

- **Los modos y los medios del hacer musical/ plástico.** Incluye contenidos relativos a los modos y medios expresivos para la producción e interpretación del lenguaje y a los materiales y tècnicas para indagar posibilidades expresivas y aplicarlas en la producción artística.

- **La música/plástica como manifestación expresiva.** Incluye contenidos relativos a la interpretación y la producción del lenguaje, como manifestación expresiva, que demanda el desarrollo de competencias expresivas y de comprensión del lenguaje artístico específico.

Contenidos Actitudinales Generales de la Educación Artística

- Autoestima para resolver proyectos de desarrollo expresivo.
- Respeto por la propia acción y la acción de los otros.
- Estimación del esfuerzo personal como fuente de aprendizaje en el terreno del arte.
- Disponibilidad para aceptar, acordar y respetar reglas en la producción artística compartida.

- Valoración de las manifestaciones artísticas regionales, nacionales y multiculturales.
- Valoración del trabajo compartido en la elaboración de producciones artísticas.
- Reconocimiento y respeto por las diferencias que comportan las manifestaciones, expresiones y producciones individuales y del conjunto, de los diferentes lenguajes artísticos.
- Predisposición hacia el uso del pensamiento intuitivo y el razonamiento lógico para formular y resolver problemas vinculados a la expresión y comunicación artísticas

5 Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la Educación Artística

La posibilidad de que alumnos y alumnas participen fundamentada y creativamente en proyectos de Educación Artística se verá facilitada si en el diseño de los mismos se contemplan tanto particularidades relativas al grupo social como así también consideraciones didácticas e institucionales. Estos rasgos y su dinámica serán por lo tanto motivo de análisis en las modalidades particulares organizativas y de diseño que adopten los respectivos proyectos curriculares. Las propuestas de orientación didáctica y metodológica del aprendizaje artístico que se elaboren tendrán en cuenta el carácter creativo y abierto de las actividades.

El abordaje de los lenguajes artísticos se verá favorecido si se realiza partiendo de la acción, proponiendo a los alumnos la realización de producciones adecuadas a su edad, conocimiento y actividades previas y rescatando las dominantes culturales del contexto familiar, escolar y social.

El tránsito por la escolaridad debiera brindar la oportunidad de establecer vinculaciones significativas entre los lenguajes artísticos. En este camino resultarán de particular importancia el monto y la calidad de las experiencias que cuenten a alumnos y alumnas como partícipes. La concreción de los proyectos de desarrollo de los lenguajes artísticos requerirá introducir contenidos conceptuales y procedimentales articulados, para configurar una propuesta integradora, en cada una de las disciplinas artísticas. Por medio de la reflexión, el análisis, la comparación y evaluación de los materiales, técnicas e instrumentos que se adecuen, será posible materializar experiencias, tomando en cuenta la especificidad de cada lenguaje artístico.

Dado el carácter social de la actividad artística y su función transformadora se tenderá a proponer actividades de integración grupal y a generar actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones, tiempos y/o soluciones diferentes. Asimismo se procurará facilitar la progresiva autonomía personal para probar, usar, recrear y transformar los diferentes códigos.

La evaluación en la Educación Artística

El aprendizaje del arte en la escuela se logra por medio del conocimiento sistemático y secuenciado, que se orienta a la búsqueda de resultados específicos evaluables en el proceso de aprendizaje y en las producciones artísticas.

El acceso a las formas de representación simbólica propias de las artes no es espontáneo sino que requiere de la participación activa en experiencias de aprendizaje en las que, mediante la conceptualización, el aprendizaje de técnicas y procedimientos y el análisis acerca de lo realizado, se arriba a resultados concretos.

El desarrollo de la creatividad en el terreno de la educación artística se concreta en producciones de mensajes significativos que tratan formalmente con los elementos constitutivos y sintácticos propios de cada disciplina. La educación artística requiere de una instrumentación didáctica que atienda con igual énfasis tanto a los procesos de apropiación del conocimiento como a la evaluación de sus productos y resultados.

Está suficientemente aceptado que la evaluación es uno de los momentos más importantes en el proceso educativo, ya que es aquí cuando se analiza y se reflexiona sobre lo planificado y actuado y se comprueba si los objetivos han sido alcanzados o no. Como se ha señalado, la evaluación de los resultados alcanzados conviene hacerla tanto en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados como respecto de la calidad de los productos logrados, esto ultimo en íntima relación con el uso de los elementos de diferentes códigos, sus modos particulares de organización y los procedimientos de los lenguajes elaborados por alumnos y alumnas. Tomando como punto de partida el monto de aprendizaje alcanzado en contenidos básicos de los lenguajes artísticos y en los campos de la expresión, la comunicación y la simbolización se podrá orientar el proceso de aprendizaje para que éste resulte significativo. Este principio supone dedicar el tiempo necesario a los procedimientos de expresión plástica y musical para que se lleguen a aprehender los contenidos trabajados.

La progresiva participación de los alumnos en actividades de planificación de proyectos y evaluación de la tarea favorecerá el desarrollo de su propia capacidad crítica y el acceso a criterios de evaluación que permitirán estimar la propia acción y la de los pares.

6 Articulación de la propuesta curricular de Educación Artística para la Educación General Básica con el Nivel Inicial

La educación artística en la Educación General Básica continúa los aprendizajes que tienen lugar en el Nivel Inicial. La naturaleza de los aprendizajes artísticos en este nivel promueve el desarrollo de un conocimiento de índole exploratoria con materiales, modos y medios propios de cada uno de los lenguajes artísticos. Por medio de este proceder en el hacer se da lugar a formas iniciales de representación. Las experiencias musicales de movimiento y plásticas, propias del nivel inicial, generan situaciones de aprendizaje donde se ponen en juego formas del pensamiento que permiten establecer, ordenamientos iniciales entre componentes de los diferentes lenguajes artísticos. Así, por ejemplo, en el campo de la Música, al decir si el que comienza a cantar es un hombre o una mujer y quién es el que continúa, o en el campo de la Plástica al experimentar con el color puro y sus mezclas, o al proponer en una experiencia de expresión corporal cómo iniciar o cómo finalizar una secuencia de movimientos con una acción determinada, se realizan actividades que dan cuenta del uso de la mente de una manera congruente con particularidades y rasgos característicos de las producciones artísticas.

La continuidad de este proceso de construcción de los aprendizajes en la EGB pondrá en juego operaciones de pensamiento que permitirán analizar e integrar en la totalidad un número creciente de relaciones entre elementos de los diferentes lenguajes artísticos y desarrollar habilidades de recepción, interpretación y producción arribando progresivamente a nuevas y ricas representaciones y a formas del pensamiento más elaboradas.

7 Bibliografía consultada

- BRUNER, J.S. (1972). Hacia una teoría de la instrucción. Madrid: UTEHA.
- BRUNER, J.S. (1986). El habla del niño. Bs. As.: Paidós.
- BRUNER, J.S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, J. (1991). Infancia y educación artística. Madrid: Morata.
- LURIA, A.R. (1974). Cognitive Development. Nueva York: Harvard University Press.
- PALLASMA, J. (1993). "*La integración del arte en la educación general: arte, conocimiento y realidad*", en La educación musical frente al futuro: Violeta H. de Gainza.(compiladora) Bs. As.: Guadalupe.
- SWANWICK, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.
- TORRANCE, P. (1976).En J.P. Guilford: Implicaciones educativas de la creatividad. Salamanca: Editorial Alianza.
- VIGOTSKY, L.S. (1962). Pensamiento y lenguaje. Lautaro.
- VIGOTSKY, L.S. (1985). Los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Disciplina Música

1 Introducción

La Música es parte de nuestra vida. Compartimos innumerables momentos musicales participando como espectadores-auditores-degustadores o como ejecutantes- productores-intérpretes. Desarrollamos nuestro gusto y afición al elegir determinados autores o estilos y frecuentamos la audición de obras musicales hasta adoptar algunas de ellas como propias.

La Música ha estado presente en todas las culturas. Desde la Antigüedad ha sido vehículo de comunicación y expresión entre las personas. La transmisión oral ha permitido la supervivencia de nanas, romances y viejas canciones que hoy continúan siendo el continente apropiado para que madres y abuelas nos den a conocer historias y sentires de su cultura.

La práctica de la Música despierta profundas y significativas emociones. "...El factor emocional es transcultural. Parece imposible que la Música haya penetrado en el corazón de culturas tan diferentes a menos que exista una atracción humana esencial para organizar el sonido, la cual trasciende los límites culturales..." (Sloboda, J, 1985).

2 Fundamentación

¿Qué es la Música: su naturaleza?

La organización musical en Occidente

La Música es inherente a la condición humana y cada cultura ha encontrado modos peculiares de organizarla. En la cultura occidental la Música se fundamenta en el principio de la división del tono. El establecimiento de relaciones jerárquicas entre los diversos tonos dio origen a la tonalidad y su sistema derivado, el sistema tonal. El mismo se conformó como tal en el siglo XVII, dominando la escena de la música de escuela o académica hasta comienzos del siglo XX. Su influencia sigue presente en la música popular de Occidente. La ruptura del sistema ha constituido el paradigma de la estética musical contemporánea.

Se ha comprobado la existencia de sistemas musicales diferentes al tonal, utilizados por distintas civilizaciones, los que no tienen prácticamente relación alguna con el fenómeno de la división del tono. "...No existe una preferencia innata por un sistema musical, sino más bien una adaptación de los sujetos a los rasgos más comunes del lenguaje musical aprendidos durante la temprana infancia: en nuestra sociedad es el lenguaje del sistema tonal, utilizado en Europa desde el siglo XVII..."(Slodoba, J., 1985)

Las nuevas formas de organización sonora, propias de la música de hoy, al poner en juego otros modos de relación entre los sonidos, probablemente estén generando en nosotros un nuevo tipo de adaptación, de naturaleza diferente a la requerida por la música tonal. Las relaciones entre los sonidos de algún modo son percibidas y comprendidas por las personas. Si observamos el comportamiento musical de la gente cuando se reúne en espectáculos deportivos, celebraciones o recitales, veremos que al entonar coplas y cánticos pueden cantar en "sintonía" con la música, palmear rítmicamente, inventar estribillos, etc. Esta empatía con el fenómeno musical se manifiesta de manera intuitiva, lo que implica la existencia de algún nivel de significación musical. "...Vista desde la fría óptica de la Física, un evento musical es sólo un conjunto de sonidos con variadas alturas, duraciones y otras cualidades mensurables. De algún modo la mente otorga significación a los sonidos..." (Francés, R. 1984).

La Música como bien cultural

El desarrollo musical de las personas puede nutrirse de dos vertientes:

1) Enculturación musical: patrimonio al que acceden los individuos por participar de la música y los bienes de su cultura de pertenencia, sin que por ello hayan tenido que mediar en su formación acciones educativas sistemáticas.

2) Educación musical: acceso a los bienes tanto de la cultura propia como de las otras culturas, por la acción deliberada de un sistema o proyecto educativo. Su fin es la promoción del aprendizaje de la música, involucrando al sujeto en una participación activa mediante la ejecución instrumental, el desempeño vocal y la comprensión de componentes del lenguaje musical.

El aprendizaje de la música como objeto de estudio deseable de un proyecto educativo necesariamente debe tomar como referencia y fundamento el grado de enculturación de los destinatarios y promover el desarrollo de la comprensión musical de la propia, de las otras culturas.

La Música como representación

Al escuchar una obra musical, ¿de qué modo podemos dar cuenta de nuestra comprensión de la misma? Se entiende que : "...El modo en que las personas se representan la música en la mente determina el grado en que la pueden recordar y ejecutar. Inferimos la existencia de representaciones musicales observando la manera en que las personas se comportan al escuchar, memorizar, interpretar instrumentalmente, crear y reaccionar ante la Música..." (Slodoba, J.1985)

En la audición de una obra, la representación que realizamos es una forma de reconstruirla en la mente. El desarrollo de representaciones musicales se vincula con la posibilidad de acceder progresivamente a la identificación de un número creciente de relaciones sonoras en la música que escuchamos. Se conforman de este modo estructuras de significado. Según investigaciones en este campo, nos resulta posible memorizar materiales musicales complejos, porque en nuestra mente las relaciones escuchadas se agrupan en " paquetes" significativos, que permiten recordar una melodía, cantarla en diferentes tonalidades, identificar errores de ejecución en su interpretación, entre otras.

Disponer de un repertorio de representaciones musicales dota a las personas de un potencial para acrecentar la comprensión de la Música. Al acceder a formas de pensamiento superior, será posible disponer de criterios para analizar tanto el material escuchado como las propias realizaciones musicales y poder establecer así juicios de valor.

El número y complejidad de rasgos estructurales de una obra musical que una persona puede representarse será de muy diferente monto, según sea el grado de desarrollo musical alcanzado; comportarse como un oyente avezado no es cuestión de profesionalismo sino más bien de una educación musical escolar que entienda esta meta como deseable.

El desarrollo de la comprensión musical, el acceso a representaciones musicales y a otras habilidades de pensamiento superior susceptibles de generar el juicio crítico y valorativo, debieran constituir metas preciadas de la educación musical en la escuela.

La Música como Lenguaje

La Música, al igual que el lenguaje, se manifiesta en actos de comunicación. Es por ello que resulta difícil **hablar** acerca de la Música; es necesario **ejercerla, realizarla.** En el hacer, se perfila su contenido expresivo. Del mismo modo que un hablante, para comunicarse en la lengua materna incorpora intuitivamente reglas de su funcionamiento operativo, en la comunicación musical, es necesario utilizar ciertas formas de operar con la música que, al igual que las de la lengua materna, hacen a su esencia como forma de expresión.

En este sentido podemos analizar la música desde dos ángulos:

a) La música como forma de expresión, cuya práctica se manifiesta a través de la composición / producción, la interpretación y el análisis musical.

b) La música como sistema sintáctico, cuya comprensión implica el acceso a un sistema de relaciones estructurales con el correspondiente uso de reglas y convenciones.

Con frecuencia hablamos de la música que escuchamos o ejecutamos describiéndola, por ejemplo, con términos tales como: una frase o una idea musical que funciona como pregunta, la que es respondida por la frase musical siguiente, o hablamos de conversaciones y diálogos entre los instrumentos. Esta modalidad descriptiva permite establecer paralelos entre música y lenguaje.

Al igual que las oraciones se forman de la combinación de palabras de acuerdo a reglas o convenciones, así también la música posee elementos componentes, como por ejemplo notas y acordes, los que, al combinarse, conforman unidades de significación musical. Como ambos emplean modalidades discursivas, comparten ciertos procedimientos tales como: seleccionar inicialmente los fonemas-sonidos, atender luego a las relaciones entre los mismos- puesto que al combinarse conforman una cadena sintáctica- y finalmente dotarlos de la intención expresiva deseada.

En el lenguaje las oraciones conforman párrafos, en la música los temas musicales se vinculan para formar unidades discursivas mayores - exposiciones, movimientos, sinfonías. Por ello la música puede entenderse como un sistema sintáctico. Melodías introducidas en la presentación de una obra (exposición) pueden ser reconocidas cuando reaparecen (re- exposición).

"...La evidencia sugiere que las personas no entrenadas musicalmente o los músicos novatos poseen un conocimiento implícito de lo que los músicos pueden hablar explícitamente. En este sentido, la música es similar al lenguaje. El común de la gente habla su lengua materna de acuerdo con las mismas reglas gramaticales que utilizan los lingüistas profesionales, aunque tengan un conocimiento consciente muy limitado de tales reglas..." (Slodoba, J.1985)

Los paralelos entre música y lenguaje pueden resultar importantes indicios a la hora de considerar la metodología de la enseñanza musical en la escuela.

¿Para qué se enseña la Música en la escuela: La Educación Musical en la Educación General Básica?

Significación social de la música en la escuela

¿En qué medida es importante la Música en la escuela?. Es ésta una preocupación compartida. La validez social del aprendizaje de la Música en la escuela es una cuestión digna de ser considerada.

El canto comunitario y el rescate del patrimonio popular poético y musical de nuestra cultura es una demanda que la comunidad le debe imponer a la escuela. En una sociedad como la nuestra, en la que conviven las culturas autóctonas con las provenientes del flujo inmigratorio, compartir el canto de las canciones étnicas y folklóricas junto a las italianas, españolas, etc., ayuda a que nuestros niños desarrollen adhesión y respeto por estas manifestaciones y nutran su arraigo a la sociedad de pertenencia.

Al propiciar y desarrollar en los niños la actividad del canto se producen situaciones que resultan de gran valor para la configuración de la personalidad: se descubren así los "cantores" que evidencian habilidad y placer por este desempeño. Si la situación escolar no lo propiciara, estos valores pasarían desapercibidos. La actitud de cantar para otros se va acrecentando a lo largo de la vida escolar y es posible que en la vida posterior estos niños y

niñas asuman roles de animadores/juglares en las reuniones sociales de su grupo cultural. Es sabido cuánto es apreciado por el grupo social el que una persona pueda expresarse cantando de manera natural y con gusto musical. Estas valencias se descubren y estimulan desde los primeros años escolares.

El aprendizaje musical revela aspectos de nuestras relaciones con las personas que se manifiestan de manera más nítida que en otros tipos de aprendizaje. Por medio de la práctica musical se establece una comunicación interpersonal que implica el uso de códigos no verbales.

Los acuerdos tácitos en el transcurso de una realización musical de conjunto, los gestos para comenzar y finalizar una ejecución, la posibilidad de atender a la propuesta del compañero o compañera para compartir con la propia, son algunos de los desempeños en los que se manifiestan estos códigos comunicacionales. Para su puesta en marcha es imprescindible un grado básico de adecuación personal al trabajo en grupo. Es por ello que implican formas deseables de aprendizaje social.

La Educación Musical en la escuela

Resulta deseable que la Educación Musical en la escuela atienda al desarrollo de competencias musicales que permitan a los estudiantes **comprender la música que escuchan y adoptarla como vehículo de expresión y comunicación personal.**

"...La creencia de que el estudio de la Música es sólo para los especialmente dotados debería haberse descartado hace ya mucho tiempo. Suzuki señaló que la noción de que algunas personas no tienen talento para la música es tan absurda como pensar que algunas personas no tienen talento para hablar. Todos pueden hablar y todos pueden hacer música. Con una buena educación musical todo ser humano tiene la posibilidad de comportarse como un aficionado de buen nivel..." (Lehmann, 1993).

Son logros deseables la adquisición de competencias que permitan a niños y niñas:

- Participar en actividades musicales individuales y de conjunto.
- Cantar y acompañarse rítmicamente.
- Frecuentar un repertorio amplio de obras y estilos musicales.
- Utilizar la música para improvisar cantando, silbando, haciendo ritmo.
- Juzgar criteriosamente la música escuchada.
- Ampliar la comprensión de los fenómenos multiculturales al escuchar música de la propia cultura y de otras épocas y procedencias.
- Comprometerse emocionalmente al hacer música.
- Estimar y valorar la música de la comunidad de pertenencia.

El proceso de enseñanza- aprendizaje musical: haciendo un poco de historia

En nuestro país - sin tomar en cuenta situaciones de enseñanza musical aisladas que han adoptado enfoques alternativos- se han puesto en práctica, a través de los años, diferentes concepciones didácticas de la Educación Musical.

Durante décadas, la modalidad predominante consistió en el aprendizaje de la Música basado en el canto coral escolar, con el coro de voces seleccionadas como alternativa de la que no participaban los alumnos que desafinaban, ya que "les faltaba oído". Con esta modalidad, algunos de ellos quedaban excluidos de la experiencia, sin recibir los beneficios de la educación musical, con el consecuente deterioro en la autoestima y generando la convicción de que ellos " no habían nacido" para la Música.

Posteriormente y bajo la influencia de corrientes metodológicas inspiradas en la "escuela activa" se intentó trasladar al aula modalidades de aprendizaje propias de las instituciones especializadas en la formación de músicos, introduciéndose en el ámbito escolar, como única experiencia de educación musical, el aprendizaje de la flauta dulce. Con esta práctica se confundió el desarrollo musical de los niños como habilidad para cantar, tocar y escuchar con el aprendizaje de los rudimentos en la ejecución de un único instrumento.

La enseñanza requirió necesariamente la práctica de solfeo de los signos del código musical, la que muchas veces se instrumentó desprendida de toda significación musical y sin mediar ningún proceso previo de desarrollo pre-lector.

Otras modalidades en la enseñanza musical escolar- que aún pueden encontrarse en los últimos años del nivel primario y en el nivel medio- se basan en clases de Historia de la Música que, utilizando procedimientos metodológicos centrados en el recuerdo de información, "estudian" autores, estilos y obras que no se escuchan, y que los alumnos desconocen como producto artístico. Son, por lo tanto, reuniones para "hablar" de la música tal como se lo describe en un libro, descuidando el meollo de la cuestión: **cómo la música es percibida al escucharla o cómo puede formar parte de experiencias de realización musical.**

¿Cómo se aprende la Música en la Educación General Básica? Las condiciones del aprendizaje musical

El aprendizaje musical y la interacción social

La pedagogía interactiva, gracias al encuentro multi-disciplinario de varias ciencias interesadas en tornar al aprendizaje más eficaz, proporciona un marco propicio para que niños y niñas aprendan y construyan sus conocimientos.

En la pedagogía tradicional, la interacción entre profesor y alumno constituye el componente fundamental para el logro de los objetivos educativos.

En la pedagogía interjectiva, en cambio, se incluye como factor importante de aprendizaje de las interacciones entre los alumnos. Esta pedagogía privilegia el acto de aprender como construcción de conocimientos por sobre el acto de enseñar - transmitir información. "...Vigotsky (1934) afirmó que el desarrollo de las funciones superiores se realiza en con textos interactivos, de tal manera que son los compañeros activos quienes guían, planifican y regulan las conductas de quien aprende..."

Los modelos pedagógicos centrados en la transmisión de información dan lugar a actividades imitativas que por lo general se reiteran a lo largo del año escolar.
Podemos identificar, entre otras, el aprendizaje de canciones como actividad única, la ejecución de acompañamientos instrumentales para canciones basados exclusivamente en la repetición de ritmos propuestos por el maestro, la realización de "coreografías de movimiento" aprendidas para mostrar en los actos escolares pero desvinculados de experiencias previas en el campo del movimiento.

El aprendizaje musical de niños y niñas se ve facilitado en la escuela por la interacción social. Es una práctica habitual en el transcurso de la clase de música la realización de proyectos cuyo contenido expresivo compromete a los alumnos/as a participar desempeñando diferentes roles. Alternativamente, pueden actuar como auditores, intérpretes, productores y/o concertadores-conductores. Por medio del trabajo cooperativo se logra por aproximaciones sucesivas el mejoramiento del resultado deseado. Así, los gestos del compañero o compañera que ejerce la coordinación dan el comienzo justo a tiempo para atacar el primer sonido, el estado de alerta del grupo permite regular los niveles de sonoridad al iniciar y finalizar una ejecución; una vez que ha concluido el primer ensayo, el comentario atinado de un/a compañero/a da el "pie" para mejorar un desajuste en la concertación, etc.

El ejercicio compartido de diferentes **procedimientos que ayudan a saber hacer** música demanda a los/as participantes tomar decisiones en las que cada uno/a actúa alternativamente dando y recibiendo retroalimentación, lo que enriquece de manera notable la tarea y favorece el ejercicio de sanas interacciones.

Las experiencias de aprendizaje centradas en el trabajo en grupos cooperativos proporcionan a alumnos y alumnas oportunidades para hacerse responsables de sus propios logros. El trabajo y la reflexión personal en interacción permiten confrontar resultados, hallazgos e ideas propias con las de los pares y demandan de quien aprende la precisión del pensamiento para expresar los propios puntos de vista brindando la posibilidad de tomar distancia con relación a uno mismo para observar y contextualizar la propia producción.

Otro aspecto relevante de la pedagogía interjectiva es que tiende al reemplazo del criterio de la aceptación de la norma como única solución a un problema por la aceptación de puntos de vista diferentes a la norma apelando al desarrollo de la capacidad creativa de niños y niñas.

Así por ejemplo, en las clases de música, es una practica habitual experimentar en materiales y fuentes sonoras, múltiples posibilidades de ejecución que los mismos ofrecen. Con frecuencia, la experimentación y la búsqueda dan por resultado **hallazgos sonoros** de valor. En este caso, las soluciones encontradas resultan valiosas no sólo por la calidad sonora y/o el modo de ejecución puestos de manifiesto; es probable que el mayor logro sea centrar el interés en cotejar estos resultados.

El aprendizaje musical como desarrollo de la persona

"...La pedagogía interjectiva se define como **multimodal** por las estrategias que utiliza para favorecer la construcción de conocimientos y respetar los estilos de aprendizaje de cada niño o niña. Así por ejemplo, utiliza el lenguaje verbal y el no verbal; integra lo intelectual-racional con lo afectivo y lo artístico; toma en cuenta los esquemas previos de alumnos y alumnas, sus experiencias personales y los conocimientos adquiridos..." (Galdames y otros, 1992).

Un proceso de aprendizaje musical equilibrado supone el tránsito permanente de una habilidad a otra. Es común que, para identificar- mientras se escucha- rasgos característicos de una obra, sea necesario cantar su melodía o imitar el ritmo del acompañamiento. Así también, al participar de una ejecución instrumental de conjunto es necesario advertir por audición el momento oportuno, para intervenir con la propia acción musical.

La práctica de la música demanda la generación continua de un circuito que va desde la audición a la ejecución vocal e instrumental, desde la producción musical hacia la audición y la reflexión, para degustar el producto estético obtenido, o advertir falencias de lo realizado, efectuando ajustes.

El desarrollo de respuestas originales, en el aprendizaje de la música, implica el uso de procedimientos similares a los de la resolución de problemas. Así, por ejemplo, improvisar ritmos de acompañamientos para una melodía propuesta demanda *escuchar* la obra musical, identificar sus elementos característicos, "dejarse llevar" y probar diferentes motivos rítmicos e imitar, variar o contrastar los de la obra, experimentar con los ritmos creados y superponerlos a los de la melodía y por fin seleccionar y escoger las mejores "soluciones". Este modo de **proceder en el hacer** musical constituye una de las principales contribuciones que el aprendizaje de la música puede aportar en el proceso formativo de todas las personas.

Es por ello que una concepción metodológica de la Educación Musical, más que centrarse en la práctica de una habilidad en particular- en detrimento de las otras- debiera contemplar la "puesta en escena" de aquellas habilidades musicales que resultan necesarias para el logro de un **desarrollo musical armónico, al alcance de todas las personas y concebido como patrimonio expresivo, comunicacional y cultural.**

"...Si bien en la enseñanza de la música los resultados son de distinta naturaleza a los de otras disciplinas, el **proceso de aprendizaje** es similar al requerido para cualquier habilidad compleja, susceptible de ser enseñada de acuerdo a principios del aprendizaje general como jerarquía de habilidades y conocimientos que se edifican unos sobre otros, con sus interrelaciones mutuas en los diversos niveles de la misma..."(Malbrán, 1991).

"...En la Música como en cualquier otra área de aprendizaje, la prueba crucial es **el grado de progreso que evidencian los niños en el logro paulatino de formas de expresión cada vez más ajustadas y refinadas...**" (Malbrán, 1991).

La Educación Musical y el maestro o maestra de Música.

¿Cuál debería ser entonces el rol del maestro de Música coincidente con esta concepción educativa?

Entender el rol del **maestro/a de música como un animador/a** ayuda a configurar un estilo docente acorde con las disciplinas artísticas y con la función de las mismas en la escuela. Como co-protagonista es quien genera expectativas en torno a una situación de aprendizaje, proveyendo oportunidades para que la realización expresiva se torne amena, placentera y significativa. "...Gestos, mímica, nivel de sonoridad, calor vocal, tono emocional, son ingredientes que pasan a ocupar un lugar tanto o más importante que la cosa a decir..."(Malbrán, 1991).

El maestro animador puede ser comparado con un maestro de escena, quien "se deja inspirar por las improvisaciones o sugerencias de los actores: mínimos gestos de los integrantes lo ayudan a configurar un personaje, arma escenas a partir de las modalidades expresivas de sus actores(...). Esta modalidad de acción ayuda al desarrollo creativo individual, haciendo sentir a cada persona un poco "dueño" del resultado total..." (Malbrán, 1991).

A manera de **coda:**

Si la interacción se reconoce como una de las formas más válidas para aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a emprender, esta postura se torna fundamental para nosotros docentes de una misma especialidad. Interactuar en el campo de las ideas, de las búsquedas y de la práctica musical y pedagógica es el primer desafío que tenemos para resolver al emprender la reforma educativa.

3 Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la escuela se espera que alumnos y alumnas logren:

- Participar en ejecuciones vocales, frecuentando un repertorio de canciones que promueva la utilización de diferentes recursos expresivos y el ejercicio de diferentes roles individuales y de conjunto.
- Participar en ejecuciones instrumentales individuales y de conjunto, utilizando fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo a particularidades expresivas y de estilo.
- Discriminar auditivamente relaciones sonoras, su distribución en el tiempo y su organización en obras musicales.
- Producir relatos sonoros utilizando el sonido como co-relato de situaciones cotidianas del entorno natural y social inmediato.
- Improvisar motivos melódicos y rítmicos de acuerdo con las características tonales y rítmico-métricas de la obra.
- Representar corporalmente y en gráficas por analogías la organización del sonido en el campo de las alturas y de las duraciones.
- Participar con creciente interés en actividades musicales.

4 Contenidos

Propuesta de Organización de Contenidos

Criterios de Selección y Organización

La Música, en tanto disciplina de la Educación Artística da cuenta de un objeto de estudio propio que reúne un conjunto de conceptos y sus múltiples relaciones. La propuesta de organización de contenidos los toma en cuenta y los estructura en un proceso que va de la actividad espontánea hacia la incorporación consciente del manejo instrumental de conceptos, técnicas y procedimientos y hacia la utilización intencional expresiva plasmada en la producción. La capacidad crítica, concebida como la apreciación estética de las producciones propias y ajenas constituye un eje que atraviesa todo el proceso de producción musical.

Organización de los contenidos en ejes: Caracterización y Descripción

Los Contenidos Curriculares se presentan agrupados en ejes. Cada eje reúne contenidos conceptuales y procedimentales. Los contenidos se organizan y jerarquizan por ciclo y por año.

En un mismo ciclo el desarrollo de los tres ejes es contemporáneo. Si bien los contenidos son diferentes en cada eje, es deseable que en la práctica del aula se opere una retroalimentación de los mismos. El orden de los contenidos es tentativo. Se organizan para cada Eje en áreas de contenido indicadas con letra negrita sin que implique una secuencia temporal.

La organización formal final será la que perfile cada institución en el respectivo Proyecto Educativo Institucional. Los contenidos conceptuales están escritos en letra normal; los contenidos procedimentales están escritos en letra cursiva. Los contenidos conceptuales se disponen encolumnados por año de ciclo y más abajo se disponen los contenidos procedimentales.

Los ejes se articulan durante los Ciclos Primero y Segundo de la Educación General Básica y resultan comunes a las diferentes disciplinas artísticas.

A continuación se presenta la organización de las Áreas de Contenido de la disciplina Música por ejes, comunes en los dos ciclos de la Educación General Básica:

LA MÚSICA COMO SISTEMA DE SIGNOS

RITMO
SONIDO
MELODÍA
ARMONÍA
FORMA
TEXTURA MUSICAL

LOS MODOS Y MEDIOS DEL HACER MUSICAL

LA VOZ
FUENTES SONORAS
EL MOVIMIENTO CORPORAL

LA MÚSICA COMO MANIFESTACIÓN EXPRESIVA

JUEGO CONCERTANTE
ARTICULACIÓN
FRASEO
DINÁMICA
TEMPO
CARÁCTER
ESTILO
PRODUCCIONES MUSICALES

Propuesta de Contenidos

Contenidos Actitudinales

- Desarrollo de una creciente autonomía en la realización de producciones musicales.
- Sensibilización, gusto y placer por la audición y la interpretación musical.
- Predisposición hacia el desarrollo de una variedad de respuestas expresivas en la comunicación musical.
- Valoración del trabajo compartido en la elaboración de productos musicales.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales

CONTENIDOS DE MÚSICA - EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
SONIDO **Altura, intensidad, timbre, duración.** Relaciones sonoras en pares de sonidos: igual, diferente, parecido, en un atributo.	**SONIDO** **Altura, intensidad, timbre, duración.** Conjuntos de sonidos por un atributo: sonidos cortos, sonidos fuertes, sonidos resonantes, etc.	**SONIDO** **Altura, intensidad, timbre, duración** Subconjuntos de sonidos usando cuantificadores: sonidos cortísimos, muy cortos y cortos, sonidos fuertes, muy fuertes y fortísimos, etc.
Espacialidad del sonido: procedencia, distancia y dirección, en el espacio próximo: lejos, cerca, se acerca, se aleja- se mantiene en el lugar.	**Espacialidad del sonido:** localización del sonido en el espacio próximo: adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha.	**Espacialidad del sonido:** procedencia, distancia y dirección, en el espacio próximo: trayectorias combinadas. Características sensoriales del sonido: descripciones por analogía con otras percepciones sensoriales: alto - bajo, largo - corto, resonante – seco, etc.
Características sensoriales del sonido: referencias descriptivas por analogía con otras percepciones sensoriales (tacto -vista): liso- rugoso, alto- bajo, largo – corto, etc.	**Características sensoriales del sonido:** descripciones por analogía con otras percepciones sensoriales: resonante – seco, estridente - apagado, etc.	**Características sensoriales del sonido:** descripciones por analogía con otras percepciones sensoriales: alto - bajo, largo - corto, resonante – seco, etc.
Sonidos del entorno natural inmediato: de animales, de personas. Descripción de situaciones del medio natural zonal.	**Sonidos del entorno natural:** Del medio natural zonal. Descripción de situaciones del medio natural zonal.	**Sonidos para discursos visuales figurativos:** descripciones de imágenes referidas a temas de situaciones cotidianas y/o del entorno.
Sonidos del entorno social inmediato: escuela, hogar, barrio. Cadenas de acciones cotidianas en la escuela, el hogar y el barrio.	**Sonidos del entorno social inmediato:** escuela, hogar, barrio. Cadenas de acciones cotidianas en la escuela, el hogar y el barrio.	**Sonidos del entorno natural y social inmediato:** relatos sonoros de acontecimientos de la escuela, el hogar, el barrio, el medio natural zonal.

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
<u>RITMO</u> **Organización temporal del sonido:** relaciones de sucesión: primero, ultimo.	<u>RITMO</u> **Organización temporal del sonido: relaciones de sucesión:** primero, ultimo, uno después de otro.	<u>RITMO</u> **Organización temporal del sonido: relaciones de sucesión/simultaneidad:** primero, ultimo, uno después de otro, uno junto con otro.
Cantidad de sonidos de la secuencia sonora: uno, pocos, muchos.	**Cantidad de sonidos de la secuencia sonora:** número de ataques de motivos rítmicos.	**Cuantificadores en secuencias sonoras:** número de tiempos de la frase musical.
Organización del sonido en el tiempo liso: sonidos sucesivos.	**Organización del sonido en el tiempo liso:** sonidos aislados, sonidos agrupados.	**Organización del sonido en el tiempo liso:** sonidos aislados, sonidos sucesivos, sonidos agrupados.
Organización del sonido en el tiempo estriado: secuencia de sonidos en pulsaciones regulares a igual intervalo de tiempo y en sincronía, en tiempo moderado. Sucesiones y alternancias de sonido y silencio.	**Organización del sonido en el tiempo estriado:** secuencias de sonido en pulsaciones regulares y sincronía en tiempo moderado y rápido. Sucesiones y alternancias de sonido y silencio.	**Organización del sonido en el tiempo estriado:** secuencias de sonido en pulsaciones regulares y sincronía en diferentes tempos. Sucesiones y alternancias de sonido y silencio.
Motivos rítmicos: característicos de algunas especies del folklore y de la música étnica de la región, de hasta dos o tres ataques por unidad de tiempo, en tempo moderado.	**Motivos rítmicos:** característicos de algunas especies del folklore y de la música étnica de la región, de hasta cuatro ataques por unidad de tiempo, en tempo moderado y rápido.	**Motivo rítmico:** característicos de algunas especies del folklore y de la música étnica de la región, de hasta cinco ataques por unidad de tiempo, en diferentes tempos.
Ritmo musical y ritmo del lenguaje: relaciones entre acentuaciones prosódicas y rítmicas.	**Ritmo musical y ritmo del lenguaje:** relaciones entre: acentuaciones prosódicas y rítmicas, número de ataques del motivo rítmico y número de sílabas de la palabra.	**Ritmo musical y ritmo del lenguaje:** relaciones entre acentuaciones prosódicas y rítmicas, número de ataques del motivo rítmico y número de sílabas de la palabra.

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Métrica: Unidades de medida: Tiempo musical en tempo moderado.	**Métrica: Unidades de medida:**Tiempo musical en tempo moderado y rápido.	**Métrica: Unidades de medida:**tiempo musical en diferentes tempos.
MELODÍA **Motivo melódico:**unidad mínima de contenido melódico, que concluye en valor largo o silencio, repetido o alternado con otro, por grado conjunto ascendente/descendente con alturas repetidas, con saltos de hasta quinta, con hasta dos o tres ataques por unidad de tiempo.	**MELODÍA** **Motivo melódico:**encadenado al siguiente, alternado con otros diferentes, por grado conjunto o repetido en un ámbito de octava, con saltos de hasta sexta, con hasta cuatro ataques por unidad de tiempo.	**MELODÍA** **Motivo melódico:**encadenado al siguiente, alternado con otros diferentes, formado por diferentes relaciones de segundas y terceras, con saltos de hasta octava, con hasta cinco ataques por unidad de tiempo.
Melodía y centro tonal:melodías unitónicas, que presentan en su diseño la nota tónica y la relación dominante tónica.	**Melodía y centro tonal:**melodías unitónicas que presentan u omiten la tónica y que presentan la relación dominante tónica.	**Melodía y centro tonal:**melodías unitónicas que empiezan y/o terminan con la mediante.
Las alturas de diferentes sistemas tonales:melodías diatónicas en modo mayor, menor y pentetónico. Las alturas de diferentes sistemas tonales: melodías diatónicas en modo mayor, menor y pentatónico.	**Las alturas de diferentes sistemas tonales:**melodías diatónicas en modo mayor, menor y pentatónico.	**Las alturas de diferentes sistemas tonales:**melodías diatónicas en mayor, menor y pentatónico.
ARMONÍA **Tensión y distensión armónica:** fórmula cadencial de cierre (V-I)	**ARMONÍA** **Tensión y distensión armónica:** fórmula cadencial de cierre: con final abierto (en la Dominante) y con final cerrado (en la Tónica).	**ARMONÍA** **Tensión y distensión melódico - armónica:**fórmula de cierre con final abierto (en la dominante, en la mediante) y con final cerrado (en la tónica).

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
TEXTURA MUSICAL **Monodía:** una melodía a cargo de un solista y/o un grupo de personas cantando al unísono.	**TEXTURA MUSICAL** **Bordón:** una melodía y una/dos nota/s tenida/s (pedal simple y doble).	**TEXTURA MUSICAL** **Ostinato rítmico:** una melodía y un motivo rítmico de acompañamiento que se reitera.
FORMA **Relaciones de sucesión entre las partes:** repetición (AA)	**FORMA** **Relaciones de sucesión entre las partes:** repetición (AA) contraste (AB).	**FORMA** **Relaciones de sucesión entre las partes:** repetición, contraste y repetición (ABB) (AAB).
Estructura formal: la frase musical, como unidad de sentido completo formada por igual número de unidades formales.	**Estructura formal:** dos frases musicales conformadas por igual número de unidades formales.	**Estructura formal:** dos o más frases musicales de diferente número de unidades internas.
Melodía y equilibrio formal: frases con unidades de igual extensión en número de tiempos.	**Melodía y equilibrio formal:** frases con unidades de igual extensión en número de tiempos.	**Melodía y equilibrio formal:** frases con unidades de desigual extensión en número de tiempos.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS		
SONIDO *Discriminación auditiva y selección de relaciones en pares de sonidos atendiendo a sus atributos.*	**SONIDO** *Discriminación auditiva y selección de relaciones sonoras en clases atendiendo a los atributos del sonido.*	**SONIDO** *Discriminación auditiva y selección de relaciones sonoras en subconjuntos dentro de una clase.*
Descripción de características del sonido por analogía con otras percepciones sensoriales.	*Denominación de relaciones sonoras atendiendo a los atributos del sonido.*	*Denominación de relaciones sonoras atendiendo a los atributos del sonido.*
Representación corporal y gráfica de los atributos y particularidades del sonido.	*Representación corporal y gráfica de los atributos y particularidades del sonido.*	*Representación corporal y gráfica de los atributos y particularidades del sonido.*

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Producción vocal e instrumental de relatos sonoros evocando sonidos del ambiente natural y social de pertenencia.	*Producción vocal e instrumental de relatos sonoros evocando sonidos del ambiente natural y social de pertenencia.*	*Producción vocal e instrumental de relatos sonoros y sonorización de imágenes evocando sonidos del ambiente natural y social próximo.*
Aplicación de las nociones de espacialidad del sonido en producciones musicales.	*Aplicación de las nociones de espacialidad del sonido en producciones musicales.*	*Aplicación de las nociones de espacialidad del sonido en producciones musicales.*
RITMO *Identificación auditiva de la organización del sonido en el tiempo liso y estriado.*	**RITMO** *Identificación auditiva de la organización del sonido en el tiempo liso y estriado.*	**RITMO** *Identificación auditiva de la organización del sonido en el tiempo liso y estriado.*
Aplicación de la medida en número de frases o discursos musicales.	*Aplicación de la medida en número de frases/motivos a discursos musicales.*	*Aplicación de la medida en número de tiempos a discursos musicales de la rítmica proporcional (de tiempo estriado).*
Ejecución vocal- corporal-instrumental en sincronía con pulsaciones regulares provenientes del discurso musical en tempo moderado.	*Ejecución vocal –corporal –instrumental en sincronía con pulsaciones regulares provenientes del discurso musical en tempo moderado y rápido.*	*Ejecución vocal-corporal- instrumental en sincronía con pulsaciones regulares provenientes del discurso musical en diferentes tempi.*
Producción de motivos rítmicos de especies del folklore y de la música étnica de la región.	*Producción de motivos rítmicos de especies del folklore y de la música étnica de la región.*	*Producción de motivos rítmicos de especies del folklore y de la música étnica de la región.*
Representaciones en gráficas por analogía de relaciones sonoras en el tiempo liso y estriado.	*Representaciones en gráficas por analogía de relaciones sonoras en el tiempo liso y estriado.*	*Representaciones en gráficas por analogía de relaciones sonoras en el tiempo liso y estriado.*

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
MELODÍA *Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso y altura reiterada).*	**MELODÍA** *Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso y altura reiterada).*	**MELODÍA** *Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso y altura reiterada).*
Traducción en gráficas por analogía de las tendencias melódicas de canciones (contorno melódico).	*Traducción en gráficas por analogía de las tendencias melódicas de canciones (contorno melódico).*	*Traducción en gráficas por analogía de las tendencias melódicas de canciones (contorno melódico).*
Ejecución cantada de melodías y canciones, en la tesitura vocal media de la zona, atendiendo a la justeza de afinación en el centro tonal, a la precisión rítmica y a la respiración del fraseo .	*Ejecución cantada de melodías y canciones, en la tesitura vocal media de la zona, atendiendo a la justeza de afinación en el centro tonal, a la precisión rítmica y a la respiración del fraseo .*	*Ejecución cantada de melodías y canciones en la tesitura vocal media de la zona, atendiendo a la justeza de afinación en el centro tonal, a la precisión rítmica y a la respiración del fraseo.*
Producción de motivos rítmicos de especies del folklore y de la música étnica de la región.	*Producción de motivos rítmicos de especies del folklore y de la música étnica de la región.*	*Producción cantada e improvisación vocal e instrumental de motivos melódicos para melodías y canciones de acuerdo con el contexto tonal.*
ARMONÍA *Construcción y ejecución vocal de acompañamientos con las notas pilares de la tonalidad.*	**ARMONÍA** Construcción y ejecución vocal de acompañamientos con las notas pilares de la tonalidad.	**ARMONÍA** *Construcción y ejecución vocal de acompañamientos con las notas pilares de la tonalidad.*
Producción de acompañamientos, atendiendo al tipo de final.	*Producción de acompañamientos, atendiendo al tipo de final.*	*Producción de acompañamientos, atendiendo al tipo de final.*

EJE: ***La Música como sistema de signos***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
TEXTURA *Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas y rítmicas (una melodía y una línea rítmica de acompañamiento).*	**TEXTURA** *Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas y rítmicas (una melodía y una/dos notas pedales de acompañamiento).*	**TEXTURA** *Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas y rítmicas (una melodía y un ostinato rítmico).*
Producción musical con acuerdo a la textura monodía.	*Producción musical con acuerdo a la textura monodía y bordón.*	*Producción musical con acuerdo a la textura monodìa, bordón y ostinato rítmico.*
Traducción gráfica de las relaciones texturales de la obra musical.	*Traducción gráfica de las relaciones texturales de la obra musical.*	*Traducción gráfica de las relaciones texturales de la obra musical.*
FORMA *Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a la repetición de sus secciones internas.*	**FORMA** *Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a las relaciones de repetición/contraste de sus secciones internas.*	**FORMA** *Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a la repetición/contraste de sus secciones internas.*
Representación en gráficas de la estructura formal de la obra musical.	*Representación en gráficas de la estructura formal de la obra musical.*	*Representación en gráficas de la estructura formal de la obra musical.*
Producción musical, adecuando el arreglo a la estructura formal de la obra musical.	*Producción musical, adecuando el arreglo a la estructura formal de la obra musical.*	*Producción musical, adecuando el arreglo a la estructura formal de la obra musical.*

EJE: ***Los modos y medios del hacer musical***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
LA VOZ **Voz femenina, voz masculina, voz infantil** **Modalidad de emisión- articulación:** voz hablada, voz cantada. Diferentes	LA VOZ **Voz femenina, voz masculina, voz infantil** **Modalidad de emisión - articulación:** voz hablada, voz cantada. Diferentes recursos vocales: boca cerrada.	LA VOZ **Voz femenina, voz masculina, voz infantil** **Modalidad de emisión – articulación:** voz hablada, voz cantada. Diferentes recursos vocales: silbido.
Voz cantada y comodidad vocal: altura real.	**Voz cantada y comodidad vocal:** altura real.	**Voz cantada y comodidad vocal:** altura real, altura transpuesta.
Articulación del fraseo y destreza vocal: en unidades formales de igual extensión con cesuras de 1 tiempo para inspiración y regulación del aire en la unidad formal siguiente.	**Articulación del fraseo y destreza vocal:** en unidades de igual extensión con cesuras de 1/2 tiempo para inspiración y regulación del aire en la unidad formal siguiente.	**Articulación del fraseo y destreza vocal:** en unidades de igual/desigual extensión con cesuras menores a 1/2 tiempo para inspiración y regulación del aire en la unidad formal siguiente.
EL MOVIMIENTO CORPORAL **Motivo rítmico - corporal y ajuste temporal:** en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional en tempo moderado.	EL MOVIMIENTO CORPORAL **Motivo rítmico –corporal y ajuste temporal:** en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional en tempo moderado y rápido.	EL MOVIMIENTO CORPORAL **Motivo rítmico - corporal y ajuste temporal:** en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional en diferentes tempi.
Motivo rítmico - corporal y segmentos corporales utilizados: acciones sucesivas de brazos/manos, piernas/pies.	**Motivo rítmico- corporal y segmentos corporales utilizados:** acciones simultáneas/asociadas de brazos/manos, piernas/pies.	**Motivo rítmico- corporal y segmentos corporales utilizados:** acciones disociadas de brazos/manos, de piernas/pies.
Motivo rítmico- corporal y motricidad: gruesa: entrechoque de palma abierta, cerrada dedos sobre palma.	**Motivo rítmico- corporal y motricidad:** fina: ejecuciones que comprometen destrezas digitales: castañetas.	**Motivo rítmico- corporal y motricidad:** ejecuciones que comprometen destrezas digitales: sucesiones de dedos a velocidad.

EJE: ***Los modos y medios del hacer musical***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Movimiento corporal y estructura formal: cambio de movimiento por frase/sección.	**Movimiento corporal y estructura formal:** cambio de movimiento por frase/sección/motivo.	**Movimiento corporal y estructura formal:** cambio de movimiento por frase/sección/motivo.
Movimiento corporal y características expresivas de la obra: concordancia entre diferentes calidades de movimientos y particularidades expresivas como: carácter, dinámica, fraseo.	**Movimiento corporal y características expresivas de la obra:** concordancia entre diferentes calidades de movimientos y particularidades expresivas como: carácter, dinámica, fraseo.	**Movimiento corporal y características expresivas de la obra:** concordancia entre diferentes calidades de movimientos y particularidades expresivas como: carácter, dinámica, fraseo.
FUENTES SONORAS **Relaciones entre las características físicas de la fuente sonora y el atributo sonoro resultante:** superficie-textura; tamaño- registro; forma/ material- sonoridad.	**FUENTES SONORAS** **Relaciones entre las características físicas de la fuente sonora y el atributo sonoro resultante:** superficie - textura; tamaño-registro; forma/ material- sonoridad.	**FUENTES SONORAS** **Fuentes sonoras y naturaleza de la materia vibrante:** columna de aire, cuerda, membrana, cuerpo del instrumento.
Modos de acción: frotar, golpear, sacudir, soplar. **Mediadores:** mano, labios, palillos.	**Modos de acción:** frotar, golpear, sacudir, soplar, percutir, raspar, entrechocar. **Mediadores:** mano, labios, palillos, baquetas, varillas.	**Modos de acción:** frotar, golpear, sacudir, soplar, percutir, raspar, entrechocar, puntear, rotar. **Mediadores:** mano, labios, palillos, baquetas, varillas, escobillas, dedos.
Fuentes sonoras y destrezas de ejecución: de ejecución fija (pandero); destreza manual (entre frotado con lijas) de ejecución móvil (una maraca).	**Fuentes sonoras y destrezas de ejecución:** de ejecución móvil (par de maracas); destreza manual (uno/dos brazos con mediadores) y destreza digital, presión en pinza (pellizcar)	**Fuentes sonoras y destrezas de ejecución:** de ejecución fija/móvil (maraca collar); de destreza digital: alternancia de golpes de dedos en ambas manos (castañuela).
Fuentes sonoras y estilo: instrumentos del folklore local, de la región de pertenencia y de la orquesta clásica.	**Fuentes sonoras y estilo:** instrumentos del folklore de regiones próximas, y de la orquesta clásica.	**Fuentes sonoras y estilo:** instrumentos del folklore nacional y de la orquesta clásica.

EJE: *Los modos y medios del hacer musical*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS		
LA VOZ *Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión/articulación de la voz, sexo y edad de quien canta.*	**LA VOZ** *Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión/articulación de la voz, sexo y edad de quien canta.*	**LA VOZ** *Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión/articulación de la voz, sexo y edad de quien canta.*
Interpretación de canciones en la tesitura vocal media de la zona, atendiendo a la justeza de afinación y a la precisión rítmica.	*Interpretación de canciones, en la tesitura vocal media de la zona, atendiendo a la justeza de afinación y a la precisión rítmica.*	*Interpretación de canciones transponiendo la tonalidad a tonalidades más altas o más bajas de acuerdo con la propia comodidad vocal.*
Interpretación vocal inspirando y dosificando el aire de acuerdo con el encadenamiento de las unidades de fraseo.	*Interpretación vocal inspirando y dosificando el aire de acuerdo con el encadenamiento de las unidades de fraseo.*	*Interpretación vocal inspirando y dosificando el aire de acuerdo con el encadenamiento de las unidades de fraseo.*
Producción de relatos sonoros, utilizando diferentes modos de emisión/ articulación de la voz.	*Producción de relatos sonoros, utilizando diferentes modos de emisión/ articulación de la voz.*	*Producción de relatos sonoros, utilizando diferentes modos de emisión/ articulación de la voz.*
EJECUCIÓN CORPORAL *Representación corporal de atributos de la música.*	**EJECUCIÓN CORPORAL** *Representación corporal de atributos de la música.*	**EJECUCIÓN CORPORAL** *Representación corporal de atributos y particularidades de la música.*
FUENTES SONORAS *Exploración de fuentes sonoras y determinación por aproximación de la naturaleza de la materia vibrante.*	**FUENTES SONORAS** *Selección de fuentes sonoras de acuerdo a la naturaleza de la materia vibrante.*	**FUENTES SONORAS** *Identificación auditiva de las características del sonido e inferencia de las características físicas de la fuente sonora y de los modos de acción.*

EJE: ***Los modos y medios del hacer musical***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Ejecución de fuentes sonoras en un set de timbres conformado por materiales convencionales y no convencionales, que demandan destrezas de ejecución no vinculadas con el sostén de la fuente sonora y que pueden disponerse sobre superficies amplias.	*Ejecución de fuentes sonoras que demandan destrezas de ejecución vinculadas con el sostén de un cuerpo fijo y que alternan el uso de hasta dos sectores corporales independientes.*	*Ejecución de fuentes sonoras que demandan destrezas de ejecución vinculadas con el sostén de un cuerpo móvil, que demandan el toque sobre superficies restringidas y que alternan el uso hasta dos sectores corporales independientes.*
Interpretación musical, seleccionando las fuentes sonoras y los modos de ejecución de acuerdo con el argumento y/o modalidad expresiva.	*Interpretación musical, seleccionando las fuentes sonoras y los modos de ejecución de acuerdo con el estilo.*	*Interpretación musical, seleccionando las fuentes sonoras y los modos de ejecución de acuerdo con el estilo.*

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
COMPONENTES EXPRESIVOS **TEMPO** **Velocidad media:**rápido, lento. **Grado de permanencia:**estable.	**COMPONENTES EXPRESIVOS** **TEMPO** **Velocidad media:**rápido, moderado, lento. **Grado de permanencia:**estable.	**COMPONENTES EXPRESIVOS** **TEMPO** **Velocidad media:**rápido, moderado, lento. **Grado de permanencia:**estable, ritenuto al final.
CARÁCTER **Denominaciones correspondientes:** alegre, triste, dulce, etc. **Tono emocional:**concordancia con la trama argumental.	**CARÁCTER** **Denominaciones correspondientes:** liviano, gracioso, etc. **Tono emocional:**concordancia con la trama argumental.	**CARÁCTER** **Denominaciones correspondientes:** enérgico, pesado, brillante, etc. **Tono emocional:**concordancia con las características del arreglo.
DINÁMICA **Un cambio de grado:**f-p	**DINÁMICA** **Un cambio de grado:**f-p	**DINÁMICA** **Dos cambios de grado:**f-mf-p
ARTICULACIÓNPicado; ligado.	**ARTICULACIÓN**Picado; ligado.	**ARTICULACIÓN**Picado; ligado, acentos dinámicos.
FRASEO Unidades formales menores a la frase musical encadenadas, que terminan en valor largo o silencio de un tiempo.	**FRASEO** Unidades formales menores a la frase musical encadenadas, separadas por silencio menor a un tiempo.	**FRASEO** Unidades formales menores a la frase musical encadenadas sin cesura.
JUEGO CONCERTANTE Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por sección.	**JUEGO CONCERTANTE** Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por sección/frase.	**JUEGO CONCERTANTE** Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por frase/motivo.
Tipo de concertación: Alternancia de solistas y conjunto.	**Tipo de concertación:**Alternancia de conjuntos de diferentes timbres.	**Tipo de concertación Combinación:** de roles individuales en el conjunto.

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
ESTILO **Música vocal- instrumental:** Vocal infantil: tradicional y autoral. Canciones del acervo folklórico de la región de pertenencia. Canciones cantadas por niños y por adultos para niños.	**ESTILO** **Música vocal- instrumental:** Vocal infantil: tradicional y autoral. Canciones del acervo folklórico de la región de pertenencia. Canciones cantadas por niños y por adultos para niños.	**ESTILO** **Música vocal- instrumental:** Vocal infantil: tradicional y autoral. Canciones infantiles folklóricas de otras regiones del país y del folklore mundial.
Música instrumental: Instrumental infantil: microformas de la música folklórica local y regional. Danzas instrumentales del folklore local y regional.	**Música instrumental:** Instrumental infantil: microformas de la música folklórica local y regional. Danzas instrumentales del folklore local y regional.	**Música instrumental:** Instrumental infantil: microformas de la música folklórica de otras regiones del país. Danzas instrumentales del folklore de otras regiones del país.
PRODUCCIONES MUSICALES **RELATOS SONOROS** **de acciones cotidianas:** cadenas de acontecimientos sonoros de la escuela y el hogar.	**PRODUCCIONES MUSICALES** **RELATOS SONOROS** **de situaciones cotidianas y/o del entorno:** descripciones sonoras en cuentos, teatro de títeres.	**PRODUCCIONES MUSICALES** **RELATOS SONOROS** **de discursos verbales figurativos:** Descripciones de imágenes referidas a temas de situaciones cotidianas y/o del entorno.
JUEGOS VERBALES **en recitados de textos poéticos:** que utilizan la voz con diferente intención expresiva; que incluyen movimiento corporal y ejecuciones instrumentales, vinculando el ritmo musical y el ritmo del texto poético.	**JUEGOS VERBALES** en recitados de textos poéticos: que utilizan la voz con diferente intención expresiva; que incluyen movimiento corporal y ejecuciones instrumentales, vinculando el ritmo musical y el ritmo del texto poético.	**JUEGOS VERBALES** en recitados de textos poéticos: que utilizan la voz con diferente intención expresiva; que incluyen movimiento corporal y ejecuciones instrumentales, vinculando el ritmo musical y el ritmo del texto poético.
CANCIONERO Y ANIMACIÓN canciones que proponen juego de roles, personajes, juego dramático, etc.	**CANCIONERO Y ANIMACIÓN** Canciones que proponen juego de roles, personajes, juego dramático, desempeños solísticos, etc.	**CANCIONERO Y ANIMACIÓN** Canciones que proponen juego de roles, personajes, juego dramático, juegos de rápida reacción, etc.

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

ARREGLOS VOCALES **en canciones y melodías:** que incluyen notas pedales; que incluyen motivos melódicos como introducciones y/o codas; que alternan los roles de solista y conjunto, de acuerdo con la forma del ejemplar, que adecuan los recursos expresivos- vocales a las particularidades de la obra.	**ARREGLOS VOCALES** **en canciones y melodías:** que incluyen notas pedales simples y dobles; que incluyen motivos melódicos, como introducciones, interludios y/o codas; que alternan los roles de solista y conjunto diferentes de acuerdo con la forma del ejemplar, que adecuan los recursos expresivo-vocales a las particularidades de la obra.	**ARREGLOS VOCALES** **en canciones y melodías:** que incluyen motivos ostinato; que incluyen motivos melódicos, como introducciones y/o codas; que alternan roles individuales del conjunto de acuerdo con la forma y particularidades del fraseo, que adecuan los recursos expresivo- vocales a las particularidades de la obra.
ARREGLOS INSTRUMENTALES **de melodías y canciones que incluyen:** acompañamientos rítmicos, alternancias de solista y conjunto; adecuación de los recursos instrumentales a particularidades de estilo del repertorio frecuentado; acciones musicales de acuerdo a la estructura formal; adecuación de los recursos expresivos a particularidades de la obra.	**ARREGLOS INSTRUMENTALES** **de melodías y canciones que incluyen:** bajos, notas pedales y bordones sobre la tónica y la dominante, acompañamientos y rellenos rítmicos; alternancias de solistas y conjuntos diferentes y al fraseo; adecuación de los recursos instrumentales a particularidades de estilo del repertorio frecuentado; adecuación de los recursos expresivos a particularidades de la obra.	**ARREGLOS INSTRUMENTALES** **de melodías y canciones que incluyen:** bajos, notas pedal y bordones sobre la tónica, la dominante y la mediante, acompañamientos de ostinatos y rellenos rítmicos; roles de solista dentro del conjunto; adecuación de los recursos instrumentales a particularidades de estilo del repertorio frecuentado; adecuación de los recursos expresivos a particularidades de la obra.

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS		
TIEMPO, DINÁMICA, FRASEO Y ARTICULACIÓN *Adecuación de la ejecución musical a la velocidad y los cambios dinámicos y de articulación de melodías y canciones.*	**TIEMPO, DINÁMICA, FRASEO Y ARTICULACIÓN** *Adecuación de la ejecución musical a la velocidad y los cambios dinámicos y de articulación de melodías y canciones.*	**TIEMPO, DINÁMICA, FRASEO Y ARTICULACIÓN** *Adecuación de la ejecución musical a la velocidad y los cambios dinámicos y de articulación de la obra musical.*
JUEGO CONCERTANTE *Interpretación vocal e instrumental alternando diferentes roles, proyectando juegos concertantes entre solista y conjunto.*	**JUEGO CONCERTANTE** *Interpretación vocal e instrumental alternando diferentes roles, proyectando juegos concertantes entre solistas y diferentes conjuntos.*	**JUEGO CONCERTANTE** *Interpretación vocal e instrumental alternando diferentes roles, proyectando juegos concertantes de solistas dentro del conjunto.*
Traducción en gráficas, por analogía, de la estructura formal y de los tipos de concertación utilizados en obras musicales.	*Traducción en gráficas, por analogía, de la estructura formal y de los tipos de concertación utilizados en obras musicales.*	*Traducción en gráficas, por analogía, de la estructura formal y de los tipos de concertación utilizados en obras musicales.*
ARREGLOS MUSICALES *Producción musical (vocal instrumental corporal), atendiendo en el arreglo a rasgos característicos melódicos, rítmicos, armónicos y formales de obras del repertorio musical compartido.*	**ARREGLOS MUSICALES** *Producción musical (vocal instrumental corporal), atendiendo en el arreglo a rasgos característicos melódicos, rítmicos, armónicos y formales de obras del repertorio musical compartido.*	**ARREGLOS MUSICALES** *Producción musical (vocal instrumental corporal), atendiendo en el arreglo a rasgos característicos melódicos, rítmicos, armónicos y formales de obras del repertorio musical compartido.*

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
RELATOS SONOROS *Producción de relatos sonoros que incluyen descripciones sonoras de situaciones cotidianas y/o del entorno, en vivo y/o grabadas, especulando con el comportamiento del sonido en un atributo y seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo con el argumento/trama de la historia.*	**RELATOS SONOROS** *Producción de relatos sonoros que contienen sonidos de paisajes, objetos, animales, personas y descripciones sonoras del entorno, en vivo y/o grabadas, especulando con el comportamiento del sonido en sus atributos y seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo con el argumento/trama de la historia.*	**RELATOS SONOROS** *Producción de relatos sonoros de imágenes figurativas que contienen paisajes, objetos, animales, personas y descripción sonora de situaciones cotidianas y/o del entorno, en vivo y/o grabadas, especulando con el comportamiento del sonido en sus atributos y seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo con el argumento/trama de la historia.*
JUEGOS VERBALES Y DE MOVIMIENTO *Producción rítmica sobre textos poéticos, atendiendo a las vinculaciones entre ritmo musical y ritmo de la lengua materna.*	**JUEGOS VERBALES Y DE MOVIMIENTO** *Producción rítmica sobre textos poéticos, atendiendo a las vinculaciones entre ritmo musical y ritmo de la lengua materna.*	**JUEGOS VERBALES Y DE MOVIMIENTO** *Producción rítmica sobre textos poéticos, atendiendo a las vinculaciones entre ritmo musical y ritmo de la lengua materna.*
Producción de relaciones sincrónicas entre movimiento/sonido palabra, con igual distribución de las acciones en el tiempo.	*Producción de relaciones sincrónicas entre movimiento/sonido/palabra, con igual/diferente distribución de las acciones en el tiempo.*	*Producción de relaciones sincrónicas entre movimiento/sonido/palabra, con igual/diferente distribución de las acciones en el tiempo.*
ARREGLOS VOCALES *Interpretación de un repertorio de canciones que proponen juegos de roles, juegos de prendas, movimiento corporal, etc.*	**ARREGLOS VOCALES** *Interpretación de un repertorio de canciones que favorecen el juego de roles, la improvisación cantada, el movimiento corporal, etc.*	**ARREGLOS VOCALES** *Interpretación de un repertorio de canciones pertenecientes a diferentes repertorios y que favorecen el juego dramático, de rápida reacción, los roles solísticos dentro del conjunto, etc.*

EJE: ***La Música como manifestación expresiva***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Improvisación de motivos melódicos, con acuerdo con el contexto métrico y tonal, como consecuentes de antecedentes presentados, como rellenos melódicos y como introducciones, interludios y/o codas, en melodías y canciones. Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional, según la trama argumental de la obra.	*Improvisación de motivos melódicos con acuerdo con el contexto métrico y tonal y como consecuentes de antecedentes presentados, como rellenos melódicos y como introducciones, interludios y/o codas, en melodías y canciones. Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional, según el carácter de la obra.*	*Improvisación de motivos melódicos con acuerdo con el contexto métrico y tonal y como consecuentes de antecedentes presentados, como rellenos melódicos y como introducciones, interludios y/o codas, en melodías y canciones. Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional, según el carácter de la obra.*
ARREGLOS MUSICALES Y ESTILO *Interpretación y producción vocal/ instrumental, seleccionando las fuentes sonoras y adecuando los modos de ejecución a las características expresivas (carácter, cambios dinámicos, cambios de articulación) a la velocidad media y al estilo de la obra.*	**ARREGLOS MUSICALES Y ESTILO** *Interpretación y producción vocal/ instrumental, seleccionando las fuentes sonoras y adecuando los modos de ejecución a las características expresivas (carácter, cambios dinámicos, cambios de articulación) a la velocidad media y al estilo de la obra.*	**ARREGLOS MUSICALES Y ESTILO** *Interpretación y producción vocal/ instrumental, seleccionando las fuentes sonoras y adecuando los modos de ejecución a las características expresivas (carácter, cambios dinámicos, cambios de articulación) a la velocidad media y al estilo de la obra.*

5 Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la Música en el Primer Ciclo

La Educación Musical en el Primer Ciclo de la EGB deberá brindar oportunidades para que alumnos y alumnas participen en actividades significativas con la música, por medio de las cuales logren comprender rasgos característicos de un repertorio de obras musicales, de su entorno de pertenencia y de otras procedencias y desarrollen habilidades interpretativas que le permitan expresarse, a través de la producción musical, por medio del canto y de la ejecución instrumental individual y concertada.

El aprendizaje de la música, al igual que el de otras disciplinas, requiere del diseño de un proyecto didáctico apropiado. No es suficiente poner a alumnos y alumnas en contacto con materiales musicales, tocando instrumentos y cantando para que el desarrollo musical se produzca. La cognición desempeña un importante papel en el aprendizaje musical. Este último implica el logro de un tipo de pensamiento que avanza de modo similar al desarrollo de la lengua materna, esto es, desde niveles de operación intuitiva hacia niveles de conciencia creciente.

En tanto forma de expresión, la música se manifiesta en la práctica, a través de la producción y la interpretación musical y su comprensión implica el acceso a un sistema de relaciones estructurales con el correspondiente uso de reglas y convenciones.

Para que exista progreso en el aprendizaje, es necesario que los contenidos conceptuales y procedimentales se enseñen de manera secuenciada y gradual. Se podrá propender así al desarrollo de procedimientos que, integrándose de modo creciente conformen una trama que dé por resultado el desarrollo musical de los niños y de las niñas. Cada encuentro con la música debería ser entendido como la realización de un proyecto tentativo, en el que el docente se plantea una hipótesis, un problema a resolver y para el cual se trazan algunas vías de solución, las que serán "contrastadas" en el aula. A la luz de los resultados obtenidos se generarán nuevas hipótesis para el encuentro siguiente, las que a su vez darán origen a nuevas problemáticas, y así sucesivamente. Este modo de concebir la enseñanza permite trazar estrategias en las que cada paso es parte de un proyecto constructivo conjunto entre el facilitador y los alumnos con una meta principal: el aprendizaje musical. El éxito en el diseño del proyecto de clase, dependerá del cuidado con que el/la docente atienda a una multiplicidad de factores entre los que se cuentan las disposiciones iniciales o "de entrada" de los estudiantes, esto es, los aprendizajes que se encuentran disponibles al momento de emprender uno nuevo, las demandas del grupo en cuanto a sus particulares y diversos intereses y las particularidades de los nuevos contenidos de aprendizaje. Arreglar la situación de clase de modo de atender a los requerimientos de alumnos y alumnas en la diversidad, demanda que el/la docente seleccione motivos de trabajo que permitan diferentes tipos de inclusiones de los participantes, por ejemplo: roles de solista, dúos, tríos y de pequeños conjuntos vocales e instrumentales dentro del conjunto mayor y ejecuciones que demandan diferentes tipos de destrezas. Así, por ejemplo, algunos alumnos o alumnas podrán "llevar" la base rítmica de un arreglo por su precisión en el mantenimiento del tempo, mientras que otros/as podrán improvisar motivos melódicos con la ayuda de un kazoo-a la manera del jazz- para iniciar una ejecución de conjunto, mientras un grupo, bate castañetas en contratiempo para acompañar el canto colectivo; habrá quienes se destaquen como "pregoneros/as" en el recitado de una copla tradicional, y quienes puedan evocar e imitar con precisión el canto de algunos pájaros del lugar cuyos sonidos se constituirán en los "protagonistas" de una descripción sonora. La consideración de la diversidad de posibilidades de desempeño musical competente disponibles en el grupo, requiere tener en mente un "mapa" de insumos a considerar en el

momento de diseñar cada encuentro con alumnos y alumnas, lo que favorecerá un desarrollo armónico y personal de los/las estudiantes. Esta concepción de una educación musical para todos, en la que cada uno tenga la oportunidad de realizar un aporte de valor al resultado del conjunto, resulta muy cara para el logro de las metas afectivas del aprendizaje musical y viene a contrastar con aquellas viejas tradiciones de la enseñanza musical en las que existían los dotados y los "negados" para la actividad. En este caso, por el contrario, la mano experta del maestro o maestra, al tomar en cuenta los requerimientos de cada uno de los miembros del grupo, en el diseño de la situación de aprendizaje, tornará al momento de aprender en una experiencia única, deseada, placentera, esperada con renovado interés. En la medida que cada uno/a pueda, a partir de lo que puede hacer, incluirse en una actividad de aprendizaje se irá configurando paulatinamente un compromiso creciente por el desempeño musical y se desarrollará una capacidad de juicio crítico de las producciones propias y de los demás. Cada proyecto de clase deberá constituir para el grupo en su conjunto y para cada uno de sus miembros un nuevo desafío a emprender. Al mismo tiempo, en el contexto de una situación de interacción propicia, cada estudiante podrá contribuir, con su aporte crítico, al logro de los resultados del conjunto.

6 Lineamientos de acreditación para el Primer Ciclo

- Cantar, atendiendo al fraseo y dotando a la interpretación de recursos expresivos.
- Acompañar instrumentalmente melodías y canciones, utilizando variedad de fuentes sonoras.
- Concertar acciones musicales al unísono y a una parte con acompañamiento.
- Concertar vocal e instrumentalmente en vivo y con bandas grabadas.
- Discriminar auditivamente y producir relaciones sonoras con diferencias, en un solo atributo.
- Utilizar diferentes modos de acción al ejecutar fuentes sonoras.
- Utilizar el sonido para producir descripciones sonoras de situaciones cotidianas del entorno natural y social inmediato.
- Identificar por audición secciones de obras musicales y sus relaciones formales de igualdad y contraste.
- Identificar por audición el juego concertante vocal e instrumental, atendiendo a las relaciones de entradas y cierres sucesivos y simultáneos entre las partes.
- Improvisar motivos melódicos, apoyándose en fórmulas armónico - tonales (abierta y cerrada).
- Improvisar motivos rítmicos con acuerdo a características rítmico - métricas y en sincronía con unidades temporales regulares.
- Traducir relaciones sonoras, representando corporalmente y en gráficas por analogía el comportamiento del sonido en el campo de las duraciones y de las alturas.
- Desarrollar una actitud de curiosidad y atención ante el fenómeno musical.
- Compartir, con los pares, materiales sonoros, interpretaciones y producciones musicales.
- Participar con creciente interés en actividades musicales.

7 Articulación

Articulación de la propuesta curricular de Musica para el Primer Ciclo de la Educación Básica desde el Nivel Inicial

Las prácticas musicales comenzadas en el Nivel Inicial se continúan en el primer ciclo de la Educación General Básica. El aprendizaje musical en el nivel inicial promueve el desarrollo de un conocimiento de índole exploratoria con materiales, modos y medios propios del lenguaje musical, donde se establecen los primeros ordenamientos entre sus componentes, dando lugar a formas iniciales de representación. Así, por ejemplo, el decir si el que comienza a cantar es un hombre o una mujer y quién es el que continúa, es una actividad que da cuenta del uso de la mente de una manera coherente con particularidades y rasgos característicos de la obra musical. El proceso de construcción del aprendizaje musical continúa en el primer ciclo de la EGB con el desarrollo de habilidades de recepción, interpretación y producción que permitirán analizar e integrar un número creciente de relaciones entre elementos del lenguaje musical. Las prácticas musicales en este nivel dotarán a los estudiantes de los recursos iniciales que les permitirán el logro de niveles crecientes de independencia, tanto en las actuaciones individuales como en las de conjunto. Los procedimientos para el uso apropiado de materiales y medios en la práctica musical comienzan a configurarse en una construcción por aproximaciones sucesivas que continuará a lo largo de los ciclos restantes.

Articulación de la propuesta curricular de Musica desde el Primer Ciclo de la Educación Básica 2

Los aprendizajes del primer ciclo de la EGB dan paso al logro de modalidades operativas más complejas que incluyen un mayor número de componentes del lenguaje musical operando en forma simultánea en el transcurso de las producciones musicales. El desarrollo de las competencias musicales permite configurar representaciones mentales más precisas y elaboradas que dotan a los y las estudiantes de mayores posibilidades de respuesta musical y que permiten ir construyendo estrategias para resolver problemas de índole musical, como por ejemplo, decidir la instrumentación de una obra musical, basándose en criterios relativos al estilo y a las particularidades de la obra, concertar realizaciones vocales e instrumentales, atendiendo a las relaciones entre solistas y conjuntos o por fin identificar por audición los resultados de la propia realización y establecer los ajustes necesarios en el transcurso de la práctica musical.

7 Bibliografía consultada

- DELALANDE, F. (1994). La Música es un juego de niños. Bs. As.: Ricordi.
- FRANCÉS, R. (1984). La Perception de la Musique. París: Libraire Philosophique J.Vrin.
- GALDAMES, V.; DOMINGUEZ, P. Y SCHKOLNIK, S. (1992). Sonabras y Palabridos. Santiago de Chile: Teleduc.
- LEHMANN, P. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo, en Gainza (b.h.de), La Educación Musical frente al futuro. Bs. As.: Editorial Guadalupe.
- MALBRÁN, S. (1991). El aprendizaje musical de los niños. Bs. As.: Editorial Actilibro.
- MALBRÁN; FURNÓ; MARTINEZ; SHIFRES. (1993). Aplicación y Análisis de resultados de un instrumento objetivo para medir el nivel de dificultad de melodías y canciones. Informes finales de Investigación. La Plata: Facultad de Bellas Artes. U. N.
- MALBRÁN, S.; MARTÍNEZ, CH.; SEGALERBA, M.G. (1994). Audiolibro Y. La Plata.: Ediciones Las Musas.
- MARTÍNEZ, I. (1994). El Ritmo Musical de Canciones y la Fluencia Discursiva. Un Estudio Empírico. Santiago de Chile: Primer Congreso Internacional de Educación Musical. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actas del congreso.
- MARTÍNEZ, I. (1996). Contenidos Básicos Comunes desarrollados por año de ciclo. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- SALZER, F. (1990). La Audición Estructural. La coherencia tonal en Música. Barcelona.: Ed. Labor.
- SLODOBA, J. (1985). The Musical Mind. New York.: Oxford University Press.

Disciplina Plástica

1 Introducción

Este material intenta ser un marco de referencia que permita operativizar las propuestas de enseñanza de la Educación Plástica.
Fue elaborado teniendo en cuenta un proceso de retroalimentación, generador de acciones cada vez más eficaces para mejorar su calidad; sin embargo es necesario ponerlo en práctica para confrontarlo con la realidad y realizar los ajustes correspondientes y las adaptaciones institucionales.

Los contenidos procedimentales suelen ser el punto de partida para arribar a construcciones conceptuales, pero es necesario tener en cuenta que tan importante es el proceso como el resultado final.

En la práctica del aula es necesario que los contenidos, diferentes en cada eje, sean trabajados integradamente. Como consideración se debe tener en cuenta la integración de los aprendizajes.

2 Fundamentación

¿Qué es la Plástica?

La inteligencia nos permite la capacidad de preguntar, hallar respuestas, descubrir formas y orden, repensar, reestructurar y hallar nuevas relaciones que, constituyen un proceso constante de asimilación y proyección.
El dibujo, la pintura, la construcción, constituyen un proceso complejo de seleccionar, interpretar y reformar elementos para resignificarlos, configurando información y comunicación. Esta comunicación propone nuevos modos de relación con uno/a mismo/a, con el/la otro/a y con el conjunto social, planteando la apropiación de un lenguaje diferente, no verbal, que permitirá interactuar con el mundo y operar en la realidad.

Este lenguaje contribuye además a desarrollar las capacidades de percepción, expresión, creación y comprensión, fortaleciendo la identidad personal y social; es un lenguaje sin fronteras, que puede ser captado por personas de diferentes culturas, idiomas, nacionalidades; además es el vehículo más directo para informar: lo utiliza el niño y la niña para expresar sus sensaciones, el/la empresario/a para publicar sus productos, el/la técnico/a para expresar sus ideas sobre el diseño de una máquina o un edificio, el/la artista para plasmar su concepto de belleza. Como en todo lenguaje hay un/a emisor/a, un/a receptor/a, un mensaje y un código (una serie de leyes que configuran el lenguaje).

¿Para qué se enseña la Plástica en la escuela: La Educación Plástica en la Educación General Básica?

Las artes plásticas, al igual que otras áreas del currículum, disponen de argumentos suficientes para justificar su valor y su significación educativa.

En primer lugar, desde las primeras satisfacciones personales en la expresión espontánea, fortuita e inintencional, los niños y las niñas descubren rápidamente el carácter comunicacional de sus dibujos, pinturas, modelados y el carácter público del conjunto de símbolos que permiten comunicar un contenido. En segundo lugar, descubren también, el valor que las actividades plásticas tienen por sí mismas y que son un medio más para construir la autonomía, afirmar la identidad y la autoestima, enriqueciendo sus capacidades y conocimientos. Y en tercer lugar, leer la imagen posibilita por un lado descubrir las imágenes que uno hace, las que uno quiere hacer y las que hacen los demás.

Surge así lo diferente, lo parecido, lo repetido, lo creativo, lo descriptivo, las dificultades y los logros. La Educación Plástica no busca formar artistas sino favorecer el desarrollo de potencialidades expresivas, ampliando las capacidades cognitivas, metacognitivas, perceptivas, sensitivas, afectivas y sociales, comprendidas en los procesos de producción artística. En este marco se propone una alfabetización estética que posibilite:

- El desarrollo de capacidades de utilización y apropiación de los códigos del lenguaje plástico para la expresión y comunicación.
- El conocimiento de dichos códigos como facilitadores de modos de relación con uno mismo, con los otros y con el colectivo social.
- La valoración de manifestaciones plásticas, en tanto parten del patrimonio cultural de

la comunidad de pertenencia y de otras.

- La aproximación a múltiples discursos sociales.

¿Cómo se enseña Plástica en la Educación General Básica?

Desde que se organizaron los planes de estudio para la enseñanza primaria desde el siglo pasado, lo que se enseñaba en la escuela era "Dibujo". Esta denominación se mantuvo hasta casi la segunda mitad de nuestro siglo, la época de las grandes reformas educativas. A partir de 1950 fue cuando empezó a denominarse Actividades Plásticas o Expresión Plástica. Actualmente proliferan nuevas denominaciones que aluden a lo gráfico, la educación estético - expresiva, la plástica - visual o la imagen visual. Estos cambios responden a un interés constante de renovar el carácter de la disciplina, conforme cambian las concepciones educativas y se transforma el panorama artístico. Influyen en estos enfoques las diversas tecnologías que han participado y participan de la historia de la imagen acotando terrenos autónomos: fotografía, cine, video, animación, historieta, infografía, etc. Estas tecnologías, a su vez, han sido utilizadas como recurso instrumental en el resto de las actividades artísticas. La imagen no es otra cosa que la concretización visual de una determinada sociedad y no puede entenderse en desvinculación con los procedimientos técnicos que permiten la emergencia concreta de las imágenes.

Hoy, en el proyecto de una comunidad educativa, «la plástica» debe ocupar un espacio propio que privilegie la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales focalizados en un saber, un saber hacer y un saber ser, propios del área. Los contenidos conceptuales, de poca tradición en la enseñanza de este campo del conocimiento, adquieren un lugar propio y específico. Mientras que los procedimentales, con un mayor desarrollo en este campo de la enseñanza, adquieren especial relevancia, en función de su organización, fundada en criterios pedagógicos - didácticos. Los contenidos actitudinales propenden, por su parte, al desarrollo personal y sociocomunitario, consolidando proyectos de expresión y comunicación, tendientes a la valoración del trabajo personal y cooperativo, al respeto por la propia creación y la de los otros, a la apreciación y resguardo del patrimonio cultural.

3 Expectativas de logros

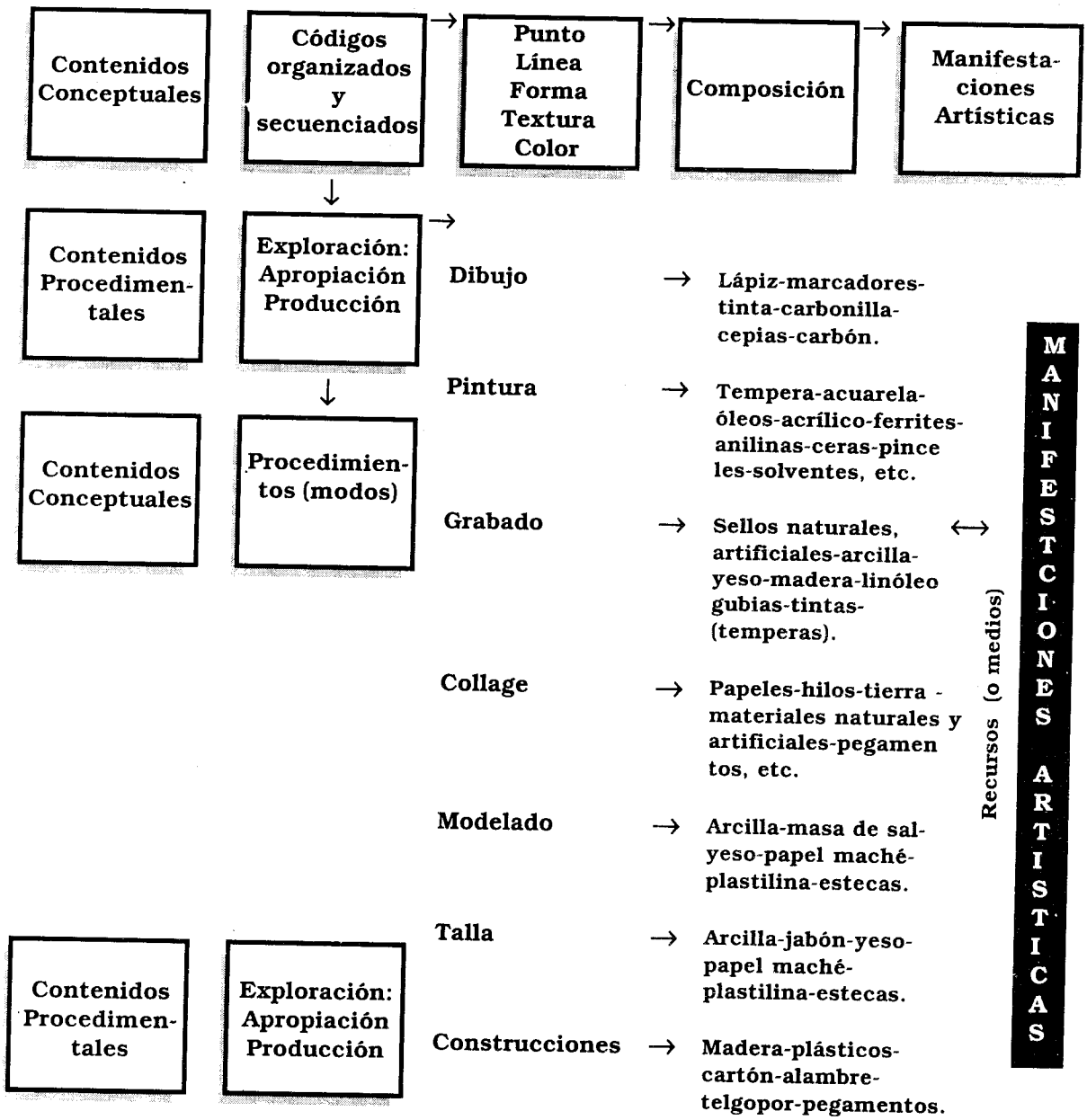
Al finalizar el primer ciclo de la Educación General Básica se espera que los alumnos y las alumnas logren:

- Desarrollar la capacidad de observación.
- Identificar los elementos constitutivos del lenguaje visual y su modo de organización.
- Descubrir, a través del lenguaje visual, nuevas posibilidades de comunicación, representación y expresión.
- Diferenciar la bidimensión de la tridimensión.

- Explorar y utilizar soportes y formatos, herramientas y materiales, tanto en la bidimensión como en la tridimensión.
- Valorar el intercambio de experiencias, como fuente de aprendizaje.

4 Contenidos

Criterios de Selección y Organización



Los contenidos procedimentales se hacen significativos a través de la exploración, apropiación y producción de conceptos y de obras. Los procedimientos de exploración se inician con apropiaciones sensoriales y lúdicas que se van complejizando en relaciones, experimentaciones, observaciones, lecturas múltiples y diversas. Promueven la alfabetización en estos lenguajes con el fin de acceder al uso de los mismos y operar en la realidad. Los procedimientos de apropiación posibilitan el descubrimiento e inversión de técnicas de trabajo, manipulación de herramientas y materiales con el objeto de ampliar las posibilidades de representación. Los procedimientos de producción implican la concreción formal estética de proyectos expresivos-comunicativos en los que se encuentran involucrados contenidos conceptuales y actitudinales como forma de expresión individual o grupal. La producción es el marco de profundización conceptual y de desarrollo de habilidades técnicas.

Partiendo de los contenidos procedimentales se elaborarán las construcciones conceptuales que permitirán la apropiación de los códigos del lenguaje y de los modos del hacer. Para este fin es conveniente un acercamiento a las manifestaciones artísticas, familiarizándose con la lectura de diversas producciones universales, regionales y locales para ampliar el campo referencial de los alumnos.

Ejes: Conceptualización - descripción

Los contenidos curriculares se presentan agrupados en tres ejes. Cada uno nuclea contenidos conceptuales y procedimentales, los cuales se organizan y jerarquizan por ciclo. Los contenidos, diferentes en cada Eje, deben operar en la práctica de manera integrada.

La denominación es la siguiente:

- ***La Plástica como sistema de signos:*** referido a la exploración y adquisición gramatical y funcional del lenguaje plástico. La apropiación de estos conceptos posibilitará una producción reflexiva, facilitando su uso con progresiva autonomía.

- ***Los Modos y Medios Plásticos:*** referido a los saberes del hacer y a la exploración de posibilidades expresivas dadas por materiales, soportes y herramientas. Procuran un desarrollo progresivo de las habilidades de selección, organización y elaboración de propuestas artísticas.

- ***La Plástica: sus manifestaciones expresivas:*** referido a la expresión estética de las producciones propias y ajenas y de otros contextos espacio-temporales.

Propuesta de Contenidos

Contenidos Actitudinales

Estos contenidos promueven la consolidación de actitudes de confianza, auto afirmación, creatividad, gusto y respeto por el trabajo autónomo y por el trabajo con otros. Trabajar con el lenguaje plástico permitirá comprometerse en la defensa y respeto por las producciones propias y de sus pares, además de promover actitudes de cooperación y aprecio por la pertenencia al grupo y a la comunidad, propiciando la valoración del patrimonio cultural y de las manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos.

Los contenidos correspondientes al conocimiento científico - tecnológico favorecen actitudes de búsqueda de respuestas nuevas y disposición hacia la indagación, revisando resultados y aceptando nuevos desafíos.

En cuanto a actitudes relativas a la expresión y comunicación, se promueven la aceptación y respeto por las reglas acordadas, la utilización precisa del vocabulario técnico y una postura reflexiva y crítica ante los mensajes del entorno.

Los contenidos actitudinales a promover desde esta disciplina son:

En cuanto al desarrollo de la expresión y la comunicación

- Compromiso emocional en el hacer.
- Variedad de respuestas en las producciones.
- Reflexión sobre los productos obtenidos y las estrategias utilizadas .

En cuanto al desarrollo ético

- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas.
- Respeto por las posibilidades expresivas de los otros y sus limitaciones motrices.
- Valoración del intercambio de experiencias como fuente de aprendizajes.

En cuanto al desarrollo socio-comunitario

- Valoración de la identidad cultural.
- Valoración del trabajo cooperativo.
- Respeto por los materiales, herramientas y espacio de trabajo.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales

La Plástica como sistema de signos

→ *contenido se repite, varía la técnica para la producción o la propuesta temática*

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
LA IMAGEN **Signos básicos:** fija y en movimiento - Bi- tridimensional.	- Observación de imágenes en el entorno. - Reconocimiento de elementos visuales que la componen en la bi y la tridimensión y en el movimiento. - Organización y experimentación en múltiples combinaciones.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
EL PUNTO COMO UNIDAD PLÁSTICA **Característica formal:** igual – desigual. **Tamaño:** grande-pequeño. **Agrupamiento:** semejanza, proximidad, continuidad.	- Observación orientada del punto en el entorno natural (estrellas- constelaciones). - Observación orientada del punto en el entorno social (escritura, dibujos por computadora). - Exploración de diferentes dimensiones y formatos. - El punto como mancha por concentración y dispersión. - Elaboración individual y colectiva de imágenes. - Observación orientada de la línea en el entorno natural. (ramas, horizonte).	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→

La Plástica como sistema de signos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
LA LÍNEA COMO SUCESIÓN DE PUNTOS **Característica formal:** recta-curva. **Posición:** vertical, horizontal, oblicua. **Combinación de líneas:** quebrada, angular, ondulada.	- Observación orientada de la línea en el entorno social. (cables de luz, torres de radioemisión). - Registro de información a través de la exploración lúdica. - Exploración de combinaciones de líneas con distintos materiales y herramientas. - Categorización de las variables obtenidas.	→	→	→	→
LA FORMA COMO ELEMENTO PLÁSTICO DEFINIDO POR LA LÍNEA **Característica formal:** abierta-cerrada; regular-irregular; figurativa-no figurativa.	- Observación orientada de la forma en el entorno natural. (nubes-árboles). - Observación orientada de la forma en el entorno social (baldosas-números). - Exploración y utilización de las técnicas básicas: Dibujo-Pintura-Grabado-Modelado-Construcción. - Utilización de herramientas adecuadas para cada técnica.	→	→	→	→

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
ESPACIALIDAD DE LA FORMA **Plana:** superficie bidimensional ocupada por la forma representada **Volumétrica:** espacio real ocupado por un cuerpo.	- Observación orientada de formas volumétricas y planas en el entorno natural (naranja-hoja de árbol). - Observación orientada de formas volumétricas y planas en el entorno social (pelota-hoja de dibujo). - Registro de información a través de la exploración lúdica y simbólica. - Selección de elementos para composiciones bi y tridimensionales. - Utilización de técnicas básicas: dibujo-modelado. - Categorización de las variables obtenidas. - Reconocimiento de las herramientas y materiales para la bidi y tridimensión.	→	→	→	→
LA TEXTURA COMO CALIDAD EXPRESIVA DE LA MATERIA **Visual:** aquella calidad percibida con la vista.	- Observación senso-motriz de la textura en el entorno natural (corteza de árboles, caracoles). - Observación senso-motriz de la textura en el entorno social (textiles).	→	→	→	→

La Plástica como sistema de signos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Táctil: aquella calidad percibida con el tacto.	- Registro de información del mundo circundante a través de la exploración multisensorial y lúdica. - Exploración de materiales y herramientas par conocer distintas calidades y cualidades expresivas. - Categorización de las variables obtenidas. - Relación de sentidos y percepciones.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
EL COLOR COMO SENSACIÓN Y COMO CALIDAD DE LOS OBJETOS **Colores Primarios:** colores percibidos o aplicados en su máxima saturación. **Colores Secundarios:** colores logrados mediante mezclas por pares de primarios.	- Observación y reconocimiento del color en el entorno natural (árbol verde-cielo celeste). - Observación y reconocimiento del color en el entorno social (auto rojo, lápiz azul). - Registro de información a través de la exploración lúdica. - Aplicación del color en imágenes observadas e imaginadas. - Relación color-objeto. - Organización de familias de colores.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Colores neutros: colores logrados mediante mezcla con blanco, negro o grises (complementario).		→	→	→	→
		→	→	→	→
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra. **Figura-fondo:** la figura como superficie rodeada y el fondo como superficie restante.	- Observación e identificación en el entorno natural de los elementos de la composición (paisaje).	→	→	→	→
	- Observación e identificación en el entorno social de los elementos de la composición (aula).	→	→	→	→
	- Exploración y utilización de las técnicas básicas: dibujo - modelado (altorrelieves), Grabado (monocopias).	→	→	→	→
	- Iniciación en la composición del espacio.	→	→	→	→
	- Reconocimiento de cierta organización de los elementos en producciones propias y de sus pares.	→	→	→	→

La Plástica como sistema de signos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra. **Ritmo:** el ritmo como la repetición ordenada de los elementos, que produce sensación de movimiento.	- Observación y reconocimiento del ritmo en el entorno natural (nervaduras, el paso al caminar). - Observación y reconocimiento del ritmo en el entorno social (escaleras, tablas de multiplicar). - Exploración del ritmo corporal. Registros gráficos equivalentes a esos ritmos encontrados. - Elaboración de proyectos visuales con imágenes fijas y en movimiento.	→	→	→	→
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra. **La proporción:** la proporción como la relación entre las partes que componen un todo y entre éste y el total de la obra. Relaciones de: *mayor-menor *igual-desigual-semejante.	- Observación y reconocimiento de las relaciones de medidas en el entorno natural (cuerpo humano). - Observación y reconocimiento de las relaciones de medidas en el entorno social (talles en las vestimentas). - Relación proporcional a través de la exploración lúdica. Utilización de las técnicas de: dibujo, modelado, construcciones.	→	→	→	→

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
	- Categorización de las variables obtenidas. - Experimentación en la tridimensión, representando relaciones de medidas.	→ →	→ →	→ →	→ →
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra. **Puntos de vista:** el tamaño como relación con la distancia.	- Observación y reconocimiento a partir de la información del mundo exterior: (árboles cercanos- grandes; árboles lejanos-pequeños); (carteles cercanos-grandes; carteles lejanos-pequeños). - Registro de información, a través de la observación. - Elaboración de imágenes, a partir de la indagación de estos elementos. - Categorización de las variables obtenidas.	→ → →	→ → →	→ → →	→ → →
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra.	- Observación y reconocimiento a partir de la información del mundo exterior en el entorno natural (la montaña y el lago). - La información del mundo exterior en el entorno social (la balanza).	→ →	→ →	→ →	→ →

La Plástica como sistema de signos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Equilibrio: el equilibrio como la distribución de las partes, de manera tal que el TODO llegue a una situación de reposo.	- Observación y reconocimiento a partir de la utilización de técnicas básicas: dibujo, modelado, construcción en la elaboración de proyectos visuales. - Exploración y reconocimiento de diferentes procedimientos y materiales. - Relación de pesos y tamaños.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
Composición: organización entre las partes que intervienen en la obra. **Armonía:** unidad de una obra, incluido el color.	- Observación y reconocimiento sensible de la armonía en el entorno natural (el paisaje). - Observación y reconocimiento sensible de la armonía en el entorno social (cartel publicitario). - Organización y selección de elementos visuales para la composición. - Elaboración de proyectos visuales con imágenes de diferentes tipos. - Relación de tamaños y proporciones, colores, sonidos, textos, movimientos, en el espacio.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→

La Plástica como sistema de signos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
	- Reconocimientos de conceptos y procedimientos en la bi y tridimensión. - Uso de herramientas y materiales. - Descubrimiento de otros espacios y movimientos.	→	→	→	→

Los modos y Medios Plásticos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Los procedimientos o modos de representación en el espacio bidimensional: dibujo, pintura, grabado/monocopia, cortado y pegado.	- Conocimiento del proceso específico de cada modo o procedimiento plástico. - Producción de imágenes. - Uso adecuado de herramientas y materiales a utilizar, de acuerdo con el procedimiento aplicado. - Combinación de materiales y procedimientos e investigación de resultados. - Desarrollo de destrezas psicomotrices - Ampliación del campo referencial.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
Los procedimientos o modos de representación en el espacio tridimensional: Modelado/construcción.	- Conocimiento del proceso específico de cada modo o procedimiento plástico. - Producción de imágenes. - Uso adecuado de herramientas y materiales a utilizar, de acuerdo con el procedimiento aplicado. - Combinación de materiales y procedimientos e investigación de resultados. - Desarrollo de destrezas psicomotrices.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→

Los modos y Medios Plásticos

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
Los medios o recursos para la representación de imágenes: soportes, herramientas y materiales.	- Exploración e identificación de recursos convencionales y no convencionales. - Selección, organización y experimentación con esos recursos. - Producción individual y colectiva de imágenes fijas y en movimiento con diversos materiales, herramientas y soportes, según objetivos predeterminados.	→	→	→	→
		→	→	→	→
		→	→	→	→

LA PLÁSTICA: ***sus manifestaciones expresivas***

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
El lenguaje plástico: elementos que lo conforman.	- Comprensión de la Plástica como lenguaje comunicacional. - Reconocimiento de diferentes formas de construir imágenes (dibujo, fotografía, cine). - Reconocimiento en las imágenes de mensajes simples.	→	→	→	→
Formas de expresar y comunicar.	- Selección de códigos y procedimientos, teniendo en cuenta la idea a comunicar. - Identificación de tiempos y espacios en la representación. - Reconocimiento de diferentes formas de construir imágenes. - Relación de distintas calidades materiales con la significación que dan a la imagen.	→	→	→	→
Estilos: realista, fantástico.	- Comprensión de las funciones expresivas de estos estilos. - Comprensión entre diferentes maneras de significar las imágenes.	→	→	→	→

LA PLÁSTICA: ***sus manifestaciones expresivas***

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Conceptuales	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***	***Conceptuales***	***Procedimentales***
La obra de arte.	- Aproximaciones orientadas a expresiones plásticas.	→	→	→	→
	- Iniciación en la participación atenta, respetuosa e interesada como perceptor/a-espectador/a.	→	→	→	→
	- Codificación y descodificación orientada en la obra de arte.	→	→	→	→
	- Movilización de la curiosidad y creatividad a partir del contacto con producciones de diferentes culturas.	→	→	→	→
	- Identificación en la obra de ARTE de los procedimientos y recursos utilizados.	→	→	→	→
	- Formación de hábitos socio-culturales mediante el conocimiento de museos, Salas de Arte, talleres de artistas locales.	→	→	→	→
	- Interpretación de mensajes en las producciones artísticas.	→	→	→	→
	- Confrontación de opiniones acerca de exposiciones plástico visuales de distinto tipo.	→	→	→	→

5 Orientaciones Didácticas

Esta propuestà intenta superar ciertos enfoques de décadas pasadas, al incorporar a la enseñanza de la Plástica en la Escuela, los desarrollos alcanzados en este campo y en el de su didáctica. En la actualidad, la investigación se centra en un amplio marco, producto de la Teoría del Arte, la Estética, y el desarrollo de los Lenguajes Artísticos e incorpora los aportes de las ciencias, la tecnología, las teorías de la comunicación y de la imagen.
De acuerdo con este enfoque se propende a una cultura global del arte, adecuada al contexto y a las necesidades individuales, que permita acceder a un saber, a un saber hacer, reflexivo y crítico. Reconoce el hecho artístico como un fenómeno sociocultural que se integra al patrimonio cultural y que posibilita el conocimiento de los lenguajes artísticos como códigos de expresión y comunicación, creadores de universos distintos del natural. Las propuestas actuales de enseñanza de las artes se orientan a desarrollar, ampliar, profundizar y modificar conocimientos previos acerca del mundo y considerar variadas estrategias que incluyen la manipulación, la observación, la investigación y la exploración, como situaciones de aprendizaje. Además permiten la articulación de los contenidos del área con las demás áreas del currículum, favoreciendo un abordaje multidisciplinar de las problemáticas culturales y sociales y promueven actividades de integración grupal que contribuyen a consolidar actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones o soluciones diferentes.

Se sugieren los siguientes criterios para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes:

- Criterios que apuntan a una evaluación de índole cognoscitiva, referidos al aprendizaje conceptual.
- Criterios que apuntan a una evaluación de la expresión- comunicación, referidos al logro técnico -personal, la carga expresiva o intención de comunicar una idea o una vivencia, la capacidad para enfocar un problema a través de diferentes procedimientos o materiales, la fluidez de ideas o imágenes representadas.
- Criterios que apuntan a una evaluación de índole formativa referentes a la participación, la integración grupal, la colaboración, la responsabilidad, la confianza en sí mismo.

6 Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo deberá constatarse que alumnos y alumnas puedan:

- Identificar los elementos constitutivos del lenguaje visual.
- Reconocer y descubrir algunos de los elementos del lenguaje visual, presentes en el entorno.
- Construir imágenes teniendo en cuenta el mensaje que se quiera expresar y comunicar, utilizando recursos técnicos.

- Identificar las etapas de producción.
- Conocer y disfrutar de las producciones plásticas a las que tienen acceso los alumnos, relacionando los elementos presentes en la obra, con la experiencia y producciones personales, reconociendo estilos.
- Efectuar observaciones y comparaciones de las manifestaciones artísticas propias del patrimonio cultural local, regional, nacional y universal.

7 Articulación

Articulación de la Propuesta Curricular de Plástica con Educación Inicial, Educación General Básica 1

El desarrollo artístico infantil sigue las pautas generales del crecimiento. Durante la estadía del niño en el Nivel Inicial, toda comunicación con el ambiente se establece a través del YO. El necesita descubrir una relación entre sus propios trazos y el mundo exterior; este cambio se debe producir a través de la evolución del pensamiento, los sentimientos y la percepción. Partiendo de experiencias sensoriales, se los iniciará en el conocimiento de los códigos del lenguaje plástico, abordados en los contenidos conceptuales y en el ensayo de procedimientos que irán dominando progresivamente en los ciclos superiores. Estos contenidos, conceptuales y procedimentales, son los mismos pero se van complejizando en su comprensión y su significación estructural.

El nivel Inicial es un inventario de lo que hay en el mundo de la PERCEPCIÓN, y dará como resultado su amplitud y refinamiento. La iniciación en el ARTE a través del juego se irá canalizando hacia la comprensión y apropiación de lo explorado.

Articulación de la Propuesta Curricular de Plástica con Educación General Básica 1, Educación General Básica 2

En Educación General Básica 1 y 2, la dirección principal de la evolución de los niños consiste en que la OBSERVACIÓN pase de una "situación supeditada a una posición dominante y el aparato dinámico -táctil de la conducta del niño se subordine al aparato visual". Se los debe iniciar aquí, en la observación de la obra de arte o sea, en la aplicación de los contenidos explorados y comprendidos, validados por la humanidad.

8 Bibliografía consultada

- ARNHEIM, R., (1957). Artand Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye, Berkeley and Los Angeles, University of California Press (Edición Castellana. Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora , 8va). Bs. As.: Universitaria de Buenos Aires.

- CRESPI, Y., y FERRARIO, J. Léxico Técnico de las Artes Plásticas. Bs. As.: Universitaria de Buenos Aires.

- GARDNER, H. (1990). Art Education and human development. Los Ángeles: The Getty Center for Education in the Arts. Edición Castellana. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Bs. As.: Paidós.

- KANDINSKY, V. (1995). Punto y línea sobre el plano. 8va edición. Barcelona: Barral y Labor.

- RAMÍREZ BURILLO, P., y CAIRO, C. (1988). Educación Plástica. Bs. As.: Santillana.

- VIGOSKII, L. (1986). La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicológico).3ra. (1996). Madrid: Akal.

Documentos Oficiales

- Dirección de Enseñanza Artística, Consejo Provincial de Educación (1991). "*Fundamentos y pautas didácticas de la expresión Plástica*". Neuquén.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). "*Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles*". Bs. As.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). "*Los C.B.C. en la Escuela*". Bs. As.

- GIMÉNEZ, R. (1995). Diseño Curricular de Educación Plástica. En "Versión Preliminar y/o borrador del documento del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Genera Básica, Provincia del Neuquén". Neuquén: Consejo Provincial de Educación.

Índice

Educación Física

1 Introducción ---------- 343

2 Fundamentación ---------- 344

3 Expectativas de Logros del Primer Ciclo ---------- 346

4 Contenidos ---------- 347

5 Orientaciones didácticas para el Primer Ciclo ---------- 354

6 Lineamientos de acreditación del Primer Ciclo ---------- 364

7 Articulación ---------- 364

8 Bibliografía ---------- 365

Educación física. EGB 1

La Educación Física reflexiona y actúa en torno al cuerpo, a la motricidad y al juego, elemento cristalizador y aglutinante que potencia la concreción de un individuo "físicamente educado".

Expectativas de logros

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas lograrán:

- Comprender la importancia del juego. Saber jugar solos y con otros.
- Acordar y respetar las reglas.
- Disponer de la capacidad de ajuste motor en las más diversas situaciones que la vida cotidiana impone.
- Vincularse a través de las actividades físicas de su interés; como forma de expresión y recreación personal.
- Otros...

Contenidos

Conceptuales

Se organizan en ejes:

- El niño, su cuerpo y su movimiento.
- El niño, su entorno y sus compañeros.

Actitudinales

- Confianza en las posibilidades de plantear y resolver los problemas motores propios.
- Placer por los desafíos que implican compromisos corporales y motrices.
- Respeto y cuidado por la naturaleza
- Otros.

Procedimentales

- Propone el abordaje de estos contenidos Interrelacionados con los conceptuales y actitudinales., para evitar el riesgo de "Procedimenta-lizarla".

Lineamientos de acreditación

Al finalizar el primer ciclo de la EGB los alumnos y alumnas deberán demostrar:

- Conocimiento, cuidado, dominio y valoración de su cuerpo y de los compañeros.
- Comprensión y aplicación de los conocimientos y habilidades referidas a la motricidad.
- Desempeño motriz adecuado en su entorno con pautas positivas de socialización.
- Conocimiento de juegos tradicionales y motores, explicando la lógica de los mismos.
- Otros...

1 Introducción

a) El presente documento tiene como objeto servir a todos los docentes de la Provincia, como herramienta y marco de referencia, para consolidar cada día, una educación física mejor; que con justicia y equidad, llegue a todos los rincones de Neuquén.

b) El presente documento, en lo esencial, fue validado durante 1994 y 1995 por los docentes de educación física del nivel Primario de la Provincia del Neuquén, a través de las instancias distritales, zonales y provincial de capacitación.

c) Las Expectativas de Logros y Orientaciones Didácticas del presente documento se explicitan para el primer y el segundo ciclo.

Marco teórico de la Educación Física en EGB I

Cuando pensamos en Educación Física, debemos tomar como punto de partida hechos de un pasado lejano, y de uno reciente. El lejano, los aprendizajes de juegos y habilidades, que en nuestras tierras, las distintas comunidades fueron transmitiendo a sus hijos, de generación en generación. El pasado reciente, los aportes deportivos y sociales por parte de los clubes y asociaciones barriales de nuestra provincia a la comunidad.

La Educación Física hoy, con sus valores de salud, recreación, actividad corporal sistemática y de aceptación a la vida en la naturaleza, debe dar respuestas eficaces y concretas a una sociedad que paulatinamente avanza hacia el sedentarismo, y en un porcentaje importante, hacia dependencias psicofísicas.

Para que esto pueda ser posible; nuestra tarea se debe sustentar en un marco jurídico.

El artículo 14 de la Constitución Nacional, garantiza a todos los ciudadanos de laN a - ción el derecho de enseñar y aprender.

Nuestra Constitución Pr. ncial, refiriéndose a nuestra área avanza, predicando la obligatoriedad de la enseñanza de la Educación Física en todas las escuelas (artículo 282).

Más adelante, la Legislatura de la Provincia del Neuquén sancionó la ley del Deporte (ley 840/74), que tiene como objetivo fundamental del Estado (artículo 1): "la utilización del "deporte como factor educativo de la formación integral del HOMBRE, como recurso para la "recreación y el esparcimiento de la población...".

La Ley Federal de Educación N°24.195/93, en su capítulo 1, artículo 5, inciso II habla sobre: "el fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armóni- "co e integral de las personas". Y en el capítulo 3ro. artículo 15 inciso G, refiriéndose a la "EGB: "utilizar la Educación Física y el deporte, como elementos indispensables para "desarrollar con integridad la dimensión psico-física".

2 Fundamentación

La Gimnástica de la Antigua Grecia, en la era precristiana, marca el hito desde donde institucionalmente la cultura de lo corporal comienza a surgir con fuerza. La Educación Física ha sido un componente de la Educación desde que los filántropos del siglo XVII la introdujeron en sus escuelas. Está presente en las preocupaciones de P. Ling, E.Marey, F. Lagrange.

En nuestro país, desde los albores de la Independencia, ha estado en los planes y programas de numerosos colegios, como así también en el pensamiento de reconocidos pensadores políticos y pedagogos. A fines del siglo pasado, se convocó a una comisión de médicos, entre los que se encontraba el Dr. Romero Brest, para estudiar el problema de la Educación Física en las escuelas. De esta comisión surgió la reforma de la Educación Física y la necesidad de difundirla. La misma se basaba en estudios científicos de Anatomía y Fisiología; se oponía a los ejercicios militares y a la gimnasia atlética, que conformaban hasta entonces, la Educación Física escolar. Con criterio pedagógico escolar, la Educación Física resistiría la violencia de los ejercicios militares-profesionales.
Es interesante analizar las reformas de los planes de estudio del profesorado para observar los distintos enfoques epistemológicos que esta disciplina fue tomando a través del tiempo.

Hoy la Educación Física es un joven saber camino a convertirse en Ciencia. Estudia en sus manifestaciones mayoritarias, al hombre en movimiento. Reflexiona y actúa pues en torno al cuerpo, a la motricidad y al juego, elemento cristalizador y aglutinante, que potencia la concreción de un individuo "físicamente educado".
En la actualidad, se habla de la ciencia del movimiento humano, de una ciencia deportiva, de una Biopedagogía, de una Sociomotricidad; la Educación Física seguirá su camino de construcción con los valiosos aportes de otras ciencias; como la Psicología, la Anatomía, la Fisiología, la Pedagogía, la Sociología, la Didáctica, etc.
Esto será factible en la medida que nos posicionemos en el patio escolar, como centro de la reflexión, donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje cotidianos; y donde el telón de fondo es siempre: un juego motor, un juego deportivo, un esfuerzo en una actividad gimnástica, una caminata o bicicleteada al aire libre, una actividad expresiva, un fogón de corazones abiertos.

Para dar cumplimiento a esta necesidad de la sociedad, la Educación Física apela a las configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas, tales como:
Los juegos: configuran un espacio propio para la intención, la imaginación creadora, la experimentación y la expresión corporal. Dentro de los juegos, especialmente los juegos motores y reglados, que más tarde podrán convertirse por su evolución natural en juegos deportivos, constituyen hoy un valor cultural significativo.
Juego y Deporte, conforman una verdadera escuela de democracia, donde los valores de convivencia, disfrute, solidaridad, participación, tolerancia, respeto, cooperación e integración social, juegan un papel preponderante para la formación de los niños.
La gimnasia: se entiende como el abordaje intencionado y sistemático de los conocimientos y procedimientos relacionados con el aprendizaje motriz, tanto en su dimensión instrumental, como en su dimensión expresiva. También el desarrollo de las capacidades orgánicas y musculares, perceptiva-motoras, la consecución y preservación de la salud, la sociabilidad, la inventiva y la creatividad.

La vida en la naturaleza y la **natación:** son configuraciones elementales e imprescindibles para la formación de alumnos y alumnas, pero su desarrollo está directamente

condicionado a las diferentes posibilidades e infraestructura de las instituciones educativas. No por ser de difícil concreción se deben descartar. Por el contrario, la sociedad debe concientizarse paulatinamente de la importancia vital de estas actividades.

Los conceptos mencionados anteriormente, constituyen los pilares fundamentales para la construcción de **saberes**, donde el esfuerzo, la autosuperación, la valoración del trabajo individual y grupal, y la preocupación por la ecología, son las constantes de aprendizajes que apuntan a mejorar la calidad de vida de nuestros alumnos y alumnas.

¿Por qué y para qué de la Educación Física en la EGB?

La escuela se propone los siguientes Objetivos Generales:

a) La adquisición de un esquema corporal dinámico, capaz de discriminar y operar en función de las variables senso-perceptivas, para la utilización óptima de las posibilidades de movimiento.
b) La valoración de las actividades corporales y de vida en la naturaleza para disfrutar, expresarse y comunicarse en su entorno, tendiendo a una vida más sana, comprometida con el medio ambiente.
c) La ejecución de los patrones de movimiento con habilidad y autonomía, reflejando la habilidad motriz específica en forma óptima en actividades corporales y motrices de la vida cotidiana, juegos motores y deportivos.
d) La manifestación de adecuadas pautas de relación socio-afectiva, para mejorar su participación y valoración de la interacción grupal en las situaciones recreativas y de la vida diaria.
e) El acrecentamiento de las capacidades orgánicas y corporales, apuntando a un equilibrio entre el organismo y el medio.
f) La reflexión de las actividades físicas para comprender diferentes situaciones problema que se originan en los juegos y actividades físicas cotidianas.

Para afirmar lo enunciado, la Educación Física en la EGB es imprescindible debido a que el cuerpo, en movimiento, es factor desencadenante de:

a) La exploración y est[illegible]uración de su entorno, del conocimiento de sí mismo y de los otros.
b) La organización de percepciones, ya que a partir del movimiento la persona toma referencia del mundo que la rodea y de sus características.
c) La capacidad de movimiento anátomo-funcional, ganando habilidad, eficacia mecánica y en la posibilidad de construir nuevas formas de movimiento.
d) La comunicación y la expresión, donde además de aprender a comunicarse, se enriquecerá con la valoración de la expresión y comunicación de los demás.
e) La aceptación personal y grupal, de logros y limitaciones a través de las actividades gimnásticas o de los juegos deportivos.
f) La capacidad de liberar tensiones, alcanzando un equilibrio emocional, a través de la actividad física recreativa sistemática.

Por la influencia de la formación militar, en la preparación de los profesores, todavía hoy se mantienen algunas características rígidas, ligadas al comando verbal y a la conducción. Como el saber lo tenía el docente, el cuál además era el modelo técnico de ejecución para la observación y posterior imitación por parte del alumnado, el aprendizaje se limitaba a las técnicas especificadas, y adolecía de posibilidades de aplicación en otros campos que no fueran los experimentados en clase.

En la actualidad, el/la docente de Educación Física es el guía del proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Propone actividades, ofrece materiales didácticos, presentando situaciones problema, ávido de intervenir cuando los alumnos lo requieran, cuando la seguridad física de niños y niñas está en peligro, o cuando las manifestaciones corporales se alejan excesivamente del objetivo propuesto para los aprendizajes de ese grupo. Apela a la Didáctica puesta en su buzo y sus zapatillas, para colaborar con el principal protagonista del patio escolar: ***el alumno y la alumna.***

El aprendizaje en el Primer Ciclo

Se lleva a la práctica con una tendencia natural y espontánea de niños y niñas hacia el juego y el contacto corporal. Estos se muestran muy afectivos con el/la docente y sus pares, disfrutando como única e irrepetible cada actividad física. Exploran y vivencian el entorno independientemente, sin embargo están muy alertas a las sugerencias y recomendaciones del profesor. Combinan habilidades locomotrices entre sí, lo mismo con las manipulativas, y ambas entre sí; sorprendiendo sobre el final del ciclo la evolución de sus aprendizajes y su disponibilidad hacia la socialización.

3 Expectativas de logros

- Comprender la importancia del juego. Saber jugar solitariamente y con otros/as.
- Acordar y respetar las reglas.
- Disponer de la capacidad de ajuste motor en las más diversas situaciones que la vida cotidiana impone.
- Distinguir las desigualdades y similitudes entre las habilidades "abiertas" y "cerradas", individuales y de conjunto, en cuanto a las exigencias motoras, físicas, psíquicas, perceptivas, relacionales y sociales.
- Conocer la lógica de los juegos practicados, dominar sus principios tácticos y estratégicos, y de modo general, las técnicas específicas básicas.
- Vincularse a través de las actividades físicas de su interés; como forma de expresión y recreación personal.
- Conocer las formas y métodos para desarrollar las capacidades condicionales, perceptivo-motoras y expresivas, y la relación entre éstas y su bienestar personal y social.
- Dominar su cuerpo en el agua, y una técnica de nado que les permita la seguridad necesaria en medios acuáticos normales.
- Dominar los procedimientos relacionados con la preparación del cuerpo y del ambiente para la actividad física, con la práctica propiamente dicha y con el restablecimiento del cuerpo y de su entorno, una vez finalizada la actividad.

4 Contenidos

Criterios de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos

La selección de contenidos se basa en los pilares de la Educación Física: las capacidades coordinativas y condicionales, la educación en el Juego, y el desempeño del niño en su entorno (físico y social).

La secuenciación se aborda desde tres lugares importantes en cuanto a su progresión: las actividades recreativas de la clase, para *el primer año del primer ciclo*; las actividades físicas y recreativas en la clase y en la escuela *para el segundo año del primer ciclo*, las actividades físicas y recreativas en la clase, en la escuela, y en la vida cotidiana *para el tercer año del primer ciclo.*

Los contenidos específicos se visualizan en el desarrollo de niños y niñas, sin esperar una evolución continua, sin mesetas de rendimiento y hasta a veces retrocesos ocasionales. Y como el proceso de aprendizaje responde a un **principio de alternancia**, como punto de partida pues, para abordar los contenidos, es importante centrar la mirada lo más cercano posible en los **periodos o fases sensibles**.

Ejes: *conceptualización y descripción*

A fin de la organización de la tarea del profesor, se establecen los siguientes ejes:

(1). El niño, su cuerpo y su movimiento.

El niño o la niña, con su cuerpo en movimiento debe asumirse en plenitud y entender profundamente que integra una estructura vital, riquísima en posibilidades de acción, de expresión y comunicación. Puede pues, vivenciar cómo su cuerpo es la caja de resonancia de sus emociones, de sus pensamientos, tensiones y alegrías. Vive su cuerpo, aprende a quererlo y a cuidarlo. Motricidad y [illegible]quismo, están integrados como aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización. Este eje con el desarrollo de sus contenidos, destaca la relación del cuerpo en movimiento con su interioridad.

(2). El niño, su entorno y sus compañeros.

El niño o la niña, aprehende mejor su entorno cuando conoce, domina y se relaciona corporalmente consigo mismo/a, con el mundo físico y con los demás. A través de la actividad placentera del juego, se conecta con el mundo, internaliza sensaciones, conocimientos, pautas de vida social que le permitirán la acomodación y adaptación paulatina a la realidad. De las posibilidades de jugar que un niño o niña tenga, dependerá en gran medida, el resultado del desarrollo de su afectividad e inteligencia. Este eje con el desarrollo de sus contenidos, destaca la relación con sus pares y su contexto socio-cultural.

Propuesta de Contenidos

Contenidos actitudinales del Primer Ciclo

- Confianza en las posibilidades de plantear y resolver los problemas motores propios.
- Placer por los desafíos que implican compromisos corporales y motrices.
- Valoración de las condiciones de higiene y seguridad, en la práctica de las actividades corporales.
- Cuidado de materiales, elementos, e instalaciones referentes a la práctica de actividades corporales.
- Valoración de las normas de higiene, de las actividades corporales como agentes de salud.
- Aceptación de los límites propios y de compañeros y compañeras.
- Disposición para jugar con otros, respeto por el juego, la regla, y el/la compañero/a.
- Respeto y cuidado por la naturaleza.
- Valoración del trabajo cooperativo.

Contenidos Conceptuales y Procedimentales

PRIMER CICLO - EJE: *El niño, su cuerpo y su motricidad*

CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
El cuerpo como centro de las actividades recreativas. ***Los movimientos globales y segmentarios.***	***El cuerpo como centro de las actividades físicas y recreativas en la escuela.*** ***Los movimientos globales y segmentarios.***	***El cuerpo como centro de las actividades físicas y recreativas en la escuela, y en la vida cotidiana.*** ***Los movimientos globales y segmentarios.***
Exploración de las posibilidades de movimiento del cuerpo y sus partes. Reconocimiento de los lados, y partes hábiles del cuerpo. Juegos con los movimientos globales y segmentarios. Exploración de las posibilidades de los movimientos globales y segmentarios.	Ejecución → ización de los lados y partes hábiles del cuerpo. → Registro de sensaciones. Tensión, relajación. Energía, fatiga.	Utilización óptima → Combinación motriz de los lados y partes hábiles del cuerpo. → Registro de sensaciones. Tensión, relajación. Habilidad y torpeza. Energía, fatiga.
Adaptaciones del cuerpo y movimiento a las relaciones espaciales, temporales y objetales. Juegos gimnásticos, expresivos y danzados.	Adaptaciones del cuerpo a las relaciones espacio-temporales, y temporo-objetales. →	Adaptaciones del cuerpo a las relaciones espacio- temporales, y temporo-objetales. →
Ambientación al medio acuático. Adaptación visual, dentro y fuera del agua. Exploración de la respiración, relajación y flotación. Ingreso al agua, y zambullida de pie.	Inspiración y expiración. Flotación ventral, dorsal y vertical. Desplazamiento sin técnica. Exploración de zambullidas.	Inspiración y expiración. Apnea. Flotación ventral, dorsal y vertical. Desplazamiento sin técnica. Zambullidas de cabeza.
Los cambios corporales en las actividades recreativas. La fatiga corporal.	***Los cambios corporales en las actividades físicas y recreativas, en la escuela.***	***Los cambios corporales en las actividades físicas y recreativas, en la escuela, y en la vida cotidiana.***

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
	Frecuencia cardíaca y respiratoria.	***Frecuencia cardíaca y respiratoria. Hidratación.***
Registro y comparación de los ritmos corporales, en actividad y en reposo. Fatiga, respiración, transpiración y latidos cardíacos.	Registro y comparación de los ritmos corporales en actividad y en reposo. Frecuencia cardíaca y respiratoria.	Registro y comparación de los ritmos corporales en actividad y en reposo. Frecuencia cardíaca y respiratoria. Temperatura, transpiración, hidratación y registro de frecuencia cardíaca.
Esquemas posturales básicos. Movilizaciones. Abrir, cerrar, agruparse, estirarse. Equilibrio estable. Estático y dinámico. Con y sin elementos. Superficies anchas, alturas medias. Base de sustentación; 4, 3, 2 y 1 apoyo. Con control visual.	→ Rotaciones, flexiones y extensiones. Equilibrio estable e inestable. Estático y dinámico con elementos. Sup. angostas. Alturas medias y altas. Base de sustentación; 3, 2 y 1 apoyo. Con y sin apoyo. Control visual. Reequilibraciones.	→ Rotaciones, flexiones y extensiones. Equilibrio estable e inestable. Estático y dinámico con elementos. Sup. angostas Alturas altas. Base de sustentación; 2 y 1 apoyo. Con y sin apoyo. Control visual. Reequilibraciones.
La destreza, y la habilidad motriz como capacidad de resolver problemas, en los juegos.	***La destreza y habilidad motriz como capacidad de resolver problemas, en actividades físicas y juegos.***	***La destreza y habilidad motriz como capacidad de resolver problemas, en actividades físicas y juegos.***
Experimentar habilidades motoras abiertas y cerradas, en juegos simples de persecución, acecho, puntería.	Desarrollar habilidades motoras abiertas y cerradas, en juegos simples y complejos de persecución, acecho y puntería. Cadenas motrices de dos habilidades cerradas, y abiertas.	Desarrollar habilidades motoras abiertas y cerradas, en juegos complejos de persecución, acecho y puntería. Cadenas motrices de tres o más habilidades cerradas, y abiertas.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Desplazamientos, saltos, apoyos, rolidos, lanzamientos, atrapes, rebotes, dribling, pase, recepción, cabecear, patear, en función de lo espacio-temporal-objetal. Recreación de destrezas y de habilidades.	Combinación de movimientos.	Invención de movimientos.
Las capacidades orgánicas y corporales en los juegos.	***Las capacidades orgánicas y corporales en las actividades físicas y los juegos en la escuela.***	***Las capacidades orgánicas y corporales en las actividades físicas y los juegos en la escuela, y en la vida cotidiana.***
Juegos de velocidad, resistencia anaeróbica, alactácida. Caminatas, resistencia aeróbica.	Juegos de velocidad, resistencia anaeróbica alactácida. Caminatas, resistencia aeróbica en la escuela.	Juegos de velocidad, resistencia anaeróbica, alactácida. Caminatas, resistencia aeróbica con la familia.

PRIMER CICLO - EJE: ***El niño, su entorno y sus compañeros*** **CONCEPTUALES** Y PROCEDIMENTALES

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
El espacio, el tiempo, los objetos. Sus interrelaciones. Nociones fundamentales aplicadas a las actividades recreativas en la clase.	***El espacio, el tiempo, los objetos. Sus interrelaciones. Nociones fundamentales aplicadas a las actividades físicas y recreativas en la escuela.***	***El espacio, el tiempo, los objetos. Sus interrelaciones. Nociones fundamentales aplicadas a las actividades físicas y recreativas en la escuela y en la vida cotidiana.***
Juegos donde intervengan, y se ponga el acento en... Espacio: (total, parcial). Dirección, situación y orientación. Armado de espacios de juego. El tiempo. Duración, intensidad, velocidad. Objetos. Peso, superficie, tamaño, forma y color. Propiedades del objeto.	Cadenas motrices que contemplen: Relaciones espacio- temporales, y témporo- objetales. Armado de espacios de juego. Funcionalidad de los objetos, y asociación con las habilidades.	Cadenas motrices que contemplen: Relaciones espacio- temporales, y témporo- objetales. Armado de espacios de juego. Funcionalidad de los objetos, y asociación con las habilidades.
Representaciones gráficas y lecturas de trayectorias.	Representaciones gráficas y lecturas de trayectorias.	Representaciones gráficas y lecturas de trayectorias.
El juego en las clases de educación física. Su transferencia a los recreos. *Imaginación. Expresión.* *El juego y la regla.* *El grupo de juego. Roles.*	*El juego con los compañeros en la escuela.* *Imaginación. La recreación de juegos conocidos.* *Expresión. Comunicación.* *Invención* *El juego y la regla.* *El grupo de juego. Roles.* *El juego aplicativo y fundamentador.*	*El juego con los compañeros en la escuela y en la familia. Imaginación. La recreación de juegos conocidos.* *Expresión. Comunicación.* *Invención* *El juego y la regla.* *El grupo de juego. Roles.* *El juego aplicativo y fundamentador.* ***El bando, antesala del juego en equipo.***
Participación en juegos motores, sensoriales, de imitación, de dramatización.	Participación en juegos motores, sensoriales, de imitación, de dramatización.	Participación en juegos motores, sensoriales, de imitación, de dramatización.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Recopilación y ejercitación de juegos tradicionales. Juegos exploratorios, tarea, masivos, de persecución, grupales de escondite o con refugios, etc.	Recopilación y ejercitación de juegos tradicionales. Juegos exploratorios, tarea, masivos, de persecución, grupales de escondite o con refugios. Juegos de fundamentación. Participación en las decisiones de los juegos a jugar. Modificación o adaptación de reglas.	Recopilación y ejercitación de juegos tradicionales. Juegos exploratorios, tarea, masivos, de persecución, grupales de escondite o con refugios. Juegos de fundamentación. Participación en las decisiones de los juegos a jugar. Modificación o adaptación de reglas .
La vida en la naturaleza. ***El medio natural. Las plantas, los animales, los compañeros de vivencia.***	***La vida en la naturaleza.*** ***El medio natural. Las plantas, los animales, los compañeros de vivencia.***	***La vida en la naturaleza.*** ***El medio natural. Las plantas, los animales, los compañeros de vivencia.***
Juegos en la naturaleza. Reconocimiento de espacios naturales. Tareas comunitarias. El pernocte.	Juegos en la naturaleza. Cancioneros y juegos nocturnos. Reconocimiento de espacios naturales. Tareas comunitarias. El campamento.	Juegos en la naturaleza. Cancioneros y juegos nocturnos. Reconocimiento de espacios naturales. Tareas comunitarias. El campamento.
Juegos en el agua. La seguridad individual. Normas de higiene personal.	Juegos en el agua. La seguridad individual y grupal. Normas de higiene personal, y grupal.	Juegos en el agua. La seguridad grupal. Normas de higiene grupal.

5 Orientaciones Didácticas

Para tener en cuenta el desarrollo de la Educación Física en la EGB, 1 y 2, y la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje de esta disciplina escolar, debe tenerse en cuenta las consideraciones didácticas que se sugieren a continuación:

a) Con respecto a la planificación de las clases:

- Realizar una **Planificación Anual** con características de verdadera herramienta de trabajo para el docente, descartando la idea de una planificación que sólo cumpla los formalismos administrativos.
- Basándonos en el **Diseño Curricular** Provincial transcribiremos clara y sintéticamente los contenidos a trabajar, teniendo una columna o lugar extra y vacío para las anotaciones pertinentes a los ajustes realizados en un programa flexible, pivoteando siempre en el Proyecto Educativo Institucional.
- Llevar a cabo **Programas Flexibles** que permitan la adecuación y la adaptación al alumno/a, teniendo en cuenta su disponibilidad sociomotriz, abordando el proceso de intervención pedagógica de forma sistemática, reflexionando en todos los factores y elementos que componen la acción educativa; y que le permita al docente la reformulación del desarrollo del trabajo y el control del mismo.
- Basándonos en las planificaciones **Favorecer la Integración** compartiendo esporádicamente clases con grupos distintos de alumnos y alumnas y con otros profesores/as, teniendo en cuenta el enriquecimiento que redituará la misma.
- El intercambiar con otros, el observar virtudes y diferencias, nos ayudará a ampliar la riqueza de las actividades motrices, intelectuales y afectivas. Es en la relación y la comunicación donde el alumno se realiza con el otro.
- Esto nos llevará al respeto, aceptación y valoración propia y de los otros. Nos alejará de la posibilidad de caer en la discriminación. En éstos años de diversos cambios sociales esta problemática es un desafío para la educación en general y para la educación física en particular.

b) Con respecto a la organización de la clase propiamente dicha:

- **La clase** se desarrollará en un clima de afecto y alegría, satisfaciendo determinadas exigencias, tales como: el logro de la profundidad y solidez de los conocimientos, la aplicación e intercambio de los conocimientos, hábitos y habilidades adquiridas en la solución de nuevos problemas, el desarrollo de las capacidades creadoras, las diferencias individuales y el desarrollo de las potencialidades de alumnos y alumnas.

- **La clase** debe partir ante todo de las posibilidades reales de alumnos y alumnas y de las leyes de su desarrollo que explicaremos en el **punto c**, es decir, tomar como base las capacidades que estos poseen, así como sus características y el nivel de desarrollo motor alcanzado hasta el momento.

- En la medida de lo posible, trataremos de recabar la máxima información sobre las características fisiológicas y psicológicas de los alumnos; lo que implicará ampliar y profundizar, por parte del docente, los rasgos evolutivos y madurativos de los grupos a cargo.

- Se deberán tener en cuenta los **momentos de la clase**.

1. *El preparatorio o inicial,* donde se comunican los objetivos, se explica el porqué y para qué de las capacidades a estimular, donde se entra en calor y se ofrece al alumno/alumna la posibilidad de motivarse para alcanzar los mismos.
2. *El desarrollo de la clase,* donde, se desarrollan capacidades y habilidades, se enseña o practican juegos, se transmiten conocimientos, y se refuerzan las actitudes.
3. *El enfriamiento final,* donde se vuelve a la calma corporal, se comenta lo ejercitado o aprendido, y donde esporádicamente se realiza algún registro escrito con referencia a lo conceptual o actitudinal, y donde además se puede proponer alguna tarea simple para la próxima clase (para que la familia también sea participe del fenómeno del desarrollo sociomotriz).

Si bien en la práctica constituyen un todo, a veces difícil de completar; en la medida en que se logra una adecuada articulación de todas las partes que la integran y el aprovechamiento del tiempo sea óptimo (tiempo de actividad motriz), la efectividad del proceso de enseñanza y del aprendizaje será mayor. Un buen dato para chequear nuestras clases es cuánto tiempo concreto de actividad física tuvo nuestra hora de clase. Si esta alcanza o supera el 50 % del total, podemos darnos por satisfechos.

- Y con respecto a las tareas, trabajos, y actividades que comprometen al alumno y la familia, es muy importante en cuanto al crecimiento del área:

No quiero dejar de mencionar el gusto que me da ver a la mañana desde el colectivo a los alumnos del Profesor Ricardo García (Escuela 56) yendo a la escuela con sus zancos cortos de madera para las actividades de equilibrio dinámico. Con qué placer se los ve caminar hacia la escuela, como si ya fueran palpitando lo que va a ocurrir después.

- Tener en cuenta **la incentivación**, ya que constituye un elemento de vital importancia para despertar en alumnos y alumnas el deseo de actuar y participar.
Esto implica una amplia comprensión por parte del docente de las necesidades que hacen a la formación del alumno, por lo que se debería seleccionar formas de trabajo y actividades que lleven a alcanzar los contenidos pero que tengan relación estrecha con los intereses de alumnos y alumnas.

- Además, valerse de la motivación que tienen los alumnos en las clases para lograr un clima donde demuestren deseos de realizar las actividades que se les proponen, propiciando así un ambiente agradable, en el que jueguen gustosamente, aprendan y trabajen con alegría durante toda la clase.

- Es importante mantener y ayudar a enriquecer en los alumnos la motivación que traen para la clase, estimulando el desarrollo y las iniciativas.

Cuántas veces planificamos un tema, y al realizar un juego introductorio en la clase, éste gusta tanto que los chicos no lo desean abandonar. Es allí donde nos encontramos en la duda de continuar con las necesidades de los chicos, o desarrollar nuestro tema planificado. Con criterio podemos adoptar una postura interesante donde, siguiendo la dinámica del juego, incorporar variantes (propuestas por el docente y por los alumnos) para enriquecer el aprendizaje. Ah... me olvidaba, el tema planificado lo daremos en clases siguientes.

Por otra parte quiero comentarles algo que me enseñó el Profesor Jorge Meléndez de Loncopué,
Los certificados de trayectos aeróbicos.
Los chicos en el año, y en los años subsiguientes registran el tiempo (o el equivalente en metros o kilómetros) y a fin de año se les entregan los certificados de trayectos.

Comparables al principio con distancias locales y provinciales; pero que con el tiempo se convierten en distancias nacionales e internacionales. (¿O acaso un chico/a no corre en juegos o actividades aeróbicas, más las actividades que realiza con sus amigos y familiares, a razón de 70 a 80 kilómetros por año?).

- **Consolidar y profundizar** los hábitos, habilidades, conocimientos, capacidades y rasgos socio-afectivos de los alumnos en el proceso de aprendizaje es una de las partes más importantes de la función didáctica del proceso.
Tiene que haber una estimulación sistemática, actualizar los hábitos, las habilidades y los conocimientos, volver sobre lo aprendido, para que éstos no se diluyan con el tiempo. La consolidación garantiza que lo adquirido sea duradero, el volver en la clase al aprendizaje anterior y vincular en el momento preciso con los nuevos conocimientos y habilidades harán que la consolidación tenga un carácter permanente, integrando, enlazando y ordenando constantemente los conocimientos y habilidades nuevos con las que ya existen (cuando decimos aprendizajes anteriores no nos limitamos a los de la clase de educación física, sino en general.)

- Lograr **participación e interacción** le permitirán al alumno/a a través de interacciones fomentadas por el docente, demostrar lo que sabe, así como experimentar diferentes roles, (jugador/a, árbitro, cuidador/a etc.) y vivenciar la importancia y la experiencia de las diferentes funciones en el jugar.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje debe favorecer situaciones de protagonismo e interacción, consigo mismo, con su entorno físico, con los objetos, con el docente y con los compañeros y compañeras, permitiendo el aprendizaje por imitación, por adaptación a situaciones nuevas, por resolución de problemas, por transferencia, fomentando la cooperación, el compañerismo, el respeto a las normas.

- Tener en cuenta las **diferencias individuales** de los alumnos y alumnas, ya que son un punto de partida para las actividades de aprendizaje. Estas deben concretarse teniendo en cuenta a cada alumno o grupos de alumnos en particular, para asegurar que él/ella (ellos) mismo progresen y mantengan su nivel de esfuerzo y motivación.

La observación de las limitaciones y de las posibilidades virtuosas nos conducirán a un camino de autovaloración y de reconocimientos de los otros.

En la Educación Física se rebelan de forma acentuada las diferencias individuales ya sean biológicas, sociales, culturales y medio ambientales en que se desarrolla el niño o niña. Estas se manifiestan claramente en el tamaño, el peso corporal, la fuerza, la resistencia, los hábitos, en la conducta motriz reconocidas a simple vista. En tanto en el ritmo de aprendizaje, como en el desarrollo de sus capacidades físicas, y habilidades motrices, entre otras, merecen de un mayor análisis y profundización, que veremos en el **punto c.**

El docente posibilitará el desarrollo al máximo de las potencialidades individuales en la labor colectiva del aprendizaje.

- Consideraremos el **error** como elemento de análisis y como recurso pedagógico, ya que tiene un lugar en el mecanismo productivo del conocimiento, por lo tanto, juega un rol constructivo en la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades. El error es revelador de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno.

A veces no me he hecho entender, y pensé que los chicos eran los que no entendieron, o que "les costaba". Otras el chico o la nena, no era que transgredían las reglas de los juegos para hacer trampa (visto por el grupo como un error). Es que no habían entendido. Y otros ejemplos que ustedes tendrán para aportar. Lo cierto es que la temática del error, la debemos analizar, no dejarla pasar, es un buen momento para aprender. El alumno se tiene que quedar con una imagen positiva de lo ocurrido, y no con una traba interior para futuros aprendizajes motrices. Y ni hablar de cuando esto sucede en la enseñanza por ejemplo de la natación.

El aprendizaje motor se configura como un proceso en el que cada nuevo aprendizaje se sustenta en los pilares de los conocimientos previos de los alumnos donde el error, se debe tomar por el docente como recurso pedagógico, con la intención de modificar y/o resignificar los conocimientos existentes.

c) Con respecto al desarrollo de los contenidos: analizaremos la problemática a su vez desde tres perspectivas posibles:

c.1: Desde el espíritu del marco teórico de la Educación Física, sus ejes en el Diseño Curricular.

c.2: Desde la secuenciación propuesta por cada año de cada ciclo.

c.3: Desde el abordaje de los contenidos específicos.

c.1: Desde el espíritu del marco teórico de la Educación Física, sus ejes, Diseño Curricular:

Abordar los **contenidos** desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal, siendo conveniente trabajarlos interrelacionadamente, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo y maduración del alumno/a.
*Uno de los peligros que corremos siempre en la enseñanza de la Educación Física es el hecho de "**procedimentalizarla**". Esto significa que, si bien nuestra área es mayoritariamente práctica, se tiene que dar por supuesto y obvio lo conceptual y actitudinal.*

Analizar los contenidos del Diseño Curricular desde los ejes, entendiendo que el primero se centra en el niño y su motricidad, y que el segundo, hace una apertura a los otros, a la socialización.

Los contenidos serán organizados en el área, pero debe buscarse la **integración** con otras áreas para abordar la construcción de ciertos conocimientos integrados, esto requiere de un proceso de integración progresiva, procurando conocer las diferentes áreas y disciplinas.

Integrar conocimientos en una unidad cada vez más amplia y compleja favorece a una mayor significación global y en su posibilidad de permitir la comprensión de la realidad.

Revalorizar las **formas jugadas** como recurso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y explicitándole a los niños su diferencia con el **juego** (como contenido de aprendizaje).

Explicar que el jugar humano es indispensable en el desarrollo de los distintos procesos, por ser ésta una actividad natural, espontánea, placentera y significativa del niño; y que las formas jugadas son un medio que tiende a modificar conductas desde lo individual hacia la socialización; permitiéndole al alumno descubrirse a sí mismo y descubrir su en-

torno social, satisfacer sus curiosidades y a ampliar las percepciones, apropiándose de su entorno.

c.2: Desde la secuenciación propuesta por cada año de cada ciclo.

La secuenciación se encara desde tres lugares importantes, en cuanto su progresión:

Las actividades recreativas de la clase, para *el primer año del primer ciclo.* Las actividades físicas y recreativas en la clase y en la escuela *para el segundo año del primer ciclo.* Las actividades físicas y recreativas en la clase, en la escuela, y en la vida cotidiana *para el tercer año del primer ciclo.*

c.3: Desde el abordaje de los contenidos específicos.
Presentamos dos sugerencias: **c.3.a y c.3.b.**

c.3.a La Educación Física se ha caracterizado durante mucho tiempo por su enriquecida puesta en acción de todos los temas. Ha sido casi siempre muy práctica, con mínima teoría; y si bien constantemente entregó un bagaje muy grande de juegos y actividades, no siempre han tenido un orden en cuanto a su enseñanza.

La pregunta clave sería: ¿Cómo abordar los contenidos, didácticamente?

Lo primero que deberíamos preguntarnos es qué idea tienen los docentes de *Educación Física* al respecto.

Lo segundo cuáles son las ideas que tienen alumnos y alumnas.

Lo tercero qué aprendizajes adquiridos en la escuela o en la comunidad, pueden colaborar con esta tarea.

Lo cuarto poner en acción el desarrollo de los contenidos, y sus posibles tratamientos; el desarrollo metodológico, las propuestas de actividades.

Lo quinto qué tarea reforzaría los aprendizajes, y cómo se la integraría a temas subsiguientes.

Contenido a desarrollar en el Tercer año, Segundo Ciclo
* Los juegos tradicionales en Argentina, e indígenas de América. Los juegos ***mapuches.*** Recopilación de juegos y de historias.

Primero:
Los docentes entre otras cosas, opinan:

- *Es un tema interesante pero lo desconocemos...*
- *Tenemos la experiencia de los familiares de los chicos, pero nos cuesta insertarlo en el programa escolar...*
- *Son imprescindibles, porque favorecen la integración cultural...*
- *Son importantes para los recreos, el juego extraescolar...*
- *Ya han pasado de moda, los chicos tienen otros intereses...*

Los juegos tradicionales e indígenas, y en especial los tehuelches, araucanos y mapuches enriquecen nuestro trabajo cotidiano manteniendo viva nuestra cultura.

Segundo:
Los alumnos entre otras cosas, opinan:

- *Conocen algunos juegos que aprendieron de sus familias.*
- *Conocen algunos juegos que aprendieron de sus compañeros de escuela, en los recreos.*
- *Conocen muy pocos, no obstante sólo quieren jugar al fútbol.*

Tercero:
Las tareas previas a desarrollar serían las siguientes:

- *Informar a los chicos el tema que trataremos.*
- *Averiguar con la maestra de Ciencias Sociales lo tratado al respecto.*
- *Que los niños consulten a sus familiares o en el barrio acerca de los juegos tradicionales e indígenas.*
- *Que los niños consulten a los maestros y personal de la escuela, acerca de los juegos tradicionales que jugaban de chicos, y juegos indígenas que conozcan.*

Cuarto:
Una vez recabada la información, y puesta en común por parte del grupo; comenzaremos a contar, elegir y jugar en el patio los diferentes juegos propuestos por los alumnos y el profesor.

- *Priorizar los juegos grupales sobre los individuales.*
- *Priorizar los juegos de predominio motor.*
- *Diferenciar los juegos tradicionales, de los juegos indígenas.*
- *Comenzar pues, con los tradicionales...las dos primeras clases; "Manchas", "Escondidas", "Poliladrón", "saltar la soga", "Gallito Ciego", "el elástico", "Rayuela", "Payana", "Bolita o Canicas".*
- *Continuar con los juegos indígenas, empezando con los de mapuches, la tercera, cuarta y quinta clase aproximadamente: "La Chueca", " el pali-kuden", " el loncotun", "amuinka", "el kechukán", "el Levteutun".*
- *Culminando con algunos juegos indígenas de América: en la sexta a octava clase, "Yagua", de los Chiriguanos. "Yolé", de los Mocovíes. "Sueloj", de los Matacos., "Kua" de los guaraníes. "Juego de los hilos", de los Mbyá. "El baggataway" de los indígenas de los bosques de América del Norte. "El gomahcari" de los tarahumaras.*
- *Realizar una evaluación oral y grupal con los niños sobre los juegos más aceptados y disfrutados.*

Quinto:
Es muy importante el cierre momentáneo que se le da a los contenidos, y sus tareas de refuerzo.

- *Realizar una clase conjunta con la maestra de Ciencias Sociales.*
- *Distribuir en grupos la realización de carteleras con dibujos y explicaciones de los juegos.*
- *Organizar una jornada recreativa para la comunidad educativa, donde se puedan jugar y enseñar los juegos.*

3.b En el desarrollo de los niños y niñas no podemos esperar una evolución continua, sino mesetas de rendimiento y hasta a veces retrocesos ocasionales. Es que el proceso responde a una **principio de alternancia**. Como punto de partida pues, para abordar los contenidos, es importante centrar la mirada lo más cercano posible en los **periodos** o **fases sensibles**.

El período sensible es el momento del aprendizaje del niño donde los estímulos externos o propuestas reaccionan de modo más intenso a la de otros períodos. Es el organismo muy receptivo a ciertas características del ambiente, durante períodos breves y limitados en el tiempo.

Cuántas veces vemos que los grupos se "estancan" aparentemente en ciertos aprendizajes, y que de pronto un buen día Paf...! sale todo bien, con fluidez y coordinación.
Poder estimular en éstos períodos es la clave de respuestas y aprendizajes brillantes. Claro que esto no es tarea fácil, por que uno se encuentra ante veinticinco o treinta niños y niñas que responden cada uno a una edad biológica, cronológica y afectiva diferente. Sin embargo, ése es el desafío. Bucear en los grupos para detectar el desarrollo madurativo. Y por supuesto apostar al **vinculo** entre profesor y alumno para facilitar y potenciar los aprendizajes.

Y si bien es difícil tomar posición ante estos temas creo que es muy importante llegar a la idea de **¿Qué se estimula en cada edad?.**

El desarrollo que se propone no es prescriptivo, y no significa que antes y después no se deban trabajar. Los contenidos encolumnados se trabajarán en los dos ciclos pero con acento en sus períodos sensibles.

La lista se enuncia de manera sintética y cada docente lo deberá adaptar a su zona y a sus grupos, pero responde a la necesidad de graficar los períodos sensibles a estimular.

Por supuesto se lo debe analizar atravesando el desarrollo de los contenidos por año y ciclo.

Capacidades:	**Fase sensible: Momento de mayor estimulación**
Coordinativas	
de aprendizaje motor	Desde los siete años, con un aumento en los ocho a diez y continúa...
de reacción a estímulos ópticos y acústicos	Entre los siete y diez años, con aumento en nueve y diez.
de orientación en el espacio	De los seis a los trece, con incremento en once y doce.
de ritmo	De los seis a los doce, aumentando en siete y ocho y acentuando en los nueve y diez años.
de combinación motora	Sobre ocho y nueve, aumenta sobre los diez y continúa...
de creatividad motora	Nueve y diez, aumento en once y doce.

de equilibrio	Siempre, incrementando de nueve a doce, y sobre todo en diez y once.
Condicionales	
de resistencia	Siempre, incrementando después de los once.
de fuerza	A partir de los ocho, incrementando a los doce.
de rapidez	Siempre, incrementando a partir de los siete, y descendiendo a los doce.
de flexibilidad	Siempre, acompañando el crecimiento.
Psíquicas	
afectivas/ cognitivas	A partir de los seis, con un pico en nueve y diez, y énfasis entre los once y doce.

Además es muy importante recordar que:

a). Las capacidades coordinativas están determinadas en primer lugar por procesos de organización, control y regulación del movimiento.
b). Las capacidades condicionales están determinadas en primer lugar por procesos energéticos.

- DARLE A LOS JUEGOS DEPORTIVOS UN ENFOQUE EDUCATIVO (a partir del segundo año del segundo ciclo): ya que constituyen un elemento progresivo, fundamental en la conducta motriz humana, no sólo por ser en sí mismo factor de actividades físicas, sino por constituirse en un entramado de relaciones sociales y culturales, que contribuyen al equilibrio personal, a fomentar las relaciones interpersonales y a su utilización como medio de actuación e inserción social.

La orientación que debe darse al deporte, (al ingresar al tercer ciclo), en la Educación Física contribuirá al desarrollo de las distintas funciones de la actividad motriz, constituyéndose en un hecho educativo, para lo cuál tendrá un carácter abierto **sin que la participación se supedite a niveles de habilidad sino con fines educativos, centrados en la mejoras de las capacidades y no con la finalidad de un resultado de la actividad competitiva (deporte educativo no es sinónimo de deporte-espectáculo que centra su acción en lo competitivo).**

La evaluación de la educación física en la EGB 1 y 2

En la educación física regional y nacional son pocos los estudios útiles que se han realizado en escuelas primarias o jardines de infantes referidos a la evaluación. Obviamente esto ha ido en detrimento de la calidad de la educación del niño en movimiento, de los profesores, y en consecuencia de la comunidad educativa toda.

Seguramente, muchos de nosotros fuimos formados por profesoras de Pedagogía y Didáctica que tenían la mirada del aula, pero no del patio escolar. Y por otro lado, los que pensaban desde la educación física y el deporte se limitaban a describir tests "cuantitativos extranjeros" sin adaptaciones necesarias a nuestro país, que demostraban curvas de rendimiento por edad (muy vistosas), pero que no confluían en postulados prácticos para mejorar nuestra didáctica.

En síntesis, una cosa era lo que enseñaban en el Profesorado y otra lo que verdaderamente pasaba en la escuela.

Entrando en el terreno de las opiniones; los docentes se expresan aproximadamente así:

- ***"Si evalúo, pierdo mucho tiempo... y me queda poco tiempo para enseñar..."***
- ***"No encuentro relación entre los datos obtenidos de algunos tests, y lo que puedo mejorar para mi planificación..."***
- ***"Yo si no voy evaluando periódicamente, no estoy seguro que los chicos aprenden lo que enseño..."***
- ***"A mí lo único que me interesa es que la pasen bárbaro... Yo me doy cuenta si se sintieron bien, y qué mejor evaluación que ésa. Si quieren otra cosa que vayan al club o al CEF."***

Y con respecto de los alumnos versan aproximadamente así:

- ***"¿La prueba que nos tomó es para poner la nota en el boletín...?"***
- ***" Si Juancito no sabe pasar bien la pelota, ¿Por qué tiene la misma nota que yo, que voy a basket...?***
- ***" Profe: ¿Qué anotaba mientras jugábamos?***
- ***" ¿Para qué nos toman todas esas pruebas físicas, seño...?***

Lo cierto es que en **primer lugar** podríamos afirmar que evaluar es recabar informaciones para tomar decisiones. Y siempre implica emitir un juicio de valor sobre los alumnos o la realidad escolar observada.

Por otra parte el docente al evaluar no sólo llega a una conclusión de lo que los chicos aprenden, sino también lo que él enseña...

En **segundo lugar** podríamos organizarnos mentalmente de la siguiente manera:

Saber el **propósito de la evaluación (a)**,.....¿Para qué evaluar...?
Saber del **sujeto de la evaluación (b)**,.....¿A quién/es evaluar..?
Saber acerca del **objeto de la evaluación (c)**,.....¿Qué evaluar...?
Saber sobre el **responsable de la evaluación (d)**,.....¿Quién evalúa...?
Saber los **momentos de la evaluación (e)**,.....¿Cuándo evaluar...?
Saber acerca de las **técnicas y medios de la evaluación (f)**,.....¿Cómo evaluar...?

a) El propósito de la evaluación es lo más importante.

A veces se evalúa y luego no se sabe qué hacer con las conclusiones. Se cae en la cuenta que se evaluó con pruebas que no sirven, o que no necesitaba, para llegar a tal o cual conclusión. Se pierde mucho tiempo de clase, y uno queda con poca motivación. Ante nosotros mismos, nuestros alumnos y la comunidad escolar, queda un "sabor amargo".

En cambio, cuando se tiene en claro qué se debe **evaluar para mejorar las clases,** entonces se realiza una buena elección de los procedimientos.
Se comienza a encontrarle sentido a la intervención en el proceso de enseñanza en las clases. No se enseña en las clases actividad por actividad (de corrido), como indica un proceso "conductista", sino que se va mirando el desenvolvimiento (con avances y retrocesos) de los grupos, y los aportes docentes son oportunos acordes a cada necesidad.

El para qué se sintetiza en: Conocer a los grupos, detectar inconvenientes; y observar futuras potencialidades a desarrollar plenamente.

b y c) El sujeto de la evaluación, o sea a quién se evaluó, está íntimamente relacionado con **el objeto**, qué se evaluó, en tal o cual grupo de alumnos y alumnas. Porque cada grupo, a pesar de tener puntos en común con otros similares, tienen sus particularidades a tener en cuenta.

El abordaje didáctico, en cuanto a cada grupo, no debe pasar sólo por el aspecto motriz, sino por los aspectos que atañen a la idiosincrasia de los alumnos. Si así fuera, sólo tendría en cuenta la edad cronológica, biológica, o motriz.

En síntesis, el qué evaluar (objeto) tiene que estar relacionado directamente con a quién evaluar (sujeto); para que este alto en el camino, sea corte y no frontera en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Lo que para muchos chicos puede ser útil, para otros no. Algunos grupos, por ejemplo, no tienen mayores problemas de ejecutar pruebas individuales; por el contrario, otros muestran inhibiciones que hay que respetar.

Completando el tema del **objeto**, podemos realizar evaluaciones que nos den indicios desde:

1. El desarrollo motor.
2. El desarrollo perceptual.
3. El desarrollo actitudinal y social.

d) Sobre quien evalúa, es importante que siempre sea el profesor de Educación Física. El resto de los docentes pueden ayudar, opinar y compartir las conclusiones; pero el papel importante dentro del terreno de la toma de decisiones debe ser el educador del niño en movimiento, quién ha sido formado para tal función. A los padres es importante comunicarle acerca de los resultados obtenidos, pero de la misma manera se debe tener cuidado de, que ellos lo tomen de una manera integral y no parcial, para no caer en reduccionismos.

e) En qué momentos evaluar. Al principio del año, es fundamental realizar un **diagnóstico**. Los datos del año anterior sirven medianamente. Seguramente han sido modificados por la actividad motriz, y por el crecimiento físico, psicológico y social que el niño ha llevado a cabo en las vacaciones.
Durante el año, se deben realizar evaluaciones ***(formativas o de seguimiento)*** que retroalimenten el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, la evaluación de fin de proceso ***(sumativa)***, es muy importante para constatar el aprendizaje de los contenidos, y a su vez comunicarlo a los alumnos.

f) El cómo evaluar.
La evaluación diagnóstica, a través de entrevistas grupales, consultando sobre lo realiza

do por los niños en vacaciones. (A veces nos olvidamos que los chicos durante tres meses comparten variadas actividades físico-recreativas.)

También con circuitos perceptuales y motores, realizados por el docente; o realizados conjuntamente con los alumnos. En la observación de juegos motores reglados, donde se obtienen indicios para analizar el desenvolvimiento colectivo motor y social de los chicos.

La evaluación formativa, registrando lo observado al finalizar las unidades didácticas. Con el importante aporte que otorgan la **autoevaluación y** la **coevaluación** (entre pares). La experiencia indica que cuando el proceso de enseñanza tiene el soporte en la evaluación en pequeños grupos o en parejas, motiva a los niños para seguir progresando.

6 Lineamientos de Acreditación

Al finalizar el segundo ciclo, el alumno deberá estar capacitado de demostrar los siguientes **saberes:**

- Comprensión del protagonismo de su cuerpo en las resoluciones a los desafíos que debe dar en la vida cotidiana.
- Disposición de la capacidad de ajuste motor a las diversas situaciones motrices que se presenten.
- Disposición a acordar, respetar, negociar reglas de juego.
- Comprensión y valoración de las riquezas que presenta la posibilidad de jugar.
- Cuidado, respeto, y trabajo solidario en su entorno.

7 Articulación

Primer y Segundo Ciclo

En el **primer ciclo**, las habilidades filogenéticas se van perfeccionando y enriqueciendo desde el intercambio con el espacio y con los objetos. Es el tiempo de la combinación de habilidades y del aprendizaje de las habilidades ontogenéticas.

Comienzan a realizarse más actividades cooperativas, comenzando la experiencia y toma de conciencia de la salud y de las cualidades físicas. Se prepara al niño para la "edad de oro de la motricidad": el segundo ciclo.

En el **segundo ciclo** se fundamentan todas las habilidades para el futuro psicomotor de la persona. Se avanza significativamente en el concepto de salud y actividad física, y se prepara el terreno dentro de los juegos motores y cooperativos para la enseñanza del deporte en el **tercer ciclo**.

8 Bibliografía consultada

- AUTORES VARIOS ESPAÑOLES (1988). "Revista de Educación" N° 311. Área de [illegible]. Ministerio de Cultura y Educación de España. [illegible]
- AUTORES CUBANOS (1986). Teoría y Práctica de la Educación Física. *Editorial:* [illegible]. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- [illegible] (1985). Fisiología del Trabajo Físico. *Edit.* Panamericana. [illegible].
- [illegible] (1979). Cultura Intelectual y Cultura Física. *Edit.* Kapeluz. Buenos Aires.
- [illegible] (1984). Madurez Escolar. *Edit.* Andrés Bello. Santiago de Chile.
- [illegible] (1978). Desarrollo perceptual y motor en los niños. *Edit.* Paidós. [illegible].
- [illegible] (1979). Psicomotricidad de la Motricidad. *Edit.* G. Nuñez editor. Nueva Colonia.
- [illegible]. La Educación Física en la Reforma Educativa. *Edit.* INDE.
- CENTRO INSPECTORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE.(1995). El hombre y la educación. *Edit.* Ediciones Don Bosco. Bahía Blanca.
- [illegible]. Didáctica de una cultura de lo [illegible]. *Edit.* Edición del Autor. Buenos Aires.
- GOMEZ JOANICO, R. La Educación Física en el Nivel Primario.(1986). *Edit.* [illegible]. Buenos Aires.
- [illegible]. La Educación Física Infantil y su [illegible]. *Edit.* Kapelusz. Buenos Aires. Propuesta de juegos y trabajos prácticos.
- [illegible]. Evaluación y estadística aplicadas a la educación física y el deporte. *Edit.* Stadium. Buenos Aires.
- [illegible]. Los juegos indígenas. [illegible]. *Edit.* Cuadernos de Historia Popular Argentina. Bs. As.
- [illegible]. Teoría de la Ciencias Do Esporte (1983). *Edit.* Ediciones del Autor. São Caetano do Sul. Brasil.
- [illegible]. La aritmética mental. *Edit.:* Airque. Buenos Aires.

■ ROBERT RIGAL. Motricidad Humana. *Edit.* Pilateleña. España.

■ RUIZ PÉREZ LUIS M. (1994).Desarrollo motor y actividades fisicas. *Edit.* Gymnos. España.

■ VIGOTSKII L. S. (1982).La imaginación y el arte en la Infancia *Edit.* Akal editor. España.

Documentos oficiales:

■ MINISTERIO DE CULTURA DE EDUCACION DE LA NACION. (1994) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Argentina.

■ DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NEUQUÉN.(1995). Lineamientos Generales de la Educación Física. Consejo Provincial de Educación.

- AAVV (1995). Volver a pensar la educación. Vol. 2. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.

- AEBLI, H.. Doce formas básica de enseñar. (1988). Madrid: Nancea.

- AGENO, R. (1996) La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico. Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis N° 6. Rosario: Dirección de Publicaciones de la U.N.R.

- ANGULO RASCO, F. y BLANCO N. (coord.) (1994). Teoría y desarrollo del Currículo. Málaga: Aljibe.

- BERTONI, TEOBALDO y POGGI (1995). Evaluación- Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.

- BLEJMAR, B.(1995). La organización inteligente y la organización que aprende. Primera parte. Novedades Educativas N° 60. Año 7. Buenos Aires.
  (1996). La organización inteligente y la organización que aprende. Segunda parte. Novedades Educativas N° 61. Año 8. Buenos Aires.

- BUSQUETS, M.D. Y LEAL. (1993). Los temas transversales. Madrid: Santillana.

- CAMILLONI y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A., RIQUELME G., y BARCO de SURGHI, S. (1996). Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Buenos Aires: Noveda des Educativas.

- CAMILLONI, CELMAN LITWIN Y MATÉ (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

- CASANOVA, M.A.(1997). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.

- CASTORINA J. y Otros (1994). Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- COLL, C. y otros. (1995). Los Contenidos de la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.

- CONTRERAS, D. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a la Didáctica. Madrid: Akal.

- CULLEN, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.

- CHAVES, P. y otros. (1996). Reconstruyendo la escuela: una propuesta para la construcción de proyectos escolares con un enfoque estratégico y participativo. Caracas: Cinterplan OEA.

- DE ALBA, A. (1995). Currículum, crisis y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DELVAL, J. (1991). Crecer y Pensar. Barcelona: Laia.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. Madrid. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992). Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.
- GAIRÍN, J. (1996). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1.988). El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GRAVES, D. (1995). Estructurar un aula donde se lea y escriba. Buenos Aires : Aique.
- LURCAT, L. (1983). El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Barcelona: Gedisa.
- MEREGA, E. (1995). 100 Respuestas sobre la Transformación: Entrevista a I. Aguerrondo. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- NOVAK, J. Y GOWIN, D. (1989). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Roca.
- PERRENOUD, Ph. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- RODRIGO Y ARNAY (comp.) (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- SALINAS FERNANDEZ, D. (1995). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico, en Poggi, M. (comp.) Apuntes y aportes para la Gestión Curricular. Buenos Aires: Kapelusz.
- SANCHEZ INIESTA, T. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula: aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Buenos Aires: Magisterio.